

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



BATI ANADOLU EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL:2022 CİLT:13 SAYI:1

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

Sahibi Owner

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Editörler

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Çinla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Sibel ALMELEK İŞMAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Bahar SOĞUKKUYU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Esin UÇAL CANAKAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Esra USLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Editors

Hadiye KUCUKKARAGOZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Cinla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Sibel ALMELEK ISMAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Bahar SOGUKKUYU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Esin UCAL CANAKAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Esra USLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Alan Editörleri

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Elif Buğra DEMİR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ali Ekber GÜLERSOY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Hale SUCUOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Semiha ŞAHİN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Mümtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Çinla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ali GÜNAY BALIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Gül ÜNAL COBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Tuncay CANBULAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ercan UYANIK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Nevin AKKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Editors in Chief

Hadiye KUCUKKARAGOZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Elif Bugra KUZU DEMIR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ali Ekber GULERSOY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Hale SUCUOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Semiha SAHIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Fatma Ebru IKIZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Mumtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Cinla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ali GUNAY BALIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Gul UNAL COBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Serap CALISKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Berna CANTURK GUNHAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ayse Dolunay SARICA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Tuncay CANBULAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Banu CULHA OZBAS, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ercan UYANIK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Nevin AKKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Sabahattin CAGIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Kuthan KAHRAMANTURK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Duygu OZTIN PASSERAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Fatma Feryal CUBUKCU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Irem COMOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Yayın Kurulu

Selahattin AVŞAROĞLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Hüseyin ELMAS, Gazi Üniversitesi
Fatih BAŞBUĞ, Akdeniz Üniversitesi
Bilgehan GÜLTEKİN, Ege Üniversitesi
Nejat İRA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Aslı UZ BAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Osman Ferda BEYTEKİN, Ege Üniversitesi
Elçin DOĞAN GÜRBÜZER, Ege Üniversitesi

Editorial Board Members

Selahattin AVSAROGLU, Necmettin Erbakan University
Huseyin ELMAS, Gazi University
Fatih BASBUG, Akdeniz University
Bilgehan GULTEKIN, Ege University
Nejat IRA, Çanakkale Onsekiz Mart University
Asli UZ BAS, Dokuz Eylul University
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Osman Ferda BEYTEKIN, Ege University
Elcin DOGAN GURBUZER, Ege University

İngilizce Redaksiyon

Esin KUMLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Berna GÜRYAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Gülşah KÜLEKÇİ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Proofreading

Esin KUMLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Berna GURYAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Gulsah KULEKCI, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Mizanpaj

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

Layout

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

Bilgi İşlem Sorumlusu / Teknik Sorumlu **IT / Technical Support**
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak. Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir

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

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

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

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

İçindekiler / Contents

Editörler'den/ Editorial			viii
Bu Sayının Hakemleri / List of Referees			ix
Araştırma Makalesi / Research Paper	The Meaning of Life During the Covid-19 Pandemic: A Mixed Method Research Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaşamın Anlamı: Bir Karma Yöntem Araştırması	Samıye OGAN, Fatma Selda ÖZ SOYSAL ve Aslı UZ BAŞ	1-26
Araştırma Makalesi / Research Paper	Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik ve Onun Doğasına İlişkin Metaforik Algıları ve Zihinsel İmgeleri Metaphorical Perceptions and Mental Images of Mathematics Teacher Candidates about Mathematics and its Nature	H.Sevgi MORALI, Işıkhan UĞUREL ve Şule KOÇYİĞİT	27-51
Araştırma Makalesi / Research Paper	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Algıları: Nitel Bir Analiz Teachers' Perceptions for Classroom Management: Quality Analysis	Ramazan ERTÜRK	52-75
Araştırma Makalesi / Research Paper	Ortaokul Öğrencilerinin Mutasyon, Modifikasyon ve Adaptasyon Kavramları ile İlgili Bilişsel Yapıları: Çizme-Yazma Tekniği Middle School Students' Cognitive Structures About Mutation, Modification, and Adaptation Concepts: Drawing and Writing Technique	Şeyma BURSA, Gülcan ÇETİN, Ramazan ÇEKEN ve Hasan ÖZCAN	76-94
Araştırma Makalesi / Research Paper	Fen Bilgisi Eğitimi Doktora Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri Problems of PhD Students Studying Science Education and Suggestions of the Problems	Oğuzhan NACAROĞLU ve Oktay BEKTAŞ	95-117
Araştırma Makalesi / Research Paper	Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yaklaşımları Farklı Olan Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Hayat Bilgisi Öğretim Deneyimleri Experiences of Teachers with Different Approaches to Information and Communication Technologies Teaching Life Sciences during the Pandemic Process	Özge GÖK ve Emrullah AKCAN	118-140
Araştırma Makalesi / Research Paper	COVID-19 Döneminde Algılanan Sosyal Destek ile Pozitif Duygu Arasındaki İlişkide Kendini Toparlama Gücünün Aracılık Etkisi The Mediating Effect of Resilience in the Relationship Between Perceived Social Support and Positive Emotion in the COVID-19 Era	Aykut GÜNLÜ	141-158
Araştırma Makalesi / Research Paper	Hayat Bilgisi Dersindeki Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri The Views of Elementary School Teachers on Education of Values in Life Science Course	Ahmet Akif ERBAŞ ve İrfan BAŞKURT	159-185
Araştırma Makale / Research Paper	Akıllı Cep Telefonlarının Ebeveynlik Görevinde Kullanımı Using Smart Phones in Fulfilling Parental Duties	Emine ER ve Emine DURMUŞ	186-201
Araştırma Makalesi / Research Paper	Başlangıç Düzeyi Piyanoda El Pozisyonlarını Destekleme Amacıyla Geliştirilen Teknolojik Tasarım Technological Design Developed to Support Hand Positions	Pınar ÇELİK DEMİRAY ve Yavuz DURAK	202-215

Araştırma Makalesi / Research Paper	Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının Görülme Sıklığı ve Bazı Sosyo-demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi The Prevalence of Internet Addiction among High School Students and Investigation According to Some Socio-demographic Variables	Adil KAVAL ve Diğdem Müge SİYEZ	216-233
Derleme / Review	Evde Eğitimde Model Arayışı Model Seeking in Home Education	Birol SUSAM, Sertan TALAS ve Mustafa Şahin BÜLBÜL	234-251
Araştırma Makalesi / Research Paper	Öğrenci Bağlılığı Araştırmalarındaki Güncel Eğilimlerin İncelenmesi Examining Current Trends in Student Engagement Studies	Yusuf YILDIRIM ve Hakan ALTINPULLUK	252-273
Araştırma Makalesi / Research Paper	Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerde Tükenmişlik: Aile Stresi, Aile Yaşam Doymumu ve Aile İşlevselliğinin Rolü Burnout in Parents of Children with Special Needs: The Role of Family Stress, Family Life Satisfaction and Family Functionality	Gökhan GÜLER, Ahmet BEDEL ve Süleyman ÇELİK	274-292
Araştırma Makalesi / Research Paper	Seyreltilmiş Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Günlüklerindeki Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar Verbal and Non-verbal Behaviours in Teacher Diaries in the Process of Diluted Face-to-Face Education	Şennur DEMİR ve Özlem BAŞ	293-315
Araştırma Makalesi / Research Paper	Sosyal Onay İhtiyacının Yordanmasında İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik ve Ana-Baba Tutumunun Rolü The Role of Relational-Individual-Collective Self and Parental Attitude in Predicting the Need for Social Approval	Aylin SALTÜRK	316-334
Araştırma Makalesi / Research Paper	Bağlam Temelli Soru Yazma Eğitimine Katılan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yazılı Sınavlarda Sordukları Soruların İncelenmesi Examining the Questions Asked by the Science Teachers Participated in the Context-Based Question Writing Training in the Written Exams	Bestami Buğra ÜLGER, Mehmet Emir AK ve Serhan SARIOĞLU	335-353
Araştırma Makalesi / Research Paper	Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Gözünden Covid-19: Kriz Yönetimi Covid-19 through the Eyes of Teachers and School Administrators: Crisis Management	Yaşar YAVUZ ve Ezgi ÇETİN	354-377
Derleme / Review	Süpervizyon İlişkisinde Paralel Süreç: Kuramsal Bir Derleme Parallel Process in Supervision Relationship: A Empirical Review	Sema CİVAN GÖKKAYA	378-399
Araştırma Makalesi / Research Paper	Türkiye'de Cebir Öğrenme Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Profili (2011-2021) Bibliometric Profile of Postgraduate Theses in the Field of Algebra Learning in Turkey (2011-2021)	Deniz KAYA ve Cenk KEŞAN	400-421
Araştırma Makalesi / Research Paper	2017-2021 Tarihleri Arasında Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Öz Yeterlik Konusunda Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi Investigation of Doctoral Thesis Studies on Self-Efficacy Conducted between 2017 and 2021 at Institutes of	Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU	422-432

Araştırma Makalesi Research Paper	/Matematik Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Çalışmaların Betimsel Analizi Descriptive Analysis of Studies Related to Mathematics Learning Disability	Nurullah ŞİMŞEK ve Kamer ARSLAN	433-449
Araştırma Makalesi Research Paper	/Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Covid 19 Sürecinde Gerçekleştirilen Dijital Eğitime Yönelik Görüşleri Views of Secondary School Students Preparing for the University Entrance Exam on Digital Education in the Covid 19 Process	Havva Nur ŞERBETÇİ ve Yasemin BÜYÜKŞAHİN	450-480
Araştırma Makalesi / Research Paper	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Ortamına Yönelik Görüşleri The Opinions of Pre-Service Science Teachers about the Laboratory Environment	Gülfem Dilek YURTTAŞ KUMLU	481-501
Araştırma Makalesi / Research Paper	Bağlama/Saz Öğretimine Yönelik Hazırlanmış Yazılı Materyallerin Tel Düzenleri Perspektifinde İncelenmesi Examination of Written Materials Prepared for Bağlama/Saz Teaching in the Perspective of String Pattern	Sami Emrah GEREKTEN	502-524
Araştırma Makalesi / Research Paper	Çalgı Çalma Sürecini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi Examining the Factors Affecting the Instrument Playing Process	Sadullah Serkan ŞEKER	525-543
Derleme / Review	Temel Eğitim ve Ortaöğretimde STEM Eğitimi Üzerine Alan Yazın İncelemesi: Türkiye Örneği Review of STEM Education in Primary and Secondary Education in Turkey	Kıbar SUNGUR GÜL, Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL ve Hüseyin ATEŞ	544-568
Araştırma Makalesi Research Paper	/Investigation of University Students' Internet Addiction Levels and Social Media Use Characteristics: A Descriptive Study	Nukhet HOTAR, Zekavet KABASAKAL, Gulcin UYANIK, Medine YILMAZ, Emel KURUOGLU KANDEMİR, Kadir DEMİR, Orkide BAKALIM, İsmail CANOGLU, Tolga GUNVAR & Pinar SURAL OZER	569-580
Araştırma Makalesi Research Paper	/Çocuk Gelişimi Ön Lisans Öğrencilerine Göre "Çocuk" Kavramı The Concept of "Child" According to Child Development Associate Degree Students	Hande GÜNGÖR ve Hülya GÜLAY OGELMAN	581-599
Araştırma Makalesi Research Paper	/Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik İnançları, Anlayışları ve Niyetleri: Bir Ölçme Aracı Uyarlama Çalışması Pre-Service Primary School Teachers' Beliefs, Understanding and Intentions towards STEM Education: A Tool Adaptation	Alper YORULMAZ ve Hasan Zühtü OKULU	600-617

Araştırma Makalesi / Research Paper	Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi ve İletişime Yönelik Görüşleri Primary School Teachers' Views on Classroom Management and Communication in Distance Education in the Pandemic Process	Sıla ŞEKER, Özlem KANKANAT ve Emra Nur ELMALI	618-645
Araştırma Makale / Research Paper	Ergenlerde İyi Oluşun Yordanmasında Bilişsel Esneklik ve Öz-Şefkatin Rolü* The Role of Cognitive Flexibility, and Self-Compassion in Predicting Well-Being Among Adolescents	Nursel TOPKAYA, Zeynep KÖKSAL ve Sefa BAYRAM	646-662
Araştırma Makalesi / Research Paper	Sosyal Bilimler Liselerindeki Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Görüşleri: Bursa İli Örneği Opinions of Students in Social Sciences High Schools About Music Lessons: The Example of the Province of Bursa	Nur Didem TAŞKIRAN ve Ajda ŞENOL SAKİN	663-687
Araştırma Makalesi / Research Paper	Özel Ders İşleniş Süreçlerinin İncelenmesi Examination of Private Tutoring Processing Processes	Ayşe Betül AKDEMİR ve Abdurrahman KILIÇ	688-715
Araştırma Makalesi / Research Paper	KPSS Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) Katılanların Deneyimleri Experiences of Takers of PPSE Social Studies Teaching Field Knowledge Test	İlker DERE ve Emine DEMİRCİ	716-733

Editörler'den

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi'nin değerli okuyucuları,

2022 yılının Haziran sayısını yayınlamanın heyecanını yaşıyoruz. Makalelere DOI numarası atanmakta ve BAEBD'de yayınlanan makalelerin orijinal halinin ve kaynağın uygun şekilde alıntılanması koşuluyla, çalışmanın kopyalanmasına, yeniden dağıtılmasına ve uyarlanmasına izin verecek şekilde "Creative Commons Attribution 4.0 Uluslararası Lisansı" kapsamında lisanslanmaktadır.

Bu sayıda emeği geçen editörler, mizanpaj editörleri, hakem ve yazarlarımıza değerli katkıları için teşekkür ediyoruz. Yeni sayımızdaki makalelerin alanyazınına bilimsel katkı sağlamasını umut ediyor ve saygılarımızı sunuyoruz.

2022 yılı Aralık sayımızda buluşmak dileğiyle.

Editör Kurulu adına

Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz

Doç. Dr. Çınla Şeker

Bu Sayının Hakemleri (Cilt 13-Sayı 1-Haziran 2022) / List of Referees (Volume 13-Issue 1-June 2022)

Prof. Dr. Ali Günay BALIM / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Birsen DOĞAN / PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU / AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Günseli YILDIRIM / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI / SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Lütfullah TÜRKMEN / UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEK / ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Neşe ÖZKAL / ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Nevzat GÜMÜŞ / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Nilgün TATAR / ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Pınar ÇAVAŞ / EGE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Serhat YENER / ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Süha YILMAZ / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR / ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU / PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Alev GİRLİ / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK / BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Bahar GÜDEK / ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Begüm SATICI / ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Emine Filiz YİĞİT / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Eylem Yıldız FEYZİOĞLU / AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Fırat SARSAR / EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Harun ŞAHİN / AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Hasan BAKIRCI / VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Hasan ÖZCAN / AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Hatice Zekavet KABASAKAL / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. İlkay Ebru TUNCER BOON / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Jale İPEK / EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Mine ALADAĞ / EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Orkide BAKALIM / İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Sermin BİLEN / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Şeyda YILDIRIM / MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Abdülkadir HAKTANIR / NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Aydın ASLAN / SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ERÇEVİK / AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ / MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY / ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR / ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Güneş YAVUZ / İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - CERRAHPAŞA
Dr. Öğr. Üyesi Kemal ALTIPARMAK / EGE ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Melda Meliha ERBAŞ / MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR / AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Murat Kamil İNANICI / ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ


Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN / KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Perihan ŞARA HÜRSOY / UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Remzi YILDIRIM / MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Gör. Deniz EKİNCİ VURAL / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Gör. Emre KARAGÖZ / DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör. Dr. Aslı KAYA / MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör. Dr. Gülfem Dilek YURTTAŞ KUMLU / SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör. Dr. Üzeyir Emre KIYAK / UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Ergün YURTBAKAN
Dr. Filiz KARA / MEB


DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 35150, Buca/ İzmir, (Turkey).
Tel: +90 (0) 232 301 2503; Fax: +90 (0) 232 420 6045
web:<http://dergipark.org.tr/baebd>
e-mail: editorbaed@gmail.com



The Meaning of Life During the Covid-19 Pandemic: A Mixed Method Research

Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaşamın Anlamı: Bir Karma Yöntem Araştırması

Samiye OGAN , PhD Student, Dokuz Eylül University, ogansamiye@gmail.com

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

Aslı UZ BAŞ , Prof. Dr., Dokuz Eylül University, asliuzbas@gmail.com

Ogan, S., Öz Soysal, F. S. & Uz Baş, A. (2022). The Meaning of Life During the Covid-19 Pandemic: A Mixed Method Research. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-26.

Geliş tarihi: 21.12.2021

Kabul tarihi: 30.12.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Abstract. The purpose of this research is to examine the meaning of life in young adults, middle adults and advanced adults during the COVID-19 pandemic. The study group of the research consists of 620 adults, 403 female (65%) and 217 male (35%) residing in various provinces of Turkey. The age range of the participants ranged from 20 to 80 ($\bar{x}=37.8$), with 383 (61.78%) in young adulthood (20-40 age), 134 (21.61%) in middle adulthood (41-65 age) and 103 (16.61%) in advanced adulthood (65+ age). Explanatory sequential design, one of the mixed methods, was used in the research. For the quantitative research, the "Meaning in Life Questionnaire (MLQ)" was applied to the participants. After the application, semi-structured interviews were conducted with a total of 30 people selected by the maximum diversity sampling method. Quantitative data obtained within the scope of the research were analyzed by independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA); qualitative data were analyzed by content analysis. In the quantitative findings of the research, it is seen that the total meaning of life scores differ significantly in favor of female. The mean scores obtained from the scale differed significantly between advanced adults and young and middle adults; it was found that there was no significant difference between young adults and middle adults. Three different main themes obtained from the qualitative findings of the research were discussed in the context of three developmental periods: young adulthood, middle adulthood and advanced adulthood.

Keywords: COVID-19, Meaning of life, Young adulthood, Middle adulthood, Advanced adulthood.

Öz. Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi sürecinde genç yetişkinlerde, orta yetişkinlerde ve ileri yetişkinlerde yaşamın anlamının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin çeşitli illerinde ikamet eden 403 kadın (%65) ve 217 erkek (%35) olmak üzere toplam 620 yetişkin oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 20 ile 80 arasında değişmekte olup ($\bar{x}=37.8$), 383'ü (%61.78) genç yetişkinlik (20-40 yaş), 134'ü (%21.61) orta yetişkinlik (41-65 yaş) ve 103'ü (%16.61) ileri yetişkinlik (65+ yaş) dönemi içerisinde yer almaktadır. Araştırmada, karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Nicel araştırma için katılımcılara "Yaşamın Anlamı Ölçeği (YAÖ)" uygulanmıştır. Uygulama sonrasında, nitel araştırma için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 30 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler bağımsız örneklemler t testi ve tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA); nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma nicel bulgularında, yaşamın anlamı toplam puanlarının kadınların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ölçekten alınan puan ortalamalarının, ileri yetişkinler ile genç ve orta yetişkinler arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı; genç yetişkinler ile orta yetişkinler arasında ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın



nitel bulgularından elde edilen üç farklı ana tema, genç yetişkinlik, orta yetişkinlik ve ileri yetişkinlik olmak üzere üç gelişim dönemi bağlamında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Yaşamın anlamı, Genç yetişkinlik, Orta yetişkinlik, İleri yetişkinlik.



Introduction

With the COVID-19 virus gaining a global character, a "pandemic" was declared by the World Health Organization (WHO) on March 11, 2020 (WHO, 2020) and the first case in Turkey was encountered on March 10, 2020 (T.R. Ministry of Health, 2020). While it causes serious threats to the physical health of individuals, it also triggers the formation of many mental problems such as anxiety disorder, depression, panic disorder and mourning (Qiu et al., 2020). In addition, the inability to say goodbye, to perform religious and cultural rituals in the deaths that occur in this process causes the mourning process to be completed or postponed (Wallace, Wladkowski, Gibson, & White, 2020).

Along with the COVID-19 pandemic process, which has affected the whole world, some measures have been taken against the pandemic and certain restrictions have been brought in order to protect public health by the country administrations around the world. Social distancing and social isolation are at the forefront of these restrictions. Individuals over the age of 65, who are the most affected by the COVID-19 pandemic process and included in the risky groups, and individuals under the age of 20 who affect the spread of the virus, are subject to social isolation restrictions. In this context, it is an important problem area that individuals over the age of 65, who live alone and are isolated, feel even more lonely because they cannot meet their socialization needs. However, the risks of exclusion from society, along with the increasing isolation from society, draws attention. Individuals with socially isolated parents and relatives, on the other hand, are uncertain about the care services provided to their isolated relatives. The measures taken for public health have also directly affected the country's economy and it has become very difficult to maintain commercial activities. With the stagnation of the service sector and the decrease in production, job losses and bankruptcies were experienced in certain sectors. Therefore, adult individuals who were terminated from their jobs had to face economic problems as well.

As the COVID-19 pandemic process can be seen; It has brought many changes in terms of individual, societal, social and economic aspects. Changing living conditions have played an active role in the differentiation of individuals' daily lives and gaining a new quality. The habits, values and lifestyles gained have reached a new dimension with the pandemic process. Efforts to shape and strengthen values, purposes, habits are expressed with the concept of the meaning of life (Steger, Kashdan, Sullivan, & Lorentz 2008). Individuals are in search of meaning throughout their lives and strongly tend to feel and believe that life is important, valuable and purposeful.

The meaning of life appears as a concept that takes place in human nature (Baumeister, 1991; Frankl, 1963), which is also frequently discussed in humanistic, existential and positive psychology. While emphasizing that life cannot have a meaning independent of the individual in existential psychology, attention is drawn to the fact that this meaning must be discovered by the individual himself. This discovery process is among the basic vital responsibilities of the individual. According to Frankl (2013), the meaning of life is the basic motivational power in the individual, the effort to find a meaning in life or the attempts to make his life meaningful. Individual; can discover the meaning of life by creating a work, interacting with a person, and developing an attitude against the inevitable experience of pain (Frankl, 1946; Frankl, 1984). Finding a meaning in life and having purposes that are tools to achieve this meaning are associated with well-being (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). It is emphasized that individuals' having positive purposes (Reker, Peacock & Wong, 1987) and orientations (Ryff & Singer, 1998) contributes to the sense of life and that purposes play a mediating role in the meaning of life (Ryff, 1989). The acceptance of life as a whole with all its positive and negative aspects has an effect that increases the individual's intrinsic motivation against the uncontrollable aspects of life and nourishes the meaning of life (Wong, 2015).



In the determination of the study group of the quantitative part of the research, the maximum variation sampling method, which is included in the purposeful sampling method, was used. The study group of the quantitative part of the research consists of 620 adults, 403 female (65%) and 217 male (35%) residing in various provinces of Turkey. Of the participants, 383 (61.7%) are in young adulthood, 134 (21.6%) in middle adulthood, and 103 (16.6%) in advanced adulthood. The ages of the participants vary between 20 and 80, with an average age of 37.8.

The study group of the qualitative part of the research consisted of a total of 30 people, ten from each developmental period, selected by the maximum diversity sampling method. 15 male (50%) and 15 female (50%) participants were included in the study group. There are 1 (3%) participants who were diagnosed with COVID only, 14 (47%) whose relatives were only diagnosed with COVID, 6 (20%) participants who and their relatives were diagnosed with COVID, and 9 (30%) participants who were never diagnosed with COVID.

Data Collection Tools

Personal Information Form

It refers to the form created by the researcher, which aims to determine demographic variables such as gender and age.

Meaning in Life Questionnaire (MLQ)

It was developed by Steger et al. (2006) to determine the meaning that individuals find and seek in their lives. The scale is 7-point Likert type and consists of 10 items. The items of the scale were rated between 'definitely not true (1)' and 'definitely true (7)'. The scale has two sub-dimensions: existing meaning and trying to find meaning. "Meaning in Life Questionnaire (MLQ)" was adapted into Turkish by Demirdağ and Kalafat (2015). The adaptation study of the scale was carried out on 322 undergraduate students. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was determined as .81 for the existing meaning in life dimension and .85 for the search for meaning in life dimension. In the test-retest conducted, these values were determined as ,72 and ,76, respectively. In this study, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be .91 for the existing meaning in life dimension, .84 for the search for meaning in life dimension, and .74 for the total scale. The scale is a valid and reliable measurement tool for its use in Turkey.

Semi-Structured Interview Form

It was prepared to determine the views of young adults, middle adults and advanced adults about the meaning of life. The prepared interview questions were sent to 3 faculty members from the field of guidance and psychological counseling to get expert opinion for content validity. In line with the suggestions of the experts, the interview questions were finalized.

1. What are your thoughts on the meaning of your life? If you feel you have a sense of meaning in life, how did you arrive at that sense of meaning?
2. How has the meaning of your life changed during the COVID-19 pandemic? What are your feelings and thoughts about the meaning of your life during the pandemic process?
3. What are your purposes in life? How does having certain purposes in life affect your life?

Procedure

The data of the research were collected between August and December of 2020. Data collection was carried out by the researchers via online platforms. The determination of the



participants was based on the principle of volunteering, and the necessary information was given to the participants for the purpose of the research. The applications took approximately 20 minutes.

Data Analysis

The analysis of the data obtained within the scope of the research was evaluated in the SPSS 24.0 package program. Before the analysis of the data, the obtained data sets were examined in terms of normal distribution and extreme values, and their suitability for analysis was checked. Analysis of the quantitative data obtained within the scope of the research, one-way analysis of variance (ANOVA) and independent samples t test; The analysis of qualitative data was analyzed by content analysis method.

Ethical Rules in Qualitative Research

For the research, firstly the permission required by the Ministry of Health for the implementation of COVID-19 researches and then the permission of the University Ethics Committee were obtained. In this context, the necessary information was shared with the participants in the online environment and their voluntary participation in the research was ensured. One of the important ethical rules in qualitative research is to protect the identity information of the participants. For this purpose, "K" code was given to each of the participants from whom qualitative data were obtained.

Reliability and Validity of the Study

Some necessary precautions were taken regarding the validity and reliability of the data obtained from the semi-structured interviews of the research. First of all, in the internal validity study, interview questions were created by scanning the relevant literature in the formation of interview questions (Venuleo, Marinaci, Gennaro & Palmieri, 2020). Applying for expert opinion regarding the prepared questions is also evaluated within the scope of another internal validity study. In line with expert opinions, the interview questions were finalized. However, another study conducted within the scope of internal validity is that the participants included in the research were selected from adults of different age groups and characteristics. Within the scope of the external validity study of the research; The data obtained from the interviews were described in detail and direct quotations were included. In addition, it has been observed that the results of the research are compatible with the theories and concepts in the related literature. The fact that three researchers carried out this study together is evaluated within the scope of the reliability of the research in collecting and analyzing the data.

Findings

In this section, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) results and content analysis findings are included.

Quantitative Findings

The mean scores, standard deviations, ranges of scores and the minimum and maximum values that can be obtained from the scales are presented in Table 1.



Table 1.
Descriptive statistics on scores from the scale and subscales

Variables						Skewness		Kurtosis	
	<i>n</i>	\bar{x}	<i>sd</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	Coefficient	<i>Se</i>	Coefficient	<i>Se</i>
Meaning of Life	620	44.68	10.13	14	70	-.087	.098	-.154	.196
Search for Meaning in Life	620	20.26	8.27	5	35	.032	.098	-.956	.196
Existing Meaning in Life	620	24.42	7.07	5	35	-.358	.098	-.745	.196

When Table 1 is examined, “Meaning in Life Questionnaire” (\bar{X} = 44.68, *Sd* = 10.13), “Subscale of Search for Meaning in Life” (\bar{X} = 20.26, *Sd* = 8.27), “Subscale of Existing Meaning in Life” (\bar{X} = 24.42, *Sd* = 7.07) mean scores and standard deviations are shown. The skewness coefficients of the scales are between -.358 and .032, and the kurtosis coefficients are between -.956 and -.154. According to Çokluk, Şekercioglu and Büyüköztürk (2012), the fact that the kurtosis and skewness coefficients are in the range of ± 1 indicates that the data show a normal distribution. When the coefficient values obtained are examined, it is seen that the existing data set meets the normal distribution assumption.

Independent samples t-test technique was used to determine whether the meaning of life and subscale scores of the participants showed a significant difference according to gender. The results from the independent samples t-test are presented in Table 2.

Table 2.
T-test results regarding the comparison of participants' meaning of life and subscale scores by gender

Variables	Gender	<i>n</i>	\bar{x}	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Meaning of Life	Male	217	42.33	10.36	-4.304	.000
	Female	403	45.95	9.78		
Search for Meaning in Life	Male	217	19.10	7.95	-2.574	.010
	Female	403	20.88	8.37		
Existing Meaning in Life	Male	217	23.23	7.01	-3.106	.002
	Female	403	25.06	7.02		

When Table 2 is examined, it is seen that the scores of the meaning of life and its subscales show a significant difference according to gender ($t(618)$ meaning of life = -4.304, $p < 0.05$; $t(618)$ search for meaning in life = -2.574, $p < 0.05$; $t(618)$ existing meaning in life = -3.106, $p < 0.05$). Female's scores on meaning of life (\bar{X} = 45.95, *Sd* = 9.78), search for meaning in life (\bar{X} = 20.88, *Sd* = 8.37) and existing meaning in life (\bar{X} = 25.06, *Sd* = 7.02); male's scores for meaning of life (\bar{X} = 42.33, *Sd* = 10.36), search for meaning in life (\bar{X} = 19.10, *Sd* = 7.95) and existing meaning in life (\bar{X} = 23.23, *Sd* = 7.01) were significantly higher.

One-way analysis of variance (ANOVA) technique was used to determine whether the meaning of life and subscale scores of the participants showed a significant difference according to the developmental period. The mean and standard deviations of the meaning of life and subscale scores of the participants according to the developmental period are presented in Table 3.



Table 3.

Descriptive statistics on the analysis of participants' meaning of life and subscale scores by developmental period

Variables	Developmental Period	n	\bar{x}	Sd
Meaning of Life	Young Adult	383	46.7258	9.18
	Middle Adult	134	46.4104	8.61
	Advanced Adult	103	34.8544	9.65
Search for Meaning in Life	Young Adult	383	22.1305	8.28
	Middle Adult	134	18.8134	7.84
	Advanced Adult	103	15.1942	5.99
Existing Meaning in Life	Young Adult	383	24.5953	6.79
	Middle Adult	134	27.5970	6.40
	Advanced Adult	103	19.6602	6.38

The results obtained from the one-way analysis of variance (ANOVA) regarding the analysis of the meaning of life and subscale scores of the participants according to the developmental period are presented in Table 4.

Table 4.

One-way analysis of variance (anova) results on the analysis of the meaning of life and its subscale scores by developmental period

Variables	Source	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p	η^2
Meaning of Life	Between Groups	11948.214	2	5974.107	71.430	.000	.188
	Within Groups	51603.455	617	83.636			
	Total	63551.669	619				
Search for Meaning in Life	Between Groups	4263.746	2	2131.873	34.548	.000	.101
	Within Groups	38073.925	617	61.708			
	Total	42337.671	619				
Existing Meaning in Life	Between Groups	3697.820	2	1848.910	41.858	.000	.119
	Within Groups	27253.617	617	44.171			
	Total	30951.437	619				

When Table 4 is examined, it is seen that the scores of the meaning of life and its subscales show a significant difference according to the developmental period ($F(2,617)_{\text{meaning of life}} = 71.430, p < 0.05$; $F(2,617)_{\text{search for meaning in life}} = 34.548, p < 0.05$; $F(2,617)_{\text{existing meaning in life}} = 41.858, p < 0.05$). Tukey HSD test, which is included in Post Hoc tests, was used to determine between which groups the differentiation status is. The results from the Tukey HSD test are presented in Table 5.

Table 5.

Tukey hsd test results regarding the analysis of meaning of life and subscale scores by developmental period

Variables	(I) Developmental Period	(J) Developmental Period	(I-J) Mean Difference	p
Meaning of Life	Young Adult	Middle Adult	.31540	.937
		Advanced Adult	11.87148*	.000
	Middle Adult	Young Adult	-.31540	.937
		Advanced Adult	11.55608*	.000
	Advanced Adult	Young Adult	-11.87148*	.000



Search for Meaning in Life	Young Adult	Middle Adult	-11.55608*	.000
		Middle Adult	3.31712*	.000
		Advanced Adult	6.93637*	.000
	Middle Adult	Young Adult	-3.31712*	.000
		Advanced Adult	3.61926*	.001
		Young Adult	-6.93637*	.000
Existing Meaning in Life	Young Adult	Middle Adult	-3.61926*	.001
		Middle Adult	-3.00171*	.000
		Advanced Adult	4.93511*	.000
	Middle Adult	Young Adult	3.00171*	.000
		Advanced Adult	7.93682*	.000
		Young Adult	-4.93511*	.000
		Middle Adult	-7.93682*	.000

*p < .01

When Table 5 is examined, it is seen that the sub-dimensions of the meaning of life differed significantly among all developmental period groups; the meaning of life score differed significantly between advanced adults and young and middle adults; It was found that there was no significant difference between young adults and middle adults.

Qualitative Findings

In this section, data from young adults, middle adults, and advanced adults are presented, respectively, by developmental periods. During the collection of quantitative data, the participants included in the study were asked whether they were willing to participate in the semi-structured interview to be held with them later on. A total of 72 people (32 young adults, 25 middle adults, 15 advanced adults) reported that they were willing to be interviewed. Semi-structured interviews were conducted by randomly selecting 10 participants from each group in order to represent the young, middle and advanced adult groups equally among these volunteers.

Theme 1: Sources of Meaning in Life

The first question of the research, "What are your thoughts on the meaning of your life? If you feel you have a sense of meaning in life, how did you arrive at that sense of meaning?" When the answers obtained from the participants were examined, it was determined that the first theme was "sources of meaning in life". The determined life sources of meaning theme and sub-themes are presented respectively according to their developmental periods.

Sources of Meaning in Life in Young Adults

In the data obtained from young adults, the sub-themes collected in the theme of the sources of meaning of life; achieve career goals (f = 7), have character strengths (f = 7), close relationships (f = 6), spiritual values (f = 4), goal/purpose (f = 2), health (f = 2), living in the moment (f = 1), sports (f = 1), travel (f = 1), take time for yourself (f = 1), happiness (f = 1) and basic need satisfaction (f = 1). Participants who stated that there was no meaning in their life (f = 3) were also reached.

It has been observed that the most frequently mentioned sub-themes among young adults are career and character strengths/values sub-themes with the same frequency. In the character strengths sub-theme of the participants; It is seen that they draw attention to the concepts of altruism, desire to learn, gratitude, resilience, truth/honesty, being virtuous, and hope.

"The lives of people with purposes also have meaning. In this direction, my purpose is to complete my education in the best way possible and to become a



psychologist who can benefit myself, my family and our society. Because I think seeing that you can help people makes you feel good, useful and competent.” (K1)

“The thing that gives meaning to my life in the current situation is my profession. I am able to provide the happiness that I can give to my environment about how life can be meaningful in my profession as much as possible. For this reason, I can only make my environment happy in my academic studies and profession, I solve the negative problems of people I have never met and make them happy, and I try to make myself and my environment happy with the income I earn. I can say that my profession is almost the last thing that gives meaning to my life.” (K4)

“I think I have a sense of meaning in life. I can say that I achieved this sense of meaning through my family, my education and my desire to learn. In addition, I can say that this pandemic process we are in allows me to discover new meanings of life.” (K7)

Sources of Meaning in Life in Middle Adults

In the data obtained from middle adults, the sub-themes collected in the theme of the sources of meaning of life; close relationships (f = 18), spiritual values (f = 7), have character strengths (f = 4), achieve career goals (f = 4), happiness (f = 4), health (f = 4), goal/purpose (f = 3) and money (f = 2). In addition, the participant (f = 1) who stated that there was no meaning in his life was also reached.

It is observed that the most frequently mentioned sub-theme among middle adults is close relationships. Close relationships of the participants are often; family, children, romantic partner, friends and pets.

“My family gives the most meaning, their presence makes me so strong. My wife is my second family, my traveling companion, I feel like we exist for each other. The more I love and are loved, the more I feel alive, and I think that love means the greatest meaning in my life. I am happy when my big family and friends are with me, they are happy when I am with them. For this reason, being happy makes my life meaningful. Money to live on, health and a lot of peace are the other things that add meaning to my life. In the example of money, my needs are being met, which makes my life meaningful.” (K15)

“The purposes we intend to achieve with my wife, child and family. We are working harder to achieve these purposes. The plans we make to achieve the purposes we set make my life meaningful because I build our lives on them. The meaning of my life is to work selflessly to achieve my purposes. I feel productive as I work, it makes me happy and makes my life meaningful. How I reached it is related to education, my career, I discovered that I was happy as I produced, which motivated me more. They are what make my life worthwhile.” (K16)

“What makes life meaningful is my job, my health, and my dog. Changing an animal's life makes me very happy, I help it meet its needs. It also makes my life meaningful by accompanying my loneliness. My job allows me to help people be healthy. Helpfulness makes me happy. I feel my life is meaningful by being



appreciated by people. My health, on the other hand, makes my life meaningful because it allows me to lead a good life.” (K17)

Sources of Meaning in Life in Advanced Adults

In the data obtained from advanced adults, the sub-themes collected in the theme of the sources of meaning of life; close relationships (f = 26), spiritual values (f = 12), have character strengths (f = 9), health (f = 4), achieve career goals (f = 1), travel (f = 1), and happiness (f = 1) was determined.

It is observed that the most frequently mentioned sub-theme in advanced adults, as in middle adults, is close relationships. Close relationships of the participants are often; family, children, romantic partner, grandchildren and pets.

“What makes my life meaningful; my wife, my kids and my job. My children have always come to good places, knowing that they are happy makes my life meaningful. My job makes sense because it enables me to make a living. My wife is my soul mate, because she is always behind me and because she is the mother of my children.” (K23)

“My faith, my wife, my children, my grandchildren. My faith makes me meaningful by filling me with peace. My wife is always supporting me. My children come to good places, by being a good son. My grandchildren allow me to experience the feeling of being a grandfather.” (K24)

“What makes my life meaningful; my wife and our pets, our cats. My wife always adds peace and meaning to my life as my supporter, confidant and life partner. Since our cats are not our children, they are our souls that we put in their place. The love of animals, the happiness that comes with their closeness to you is priceless.” (K30)

Theme 2: The Meaning of Life in the Covid-19 Pandemic Process

The COVID-19 pandemic process is considered as a process that creates radical changes in the lives of individuals. In this context, differentiation can be observed in the meanings of individuals' lives and their life purposes. The second question of the research, “How has the meaning of your life changed during the COVID-19 pandemic? What are your feelings and thoughts about the meaning of your life during the pandemic process?” When the answers obtained from the participants to the question were examined, it was determined that the second theme was "the meaning of life during the COVID-19 pandemic process". The meaning of life theme and sub-themes during the COVID-19 pandemic process are presented respectively according to their developmental periods.

The Meaning of Life in Young Adults During the Covid-19 Pandemic Process

In young adults, the meaning of life has changed during the COVID-19 pandemic, mostly related to close relationships (f = 16), achieve career goals (f = 11), freedom (f = 4), living in the moment (f = 4), and altruism (f = 3) has been observed. Participants who stated that there is a differentiation in the meaning of life; it is seen that they draw attention to the concept of altruism, the importance of freedom, living in the moment and close relationships, being healthy and the anxiety process they experience.



“First of all, I realized how valuable it is to be able to walk around without a mask. It was very valuable to be able to talk freely with whomever you wanted, whenever you wanted, and not to have to limit your life with certain rules. In short, it made me realize the value of a free life.” (K1)

“With the pandemic, I understood better that even the smallest thing in our daily life is precious to us and that we have a reason to be happy. I understood the importance of the moment. Even though there are plans, the moment we are in for the future should be the moment we spend without thinking about anything. We have to feel the moment, live it, and enjoy it.” (K3)

“Life has become more dull, helpless, unlivable. The pandemic process feels like a mousetrap. I feel like my life is out of my control. This causes me anxiety. While we live in a moment-oriented way in our normal lives, the concern for the future has become more prominent with the pandemic period. Work anxiety, health anxiety has come to surround us. My career life meaning has been negatively affected. In our daily life, we are now trying to live with the thought of how we can protect ourselves and our environment in an uneasy state. Therefore, the meaning of health was negatively affected. While many of the activities and events we do today seem ordinary to us, we have realized how important they are with the pandemic process. Distance has come between us and our loved ones. One feeling that this gave was the thought that one is actually alone. The meaning of life and the importance of my loved ones were positively affected. Therefore, my closeness to my family, which is the meaning of my life, increased even more. In this process, I realized how important our health is, as well as how much we can affect the health of the people around us as much as our own health, and how we can make altruism for both ourselves and the people around us. “Altruism” as a field of meaning in a new life has gained even more meaning.” (K7)

The Meaning of Life in Middle Adults During the Covid-19 Pandemic Process

In middle adults, the meaning of life during the COVID-19 pandemic is mostly related to close relationship (f = 18), health (f = 13), economy (f = 7), work (f = 6), freedom (f = 4) and living in the moment. It has been observed that the concepts of (f = 3) have changed. Participants who stated that there is a differentiation in the meaning of life; it is seen that they draw attention to the importance of freedom, living in the moment, close relationships and personal development, economic problems, changing work dynamics, being healthy and the anxiety process they experience.

“After COVID-19, I realized how much I care about the moment we live in, all our plans are for the future, and we do not know what awaits us in the future and we cannot live in the present. The importance of the moment is the most precious thing that I have achieved in this period. The meaning of my life has decreased in terms of both work and social activities due to COVID. The clearest change in my emotional thinking was whether I would be unemployed. My concerns about the education of children have increased. I do not think that the distance education process is very beneficial. Since my children are the meaning of life, the meaning of my life was negatively affected as my worries increased.” (K13)



“I think that many things have changed in my life before and after the pandemic, apart from social and physical activities. For example, people tend to cook at home and engage in different family activities. The meaning of life began to take shape in this context. During this period, I tried to read more books. I focused on different foreign languages, tried to learn. However, it is a fact that human beings, who are social creatures, question many things within the framework of activities outside the home and work/work life that is getting harder. Therefore, as new meanings were added, some meanings were also lost.” (K14)

“The meaning of health has been quite negatively affected. I had covid, anxiety, stress problems. I mentioned my dog, there was no change in him. My job, on the other hand, became very stressful and negatively affected. Health, the meaning of my life, has become even more valuable. Without health, nothing happens.” (K17)

The Meaning of Life in Advanced Adults During the Covid-19 Pandemic Process

In advanced adults, it has been observed that the meaning of life has changed mostly in relation to the concepts of close relationships (f = 23), health (f = 20), and freedom (f = 6) during the COVID-19 pandemic. It is seen that the participants, who stated that there is a differentiation in the meaning of life, drew attention to the importance of freedom and close relationships, being healthy and the physiological and psychological problems they experienced.

“I realized that life doesn't always go the way we want it to. There was a feeling of rebellion and acceptance. Wishes happened, I wish they didn't happen... We accepted because the whole world went through this process. There was fear, there were fears when I had difficulty breathing, will I leave my loved ones? Despite the house arrest, I tried to make use of the given time. I realized that life isn't always a milk port. It made me realize that life has its challenges too. We also understand that there are obstacles in our lives that we have to overcome. I wish it wasn't, but these are also a part of life... While we could at least take a few walks, we stayed away from these and similar activities, which made it very lonely. My thoughts on the meaning of life have been negatively affected by the pandemic. I could not travel, I could not meet with my social circle. It's so hard to feel alone. I felt like I was constantly dependent on someone.” (K22)

“I have lost a meaning in my life, my mother. My mother passed away from corona. This process has worn us out and it still does not end. It made me understand the value of my children, my job and my wife even more. They were the meaning of my life now, I can't bear to lose them when I lost my mother. Thank goodness they are the ones who tightly tied me to life. Without a family, one has no one.” (K23)

“Not being able to see my child and grandchild made me very sad and bored, but I still did not lose hope. I also thought of other people who were worse off than me. I once again realized how important nature, humanity and relationships are. I also realized that spirituality, love and relationships are more important than material things and they make my life meaningful.” (K26)

Theme 3: Purposes in Life



The third question of the research, "What are your purposes in life? How does having certain purposes in life affect your life?" When the answers obtained from the participants were examined, it was determined that the third theme was "purposes in life". Purpose in life theme and sub-themes are presented in order according to their developmental periods.

Life Purposes in Young Adults

In the data obtained from young adults, sub-themes collected in the theme of purposes in life; achieve career goals (f = 6), have character strengths (f = 4), spiritual values (f = 4), being happy (f = 3), being healthy (f = 3), strong mental health (f = 2), purposes related to self-actualization (f = 2), close relationships (f = 2) and a quality life (f = 2) it was determined.

It is observed that the purpose of life with the highest frequency in young adults is career-related purposes. It is seen that the participants discussed their career-related purposes in the context of the social environment as well as the individual context.

"I can say that my education and advancement in my career is my only purpose in my life right now. It is comforting to think that there will be a light in the end, even if I go through difficult stages and spiritual troubles to achieve this purpose. These purposes determine my path. It can be thought of as a compass. It makes it easy for me to plan and determine the steps I will take in my life." (K1)

"Currently, the purpose of my life is to fulfill my profession with the knowledge I have acquired, to be useful to my surroundings and to create beautiful and valuable moments for myself and my loved ones in this direction." (K3)

"Like every human being, I want to reach a good professional position, lead a comfortable life, and improve myself financially and morally. I can say that these wishes and purposes are a reason that makes me stronger in this process, prevents me from giving up and keeps me upright. I can say that it is a factor that can push me towards success so that I can be more determined and hardworking." (K7)

Life Purposes in Middle Adults

In the data obtained from middle adults, the sub-themes collected in the theme of purposes in life; close relationships (f = 10), achieve career goals (f = 4), have character strengths (f = 4), spiritual values (f = 2), having a home (f = 1), being happy (f = 1) and being healthy (f = 1) it was determined.

It is observed that the purpose in life with the highest frequency in middle adults is the purposes related to close relationships. Participants' purposes regarding close relationships; parenting, marriage, family, children and pets.

"As I said, unfortunately, my only purpose in life right now is to see my family healthy; Sometimes when I think I've lost them, I think I have no purpose to live after that point. It makes me feel like there is only a limited amount of time in this life where I can be happy and the countdown has begun." (K12)

"To be healthy is to work, to provide a better future for my children, to be peaceful in my life. Always having a purpose makes life livable and gives me the opportunity to shape my life the way I want." (K13)



“I want a house to lay my head on and my house to be filled with peace and the sounds of children. I want to be a father again. My purposes in life are to provide them. When I have these purposes, I am more motivated. If I didn't have a purpose, I don't know how I would find my way. My purposes guide me.” (K16)

Life Purposes in Advanced Adults

In the data obtained from advanced adults, the sub-themes collected in the theme of purposes in life; close relationships (f = 8), being healthy (f = 9), being happy (f = 5), spiritual values (f = 4), have character strengths (f = 3), quality life (f = 1) and travel (f = 1) related purposes. In addition, the participant (f = 1) who stated that he had no purpose in life was also reached.

It is observed that the purpose of life with the highest frequency level in advanced adults is to be healthy. It can be said that the sub-theme of being healthy in the context of purpose in life comes to the fore more in advanced adults than in other developmental periods.

“My purpose in life; to live a healthy life and make an effort. There is not much purpose left, we are at the end of the road (the participant was touched here, his eyes filled with tears) The aim is to see the happiness of my loved ones. If we were young, we would have purpose, but right now I am happy with the purposes of my loved ones.” (K21)

“Being healthy and not needing anyone. The well-being of my loved ones is my most important purpose.” (K28)

“To be able to continue my life in a healthy way. Purposes are a reason to wake up, start a new day. It makes me happy when I think of it.” (K29)

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this research, the meaning of life in young adults, middle adults and advanced adults during the COVID-19 pandemic was examined. In addition, it is also discussed whether the meaning of life differs according to some demographic variables (gender and developmental period).

Within the scope of the quantitative dimension of the study, it was examined whether the meaning of life and subscale scores of the participants showed a significant difference according to gender. In this context, it has been determined that the meaning of life and subscale scores show a significant difference according to gender. Female's the meaning of life, the search for meaning in life and the existing meaning in life scores are significantly higher than male's the meaning of life, the search for meaning in life and the existing meaning in life scores. The findings of this study show parallelism with previous studies on the subject (Güven, 2015; Küçük, 2019). With this; there are also studies in the literature (Baş & Hamarta, 2015; Demirbaş, 2010; Demirci Seyrek & Ersanlı, 2017; Steger et al., 2006; Taşdibi Ünlü, 2019; Yüksel, 2012) stating that the meaning of life does not differ significantly according to gender. The inconsistency of the findings in the related literature may be due to the subjective nature of the concept of the meaning of life and the use of subjective criteria for meaning in judgments of life. However, when we look at the closure period of the COVID-19 epidemic in Turkey in terms of gender roles, female with traditional gender roles had the habit of living their daily lives at home before the epidemic, while males spent most of their time outside the



home/workplace before the epidemic. However, the fact that males spend most of their time at home after the closure (Kaya & Yaşar, 2021) and that they face economic difficulties in providing for the family as a result of this situation (Yaşar Dinçer & Yirmibeşoğlu, 2020) suggests that this may have an impact on the results obtained.

Within the scope of the quantitative dimension of the research, it was also examined whether the scores of the participants' meaning of life and subscales showed a significant difference according to the developmental period. In this context; meaning of life total score differed significantly between advanced adults and young and middle adults; It was found that there was no significant difference between young adults and middle adults. In addition, it was determined that the sub-dimensions of the meaning of life differed significantly among all developmental period groups. It has been observed that the meaning of life total scores of advanced adults are lower than that of young and middle adults. The group with the highest search for meaning in life score is young adults, and the lowest group is advanced adults; It is seen that the group with the highest existing meaning in life score is middle adults, and the group with the lowest is advanced adults. When the related literature is examined; studies abroad on the meaning of life are often carried out with advanced adults (Bahtiar, Sahar & Wiarsih, 2020; Girardi Paskulin & Molzahn, 2007; Levasseur, Tribble & Desrosiers, 2009); It is observed that the studies carried out in the country are mostly carried out with university students (Baş and Hamarta, 2015; Demirci Seyrek & Ersanlı, 2017; Taşdibi Ünlü, 2019) and young adults (Topuz, 2016; Yüksel, 2012). However, studies involving all three developmental periods (Orang, Hashemi Razini, Ramshini & Orang, 2018; Şahin, 2020) seem to be quite limited. In their study, Orang et al. (2018) found that the meaning of life differed significantly between three age groups (young adult, middle adult, and advanced adult). The research found that older adults reported higher levels of meaning in life. Similarly, Şahin (2020) found that middle adults and advanced adults have a high level of meaning in life, while emerging adults have a low level of meaning in life. Reker (2005), on the other hand, found that the meaning of life increases with age and that the level of meaning in life is highest in older adults in the study he conducted with participants in the young, middle and advanced adulthood periods. In case of inconsistency between the findings in the relevant literature and the current finding; It can be said that the differences in culture, quality of life and lifestyle of advanced adults are effective. However, it is thought that the fact that individuals over the age of 65 are more affected by the closure period of the COVID-19 epidemic and stay away from the most important elements that add meaning to their lives (family, friends, children, grandchildren) may have an impact on this result.

Within the scope of the qualitative dimension of the research, three main themes were determined after semi-structured interviews with the participants. The first theme identified was "sources of meaning in life". In the first question of the interview, the participants were asked about their thoughts on the meaning of their lives. When the answers given by the participants were examined, it was seen that the sources with the highest frequency that add meaning to the lives of young adults are career and character strengths/values. Participants often discussed careers with their thoughts about performing their profession competently and getting to the position they want in their careers. Osipow and Fitzgerald (1996) draw attention to the fact that young adulthood includes the processes of making professional choices / determining career options, and they state that young adulthood is a very important process in explaining the career development of adults. Given the developmental tasks of young adulthood, careers are likely to add the most meaning to young adults' lives. In line with the current finding, Şahin (2020) found that career is among the elements that add meaning to the lives of young adults in his study. Super (1990); He states that searching for meaning in life and meaningful life are effective in discovering values in the career development process of individuals. Hill et al. (2013), on the other hand, determined in their study with psychology students that career and character strengths of altruism are among university



students' sources of meaning. Based on these findings, it can be said that the findings in the related literature support the current finding. When the answers given by the participants were examined, it was determined that the other sources that add meaning to the lives of young adults are close relationships, spiritual values, goal/purpose, health, living in the moment, sports, travel, take time for yourself, happiness and basic needs satisfaction. In his study, Erpay (2017) found that as the level of participants' preference to be alone increased, their level of meaning in their lives decreased. In this context, it can be said that individuals who do not prefer to be alone and establish close relationships have higher levels of meaning in life. Steger, Oishi and Kashdan (2008) determined that developing healthy relationships helps to increase the level of meaning in life. Hill et al. (2013), on the other hand, found that close relationships and the pursuit of happiness are among the sources of meaning for university students. Frankl (2013) draws attention to three elements in the discovery of the meaning of life: love, productivity and enduring pain. In this context, it is possible that love, one of the spiritual values, is included in the elements that add meaning to the lives of young adults. Bahadır (2011) states that all factors that affect the meaning of life gain value in line with a specific goal/purpose. In the study carried out with the psychological counselor candidates, Kaptan Çalışkan (2017) found that among the individual factors affecting the meaning in life; determined that the target is health and being an exemplary human being. He also states that individuals who meet their basic needs experience different initiatives that will make their lives meaningful. Considering the effect of meeting basic psychological needs on well-being (Deci & Ryan, 2000), it is thought that meeting basic psychological needs will be effective in making life meaningful. In this context, it can be said that the present finding supports the findings in the related literature. The findings also reach young adults who state that there is no meaning in their lives. Considering the current developmental period, the existence of uncertainties in life is thought to be effective in perceiving life as meaningless.

When the answers given by the middle adults to the first question of the interview were examined, it was seen that the source of meaning of life with the highest frequency was close relationships. In the studies in the related literature, it is observed that close relationships come to the fore in the meaningful lives of middle adults (Fave, Brdar, Wissing & Vella-Brodrick, 2013; Reker & Guppy, 1988). Şahin (2020), on the other hand, in his study, stated that middle adults define family as a source of meaning in life; determined that they also emphasize children, spouses and siblings in this context. When the answers given by the participants were examined, it was determined that the other sources that add meaning to the life of middle adults are spiritual values, character strengths/values, career, happiness, health, goal/purpose and money, respectively. Dezutter et al. (2013) state that well-being is effective in making life meaningful. In this context, happiness, which is closely related to well-being, is an expected finding to be expressed among the sources of meaning in life. Considering that physical activity decreases in middle adulthood, it is possible that the health sub-theme is among the sources of meaning of life in middle adults. Similarly, in their meta-analysis study, Czekierda, Banik, Park and Luszczynska (2017) found a low-moderate significant relationship between physical health and the meaning of life. The fact that the health sub-theme has a higher frequency level in middle adults compared to young adults can be explained by the fact that health problems begin to be observed more frequently in middle adulthood. It is seen that the meaning sources of life of middle adults are quite similar to those of young adults, in addition to the money sub-theme, the frequency level of the career sub-theme is lower than that of young adults. The fact that individuals in middle adulthood have a clearer career structure compared to young adults may be a factor in explaining the decrease in career frequency. The addition of the money sub-theme can be explained by the higher responsibilities in middle adulthood compared to young adulthood.

When the answers given by the advanced adults to the first question of the interview were examined, it was seen that the source of meaning of life with the highest frequency was close



relationships. Krause (2007), in his study with individuals over the age of 65, determined that the meaning of life was highly correlated with the moral support from the family. Similarly, Şahin (2020) and Hupkens, Machielse and Goumans (2016) found that close relationships/human relations are among the sources of meaning in the life of advanced adults. Özmete (2008) found that advanced adults who have a romantic partner and receive social support from their children are happier and have higher levels of life satisfaction. Bahtiar et al. (2020) found that children and grandchildren add meaning to the lives of advanced adults. Considering that relationships are a source of meaning in every developmental period (Hill et al., 2013), it can be said that the current finding is in line with the findings in the relevant literature. When the answers given by the participants were examined, it was determined that the other sources that add meaning to the lives of advanced adults are spiritual values, character strengths/values, health, career, travel and happiness, respectively. Spiritual values such as religion (Yalom, 2018) and peace (Bar-Tur et al., 2001) are effective in making sense of the lives of advanced adults. In this context, it is an expected finding that spiritual values have a high frequency level in advanced adults. Kumar and Dixit (2017), on the other hand, state that altruism, which is among the character strengths, is associated with a meaningful life in advanced adulthood. Considering that the quality of health decreases over time, it can be said that health is a source of meaning in life. Park et al. (2007), in their study with individuals aged 65 and over, found that meaning in life is related to the quality of life associated with health. The fact that the frequency level of the career sub-theme, which is another source of meaning of life in advanced adults, is quite low compared to young and middle adults, can be explained by the decline in productivity in advanced adulthood. Travel is among the resources that add meaning to the lives of young adults and advanced adults; middle adults, on the other hand, are not among the sources that add meaning to life. The existence of an active work life and the high responsibilities in middle adulthood do not allow travel. In this case, it is likely that travel is not among the middle-adults' sources of meaning in life. It can be said that young adults have a life suitable for discovering new places and activities, while older adults make travel plans and visit their relatives after retirement are effective in expressing travel as a source of meaning in life. Happiness is another source that gives meaning to life in advanced adults. Similarly, Steger et al. (2009) determined in their study that the meaning of life in advanced adulthood is related to happiness. In this context, it can be said that the present finding is in line with the findings in the relevant literature.

The second theme determined within the scope of the qualitative dimension of the research was "the meaning of life during the COVID-19 pandemic process". In the second question of the interview, the participants were asked about their feelings and thoughts about the meaning of their lives during the COVID-19 pandemic process. Participants were asked to evaluate the meaning of life during the COVID-19 pandemic in the context of work life, social relations, health and other areas. When the answers given by the participants were examined, it was observed that the meaning of life of young adults, middle adults and advanced adults changed mostly in terms of altruism, freedom, close relationships, health, economy and living in the moment during the COVID-19 pandemic. Sami, Toprak and Gökmen (2020) in the study they carried out to address the changes and transformations in the meaning of life in young people during the COVID-19 process; They found that 303 participants stated that there was a positive change, 41 a negative change, and 97 a neutral change. In the current study, young and middle adults who stated that their work life was positively affected during the pandemic process; states that the pandemic process allows them to improve themselves and draws attention to the efficiency of the home office working order and flexible working hours. It is observed that young and middle adults, who state that their work life is negatively affected, often draw attention to economic problems, decrease in job opportunities, increase in workload, and inefficiency of home office working order. It was observed that advanced adults often stated that there was no change in their work life. Considering the level of participation of advanced adults in business life, it can be said that the present finding constitutes an expected finding. Venuleo et al.



(2020) also stated in their study that they evaluated the meaning of life during the COVID-19 pandemic process, that business life was affected by the pandemic process. In the current study, it was seen that the pandemic process affected the social relations of young, middle and advanced adults both positively and negatively. In the context of restricting social relations, loneliness, lack of social support, unhappiness, decrease in social/cultural activities, restriction of travel and freedom; evaluated its positive impact on the context of an increase in online and family communication. In parallel with the current finding, Sami et al. (2020) found that social relations take place in the positive changes of young people towards the meaning of life in their study; In this context, they found that there was a significant increase in the importance given to family and social relations. A notable finding in older adults is the emphasis on loneliness. Along with social isolation, the social relationships of advanced adults that add meaning to their lives during the COVID-19 pandemic process have been adversely affected. Venuleo et al. (2020) stated that the pandemic process negatively affected social relations, individuals stopped visiting their social environment, and participation in social and cultural activities was interrupted. de Yong, Ziegler and Schippers (2020) draw attention to the difficulty of maintaining social connections during the pandemic process and state that social relations may be adversely affected. In the current research findings, changes in the field of "health" in young, middle and advanced adults, physical problems (difficulty in breathing, inactivity, weakness, joint problems, etc.), mental problems (anxiety, fear, paranoia, sadness, grieving process, eating disorders, sleep disorders, etc.) and increase in health awareness. Delaying check-ups is another issue that advanced adults draw attention to the change they experience in the field of health. Similarly, Sami et al. (2020) state that the anxiety and worry levels of young people increase during the pandemic process and this process can trigger physical problems. In the context of other fields; that young and middle adults often draw attention to the educational process; It was observed that they evaluated distance education and face-to-face education processes. In the related literature, studies on the meaning of life during the COVID-19 pandemic process are mostly aimed at a general evaluation (de Yong et al., 2020; Venuleo et al., 2020), or to address their relationship with different variables (Karataş and Tagay, 2021; Kul, Demir & Katmer, 2020; Trzebiński, Cabański & Czarnecka, 2020), studies in the context of developmental periods (Sami et al., 2020; von Humboldt et al., 2020) are observed to be quite limited.

The third theme determined within the scope of the qualitative dimension of the research was "purposes in life". In the third question of the interview, the participants were asked about their thoughts about their purpose in life. When the answers given by the participants are examined, it is seen that the sub-themes collected under the theme of purposes in life in the data obtained from young adults; It has been determined that there are purposes related to achieve career goals, have character strengths, spiritual values, being happy, being healthy, strong mental health, self-actualization, close relationships and a quality life. Considering the development task of young adulthood towards the career process, it is an expected finding that the career will come first. Another developmental task of young adulthood is establishing close relationships. Although young adults are expected to report life purpose related to romantic relationships, no participant reporting life purpose related to romantic relationships could be reached in the current findings. It is thought that this finding can be explained by the current operation in Turkey. Considering the unemployment and employment problem in Turkey in recent years (Yeşilyaprak, 2016), it is inevitable for young adults to develop career-related purposes rather than close relationships. Global changes in the 21st century can also pave the way for changes in career options (Yeşilyaprak, 2016). In this context, it is possible that the purposes in life will be shaped on career. In line with the current finding, Şahin (2020) also found that young adults report career-related life purposes more than romantic-related life purposes. Şahin, Zoraloğlu and Şahin Firat (2011) determined in their study that university students express career-related purposes such as using their special talents and tendencies and getting graduate education. İkiz, Asıcı, Kaya and Balkan (2018) found that university students



reported high scores on the "personal development" and "physical health" sub-dimensions of the "Life Purpose Scale" in their study with university students. In the research findings, it is seen that the sub-theme with the highest frequency after career-related purposes is character strengths/values and purposes related to spiritual values. Character strengths/values and moral values of the participants; It is observed that they deal with altruism, being virtuous, being a good person, loving, being loved and being peaceful. Similarly, Şahin (2020) found in his study that young adults report altruistic purposes. Due to the low emphasis on the sub-themes of being happy, being healthy, strong mental health, self-actualization, close relationships and a quality life, a detailed discussion was not included.

When the answers given by the middle adults to the third question of the interview were examined, it was seen that the purpose in life with the highest frequency was the purposes related to close relationships. Participants' purposes regarding close relationships; It has been observed that they deal with parenting, marriage, family, children and pets. Being a parent, getting married, seeing his family healthy, offering a good future to his children and living a happy life with pets are some of the life purposes stated by the participants. Considering that close relationships gain importance as developmental stages progress, a high frequency for purposes related to close relationships constitutes an expected finding. In the study conducted by Şahin (2020) and Ulusoy (2020), it was determined that middle-aged adults reported purposes for their children's futures and careers. In this context, it can be said that the present finding is in line with the findings in the related literature. In the data obtained from middle adults, the other sub-themes collected under the theme of purposes in life; It has been determined that there are purposes related to career, character strengths/values, spiritual values, being a home owner, being happy and being healthy. Due to the low emphasis on the relevant sub-themes, a detailed discussion was not included.

When the answers given by the advanced adults to the third question of the interview were examined, it was seen that the purpose in life with the highest frequency was to be healthy. It can be said that the sub-theme of being healthy in the context of purpose in life comes to the fore more in advanced adults compared to other developmental periods. Dixon (2007) stated that life purposes play an active role in the health of advanced adults. In their study, Kim, Kawachi, Chen and Kubzansky (2017) determined that a high level of purpose in life is associated with a series of positive health behaviors. In this context, it can be said that health and life purposes are in mutual interaction in advanced adulthood. In the data obtained from advanced adults, other sub-themes collected in the theme of life purposes; close relationships, being happy, spiritual values, character strengths/values, a regular life and purposes related to travel. Due to the low emphasis on these sub-themes, a detailed discussion was not included. There are also participants who stated that they have no purpose in life. Having problems in reaching self-integrity, which is a developmental task specific to advanced adulthood, may cause a hopeless perspective to be developed. However, it can be observed that in this period of loss in social roles (Feldman, 2012), it is not possible to develop a purpose for life. Similarly, Şahin (2020) also found that older adults report less purpose for life and the purposes are shaped in the context of being healthy.

In this study, which examines the meaning of life in young adults, middle adults and advanced adults during the COVID-19 pandemic process, it has been seen that the meaning of life and purposes in life in the COVID-19 pandemic process show both similarities and differences according to the developmental periods. It can be said that the findings of the present study are shaped by the reflections of the characteristics of the developmental periods on the meaning and purpose of life. Based on the emphasis that young adults place on career in the meaning of life and purposes in life; It is thought that career counseling practices to be carried out for career choices, career indecision and lifelong career process will contribute to a meaningful life. It has been



observed that the meaning of life and life purposes of middle adults are shaped more in the context of close relationships. In this context, the implementation of programs aiming to provide middle adults with the skills that are effective in the development of social relations is important in terms of improving the meaning of life. It has been observed that advanced adults deal with the meaning and purpose in life by drawing attention to close relationships and health. Practitioners working with advanced adults are recommended to re-evaluate life during the counseling process, to identify activities that will increase life satisfaction and the meaning of life, and to encourage clients' participation in these activities. It is also recommended to carry out preventive studies for physical health and psycho-educational studies aimed at raising awareness about health. Considering the difficult COVID-19 pandemic process; It is recommended to develop and implement mindfulness-based programs to increase the meaning of the lives of young adults, middle adults and advanced adults. Based on the research findings, during the COVID-19 pandemic process; It is thought that conducting psycho-social support activities for individuals, families and society will be beneficial in terms of reducing the negative effects of the pandemic process. In addition, it is considered important that social studies and psychological counseling services for individuals in advanced adulthood should be more widespread. Considering that the researches are often carried out to determine the sources of meaning of life, it is suggested that the sources of meaning of life and the factors that are effective in the formation of goals in life and the ways in which these resources and purposes affect life are recommended. In addition, it is thought that it is necessary for the relevant literature to deal with the relationships between the sub-dimensions of the meaning of life according to different developmental periods. The limitedness of the studies on the meaning of life and the purposes in life in Turkey necessitates the conduct of new studies on the subject.

One of the strengths of the study is that the study was designed according to the mixed method, which allows to evaluate the meaning and purpose of life in the context of both quantitative and qualitative findings during the COVID-19 pandemic process. In evaluating the research findings, the limitations of the research should be taken into consideration as well as the strengths of the research. Current research findings are limited to data obtained from individuals who voluntarily participated in the study. This situation does not allow the generalization of the research findings. In addition, in this study, the meaning of life during the COVID-19 pandemic was not discussed in terms of socio-economic and cultural level. Considering the social, economic and political effects of the COVID-19 pandemic process, it is very important to consider the meaning and purpose of life in the context of socio-economic and cultural level. Considering that the COVID-19 pandemic process may have long-term effects, it is recommended to carry out longitudinal studies that cover the COVID-19 pandemic process and its aftermath, addressing the meaning of life in the context of developmental periods.



References

- Adler, A. (2014). *Yaşamın anlamı ve amacı* (11. Basım). (K. Şipal, Çev.), Ankara: Say Yayınları.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahtiar, B., Sahar, J. & Wiarsih, W. (2020). Meaning of life among elderly individuals with chronic diseases living with family: A qualitative study. *Makara Journal of Health Research*, 24(1), 6. DOI: 10.7454/msk.v24i1.1161
- Bar-Tur, L., Savaya, R. & Prager, E. (2001). Sources of meaning in life for young and old Israeli Jews and Arabs. *Journal of Aging Studies*, 15(3), 253-269. [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(01\)00022-6](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(01)00022-6)
- Baş, V. & Hamarta, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 369-391. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29167/312340>
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford.
- Bonebright, C. A., Clay, D. A. & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469-477. DOI:10.1037/0022-0167.47.4.469
- Cotton-Bronk K., Hill P. L., Lapsley D. K., Talib T. L. & Finch H. (2009). Purpose, Hope, and Life Satisfaction in Three Age Groups. *The Journal of Positive Psychology* 4(6), 500-510. <https://doi.org/10.1080/17439760903271439>
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Czekierda, K., Banik, A., Park, C. L. & Luszczynska, A. (2017). Meaning in life and physical health: systematic review and meta-analysis. *Health psychology review*, 11(4), 387-418. <https://doi.org/10.1080/17437199.2017.1327325>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- De Jong, E. M., Ziegler, N. & Schippers, M. C. (2020). From shattered goals to meaning in life: life crafting in times of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577708>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda Anlam ve Yılmazlık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirdağ, S. & Kalafat, S. (2015). Yaşamın Anlamı Ölçeği (YAÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-95. DOI: 10.17679/iuefd.16250801
- Dezutter, J., Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Luyckx, K., Beyers, W., Meca, A., ... Caraway, S. J. (2013). Meaning in life in emerging adulthood: A person-oriented approach. *Journal of Personality*, 82(1), 57-68. <https://doi.org/10.1111/jopy.12033>
- Dixon, A. L. (2007). Mattering in the later years: Older adults' experiences of mattering to others, purpose in life, depression, and wellness. *Adultspan Journal*, 6(2), 83-95. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2007.tb00034.x>
- Duffy, R. D., Manuel, R. S., Borges, N. J. & Bott, E. M. (2011). Calling, vocational development, and well being: A longitudinal study of medical students. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 361-366. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.023>
- Emmons, R. A. (2005). Striving for the Sacred: Personal Goals, Life Meaning, and Religion. *Journal of Social Issues* 61(4), 731-745. Doi: 10.1111/j.1540-4560.2005.00429.x.
- Erpay, T. (2017). *Tek başına olma ve tek başına olmayı tercih etmenin yalnızlık, yaşamda anlam ve utangaçlıkla ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Fave, A. D., Brdar, I., Wissing, M. P. & Vella-Brodrick, D. A. (2013). Sources and motives for personal meaning in adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 517– 529. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830761>
- Feldman, R. S. (2012). *Discovering the life span*. USA: Pearson.
- Frankl, V. E. (1946/1984). *Man's search for meaning* (Rev. and updated). New York, NY: Washington Square Press/Pocket Books.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V. E. (2013). *İnsanın anlam arayışı* (12. Basım). (S. Budak, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Güven, P. (2015). *Üniversite öğrencilerinde yaşamın amacı ve anlamı ile yaşam doyumu ve yakın ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harlow, L. L. & Newcomb, M. D. (1990). Towards a General Hierarchical Model of Meaning and Satisfaction in Life. *Multivariate Behavioral Research*, 25(3), 387–405. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2503_9
- Hill, C. E., Bowers, G., Costello, A., England, J., Houston-Ludlam, A., Knowlton, G., ...& Thompson, B. J. (2013). What's it all about? A qualitative study of undergraduate students' beliefs about meaning of life. *Journal of Humanistic Psychology*, 53(3), 386-414. <https://doi.org/10.1177%2F0022167813477733>
- Hupkens, S., Machielse, A., Goumans, M. & Derkx, P. (2018). Meaning in life of older persons: An integrative literature review. *Nursing Ethics*, 25(8), 973-991. <https://doi.org/10.1177%2F0969733016680122>
- İkiz, F. E., Asıcı, E., Kaya, Z. & Balkan, K. (2018). Yaşam amaçları ve psikolojik iyi oluşun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayıcı rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 7-26.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014>
- Karataş, Z. & Tagay, Ö. (2021). The relationships between resilience of the adults affected by the covid pandemic in Turkey and Covid-19 fear, meaning in life, life satisfaction, intolerance of uncertainty and hope. *Personality and Individual Differences*, 172, 110592. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110592>
- Kaya, H. E. & Yaşar, C. (2021). COVID-19 sürecinde toplumsal cinsiyet halleri: Evde kalan erkekler. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 22, 1–30. DOI: 10.26650/iukad.2020.786382
- Kılavuz Çalışkan, E. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının yaşamda anlama ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, E. S., Kawachi, I., Chen, Y. & Kubzansky, L. D. (2017). Association between purpose in life and objective measures of physical function in older adults. *JAMA psychiatry*, 74(10), 1039-1045. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2017.2145
- Kleffaras, G. & Psarra, E. (2012). Meaning in life, psychological well-being and depressive symptomatology: A comparative study. *Psychology*, 3(4), 337-345. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.34048>
- Krause, N. (2007). Evaluating the stress-buffering function of meaning in life among older people. *Journal of aging and health*, 19(5), 792-812. <https://doi.org/10.1177%2F0898264307304390>
- Kul, A., Demir, R. & Katmer, A. N. (2020). Covid-19 salgını döneminde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak yaşam anlamı ve kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 695-719. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44419>
- Kumar, A. & Dixit, V. (2017). Altruism, Happiness and Health among Elderly People. *Indian Journal of Gerontology*, 31(4), 480–496.
- Küçük, A. (2019). *Psikoaktif madde kullanım bozukluğu tanısı alan 18-24 yaş arası gençlerde yaşam amacı oluşturma ve yaşamda anlam bulma düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Levasseur, M., Tribble, D. S. C. & Desrosiers, J. (2009). Meaning of quality of life for older adults: importance of human functioning components. *Archives of gerontology and geriatrics*, 49(2), e91-e100. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2008.08.013>
- Mascaro, N. & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(4), 985– 1014. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00336.x>
- May, R. (1994). *Yaratma Cesareti* (A. Oysal, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- May, R. (1996) *The Meaning of Anxiety*. New York: W.W. Norton & Company. Inc
- May, R. (1997). *Kendini arayan insan* (A. Karpaz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.



- Nelson, L. M., Simard, J. F., Oluyomi, A., Nava, V., Rosas, L. G., Bondy, M. & Linos, E. (2020). US public concerns about the COVID-19 pandemic from results of a survey given via social media. *JAMA Intern Med*, 180(7), 1020-1022. DOI: 10.1001/jamainternmed.2020.1369
- Orang, S., Hashemi Razini, H., Ramshini, M. & Orang, T. (2018). Investigating the meaning of life and psychological well-being, in youth, adults, and elderly (a comparative study of three age groups). *Iranian Journal of Ageing*, 13(2), 182-197. <http://dx.doi.org/10.32598/sija.13.2.182>
- Osipow, S. H. & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Özmete, E. (2008). Yaşlılıkta yaşamın anlamının refah göstergeleri ile yordanması. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 10(4), 1-14.
- Pappa, S., Ntella, V., Giannakas, T., Giannakoulis, V. G., Papoutsis, E. & Katsaounou, P. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Brain, behavior, and immunity*, 88, 901-907. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.026>
- Pappas, G., Kiriaze, I.J., Giannakis, P. & Falagas, M. E. (2009). Psychosocial consequences of infectious diseases. *Clin Microbiol Infect* 15(8), 743-747. <https://doi.org/10.1111/j.1469-0691.2009.02947.x>
- Park, C. L., Malone, M. R., Suresh, D. P., Bliss, D. & Rosen, R. I. (2008). Coping, meaning in life, and quality of life in congestive heart failure patients. *Quality of Life Research*, 17(1), 21-26.
- Paskulin, L. M. G. & Molzahn, A. (2007). Quality of life of older adults in Canada and Brazil. *Western Journal of Nursing Research*, 29(1), 10-26.
- Pinquart, M. (2002). Creating and maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis. *Ageing International*, 27(2), 90-114.
- Qiu J, Shen B, Zhao M, Wang, Z, Xie, B. & Xu, Y., (2020). A Nationwide Survey of Psychological Distress Among Chinese People in the COVID-19 epidemic: Implications and Policy Recommendations", *General Psychiatry*, 33, e100213. DOI: 10.1136/gpsych-2020-100213
- Reker, G. T. & Guppy, B. (1988, October). *Sources of personal meaning among young, middle aged, and older adults*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association on Gerontology, Halifax, Nova Scotia.
- Reker, G. T. (2005). Meaning in life of young, middle-aged, and older adults: Factorial validity, age, and gender invariance of the Personal Meaning Index (PMI). *Personality and Individual Differences*, 38, 71-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.03.010>
- Reker, G. T., Peacock, E. J. & Wong, P. T. (1987). Meaning and purpose in life and well-being: A life-span perspective. *Journal of Gerontology*, 42(1), 44-49. <https://doi.org/10.1093/geronj/42.1.44>
- Ryff, C. D. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. DOI:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Sağlık Bakanlığı, (2020). *COVID 19(SARS-Cov-2 Enfeksiyonu) Genel Bilgiler, Epidemioloji ve Tanı*. T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Bilimsel Danışma Kurulu Çalışması. https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/covid-19-rehberi/COVID19_REHBERI_GENEL_BILGILER_EPIDEMIOLOJI_VE_TANI.pdf
- Sami, S., Toprak, Y. & Gökmen, A. (2020). Changes and transformations for the meaning of life in young people in the COVID-19 Process. *J. Theol. Acad*, 2, 217-256.
- Sapmaz, F., Doğan, T., Sapmaz, S., Temizel, S. & Tel, F.D. (2012). Examining predictive role of psychological need satisfaction on happiness in terms of self-determination theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 861-868. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.573>
- Savi Çakar, F., Karataş, Z. & Tagay, Ö. (2016). Başa çıkma stilleri, depresyon ve yaşamda anlamın umutsuzluğu yordama düzeyi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4565- 4578. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3885>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seyrek, Ö. D. & Ersanlı, K. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 143-162. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10053>
- Steger, M. F. & Frazier, P. (2005). Meaning in Life: One Link in the Chain from Religiousness to Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 574- 582. DOI:10.1037/0022-0167.52.4.574



- Steger, M. F. & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 8(2), 161-179. DOI: 10.1007/s10902-006-9011-8
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80-93. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B. & Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of research in personality*, 42(1), 22-42. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.03.004>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A. & Lorentz, D. (2008). "Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning". *Journal of Personality* 76(2), 199-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
- Steger, M. F., Oishi, S. & Kesebir, S. (2011). Is a life without meaning satisfying? The moderating role of the search for meaning in satisfaction with life judgments. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3), 173-180. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.569171>
- Super, D. E. (1990). *A life span, life-space approach to career development*. In Career Choice and Development (2nd ed.) (Eds D Brown, L Brooks):197-261. San Francisco, Jossey-Bass.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. & Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 429-452.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S., Kaya, S. & Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Şahin, S. (2020). *Üç kuşakta yaşamda anlama bakış: Nitel bir çalışma* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdibi Ünlü, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde yaşam değeri, yaşamın anlamı ve sosyal iyi olmanın mutluluğu yordamadaki rolü* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topuz, İ. (2016). Yaşamın anlamı ve din: Gençler üzerinde bir araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 540-560.
- Trzebiński, J., Cabański, M. & Czarnecka, J. Z. (2020). Reaction to the COVID-19 pandemic: the influence of meaning in life, life satisfaction, and assumptions on world orderliness and positivity. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 544-557. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1765098>
- Ulusoy, Y. (2020). Orta yaş dönemi bireylerin içinde buldukları yaş dönemlerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 587-601. <https://doi.org/10.17755/esosder.544967>
- Venuleo, C., Marinaci, T., Gennaro, A. & Palmieri, A. (2020). The meaning of living in the time of COVID-19. A large sample narrative inquiry. *Frontiers in Psychology*, 11, 2282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577077>
- von Humboldt, S., Mendoza-Ruvalcaba, N. M., Arias-Merino, E. D., Costa, A., Cabras, E., Low, G. & Leal, I. (2020). Smart technology and the meaning in life of older adults during the Covid-19 public health emergency period: a cross-cultural qualitative study. *International Review of Psychiatry*, 32(7-8), 713-722. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1810643>
- Wallace, C. L., Wladkowski, S. P., Gibson, A. & White, P. (2020). Grief during the COVID-19 pandemic: considerations for palliative care providers. *Journal of Pain and Symptom Management*, 60, e70-e76. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2020.04.012>
- Wong, P. T. (2015). Meaning therapy: Assessments and interventions. *Existential Analysis*, 26(1), 154-167.
- World Health Organization (2020). *WHO Characterizes COVID-19 As a Pandemic*, 11 March 2020, Erişim Adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-theyhappen>, Received: 30.04.2020.
- Yalom, I. D. (2018). Varoluşçu psikoterapi (Çev. Z. Babayiğit). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Yaşar Dinçer, F. C. & Yirmibeşoğlu, G. (2020). COVID-19'un ekonomik etkilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(COVID-19 Special Issue), 780-792. <https://doi.org/10.21547/jss.787218>
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş*. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde (8.Baskı, s. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıkılmaz, M. & Demir Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(16), 297-315.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2022), 13 (1), 1-26.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2022), 13 (1), 1-26.

Araştırma Makalesi
Research Paper


- Yüksel, R. (2012). Genç yetişkinlerde yaşamın anlamı. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 69-83.
- Zika, S. & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83(1), 133–145. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x>




Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik ve Onun Doğasına İlişkin Metaforik Algıları ve Zihinsel İmgeleri¹

Metaphorical Perceptions and Mental Images of Mathematics Teacher Candidates about Mathematics and Its Nature

H.Sevgi MORALI , Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, sevgi.morali@deu.edu.tr

Işıkhan UĞUREL , Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, isikhan.ugurel@deu.edu.tr

Şule KOÇYIĞIT , Afyonkarahisar TOKİ Sosyal Bilimler Lisesi, sulekesgin@gmail.com

Morali, H.S., Uğurel, I. ve Koçyiğit, Ş. (2022). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik ve Onun Doğasına İlişkin Metaforik Algıları ve Zihinsel İmgeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 27-51.

Geliş tarihi: 14.12.2021

Kabul tarihi: 07.01.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının matematik ve onun doğasına ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile incelemektir. Araştırmanın verileri bir Türk devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki ortaöğretim matematik öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 25 öğretmen adayından elde edilmiştir. Veriler her biri yaklaşık 15-30 dakika arasında süren yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin ses kayıtları yoluyla elde edilmiştir. Teorik çerçevesi metafor teorisine dayanan araştırmada öğretmen adaylarının matematik ve onun doğasına ilişkin görüşleri matematik felsefesi bağlamında da incelenmiştir. Nitel yapıdaki araştırmada öğretmen adaylarının söylemlerindeki metaforlar, metaforik ifadeler ve bunlara bağlı olarak beliren zihinsel imgeler analiz edilmiştir. Yapılan analizler matematik öğretmen adaylarının hem matematik hem de matematiğin doğasına yönelik metaforik algılarının geniş bir yelpazeye dağıldığını ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan metafor ve metaforik ifadelerin üç temel imge altında toplanabildiği görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının en fazla problem çözme daha sonra Platonist ve en az enstrümentalist bakış açısına sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Algı, Matematik, Matematiğin doğası, Matematik öğretmen adayı.

Abstract. In this study, the authors examine pre-service mathematics teachers' perceptions of mathematics and its nature. The data of the study were obtained from 25 pre-service teachers studying in secondary education mathematics teaching departments in the education faculty of a Turkish state university. Data were obtained through audio recordings of semi-structured individual interviews, each lasting approximately 15-30 minutes. In the research whose theoretical framework is based on metaphor theory, pre-service teachers' views on mathematics and its nature were also examined in the context of philosophy of mathematics. In the qualitative research, the metaphors, metaphorical expressions and mental images that appear in the discourse of pre-service teachers were analyzed. The analyzes revealed that pre-service mathematics teachers' metaphorical perceptions of both mathematics and the nature of mathematics are spread over a wide spectrum. It has been observed that the resulting metaphors and metaphorical expressions can be grouped under three basic images. In addition, in the study, it was seen that pre-service teachers had the most problem solving perspective, then the Platonist and the least instrumentalist perspective.

Key Words: Metaphor, Perception, Mathematics, Nature of mathematics, Pre-service mathematics teacher".

¹ Bu çalışma The 5th International Balkan Education and Science Congress "Education in the Balkans Today" (1-3 October 2009) Edirne) organizasyonunda sunulan (yazılı basımı olmayan) sözlü bildirinin geliştirilmesiyle oluşturulmuştur.



Extended Abstract

Introduction. Examination of the beliefs, knowledge, perceptions, attitudes and behaviors of today's and future mathematics teachers, which is one of the important components in mathematics teaching, through metaphors/images can be considered as one of the fields of study in the context of the 'mathematics-language-communication' trio. Metaphors are often used unconsciously by teachers and students in teaching mathematics. Metaphors or metaphorical expressions in the discourses of mathematics teachers and teacher candidates can provide in-depth information in determining their embedded (hidden) or explicit perceptions of mathematics and its nature and the general images that exist in their minds within the framework of these perceptions. Contemporary metaphor theory is seen as a tool to explain students' beliefs about mathematics (Schinck, Neale, Pugalee, & Cifarelli, 2008). In this study, the authors examine pre-service mathematics teachers' perceptions of mathematics and its nature. In the research whose theoretical framework is based on metaphor theory, pre-service teachers' views on mathematics and its nature were also examined in the context of philosophy of mathematics.

Method. In this study, a qualitative-case study was carried out as it deeply examined pre-service teachers' views on mathematics and the nature of mathematics. The case study is a method that has the characteristics of qualitative research methods, investigates social phenomena by making a detailed analysis of a single event, and allows an in-depth examination of one aspect of the researched subject (Kaleli-Yılmaz, 2014). In terms of its implications, the case study provides a comprehensive understanding of a limited volume and helps the reader examine that case so that he or she can learn from it. (Kurt Schoch, 2019). The data of the study were obtained from 25 pre-service teachers studying in secondary education mathematics teaching departments in the education faculty of a Turkish state university. Data were obtained through audio recordings of semi-structured individual interviews, each lasting approximately 15-30 minutes.

Results. In the study, it was seen that there is a rich variety of metaphorical approaches in the answers of 25 pre-service mathematics teachers collected through audio recordings. As in the research literature and the discussion field of the philosophy of mathematics, a general picture emerged in the answers of pre-service mathematics teachers about what mathematics is and what its nature includes. While presenting the findings, firstly, metaphors and metaphorical expressions that appear in the answers about mathematics and its nature will be included. While the metaphors are listed according to the frequency of their expression, examples and explanatory statements presented by the pre-service teachers are presented in order to better understand the perceptions and thoughts that exist in the background. Then, it will be tried to look at the thoughts and perceptions of teacher candidates from a second window within the framework of frequency and pattern features, focusing only on explanatory discourses. In the last part, based on the first two parts, it is examined which images about mathematics and its nature exist in the minds of the candidates and the structure of the images is discussed.

Discussion and Conclusion. In this study, it was tried to determine the thoughts of pre-service mathematics teachers about mathematics and the nature of mathematics through metaphors. It is widely accepted in the literature that teachers' beliefs play a role in mathematics learning and teaching (Shilling, 2010). MEA's perceptions of both mathematics and the nature of mathematics are spread over a very rich metaphorical spectrum. In these approaches, it is seen that sometimes different metaphors can be used under different perspectives for the mathematics or nature of an MEA. This finding reveals that (few) MEAs in such uses do not attribute to a single thing that they see



mathematics (or its nature) in different ways with different mental images. However, the approaches made through metaphors in the majority of the study group describe a limited perspective in terms of numerical multiplicity or a single dominant idea.

In our study, prospective teachers' views on mathematics and the nature of mathematics were examined through metaphors. It is important to examine pre-service teachers' views on mathematics and its nature, as they have the potential to affect their teaching practices. Prospective teachers should be provided with ample opportunities to think, speak, present and write about their mathematics experiences, beliefs, and perceptions from the school and the wider society to which they belong (Fredua-Kwarteng, 2015). In this study, the views of pre-service mathematics teachers on mathematics and its nature were discussed together with their reasons. The reasons for the different views, if any, of pre-service teachers studying in different departments about mathematics and the nature of mathematics can be examined. It can be investigated in depth whether the differentiation of grade level creates a differentiation in the views of pre-service teachers. At the same time, it is suggested that prospective teachers and teachers' views on mathematics and its nature should be examined in terms of similarities and differences.



Giriş

Matematik gerek akademik hayatımızın gerekse günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Toplumun pek çok kesimi tarafından matematik önemli ve insan yaşamı için gerekli bir uğraşı alanı olarak görülmektedir. Ancak bu düşüncenin yanında matematiğe yönelik, özellikle formal eğitim aşamalarındaki bireysel deneyimlerden kaynaklanan bazı negatif algıların ve olumsuz tutumlarında var olduğu bilinmektedir (Şenol, Dünder, Kaya, Gündüz ve Temel, 2015; Savaş, Taş ve Duru, 2010). Matematiğe yönelik bireysel bakış açıları, gerek bilişsel gerekse duyuşsal bağlamda matematiğin ne olarak algılandığıyla ilişkili olarak görülmektedir. Matematiğin nasıl tanımlandığına farklı bakış açılarından farklı tanımlamalar getirmek mümkündür. Örneğin Ersoy (2003) matematiğin evrensel ve soyut bir iletişim ve tüm bilimlerin ortak dili olduğunu belirtirken; Yıldırım (2000) matematiğin,

Kimisine göre kuralları belli satranç türünden zeka oyunu; kimisine göre sayı türünden soyut nesnelere konu alan bir bilim; kimisine göre bilim ve pratik yaşam için yararlı bir hesaplama tekniği, matematikçilerin gözünde ise matematik doğruya, kesin bilgiye götüren biricik düşünme yöntemi olduğunu belirtmiştir (s.11).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise “Matematik: biçim, sayı ve çoklukların yapıların, özelliklerin ve aralarındaki ilişkileri mantık yoluyla inceleyen ve aritmetik, cebir, geometri gibi dallara ayrılan bilim koludur” (TDK, 2010).

Baykul (2000), matematik nedir sorunun cevabının çeşitlilik gösterdiğini ve insanların matematiği nasıl gördüklerini ve onun ne olduğu konusundaki düşüncelerin dört grupta toplanabileceğini belirtmektedir;

1. Matematik, günlük hayattaki problemleri çözmede başvurulan sayma, hesaplama, ölçme ve çizmedir.
2. Matematik bazı sembolleri kullanan bir dildir.
3. Matematik, insanda mantıklı düşünmeyi geliştiren mantıklı bir sistemdir.
4. Matematik, dünyayı anlamamızda ve yaşadığımız çevreyi geliştirmede başvurduğumuz bir yardımcıdır (s.32).

Gerek akademik alanda gerekse ilk ve ortaöğretim düzeyinde matematik öğretimi alanında matematiğin ne olduğuna yönelik var olan farklı fikirler, matematiğin doğasının ne olduğu sorusu için benzer bir resmi ortaya koymaktadır. Ernest (1989b), matematik felsefesinin merkezinde yer alan temel şeyin matematik nedir sorusuna yanıt bulmak olduğunu ve bu sorunun bir yanıtının matematiğin doğasının araştırılmasını içerdiğini belirtmiştir. Young-Loveridge ve ark. (2006) literatürdeki araştırmalardan yararlanarak; matematiğin doğasının pek çok çalışmanın odağı haline geldiğini belirtmiştir. Matematiğin doğasına yönelik araştırmaların temelinde bazı felsefi akımların etkisi ile oluşan düşünce ayrılıklarının olduğu görülmektedir. Örneğin Lerman (1990) matematiğin doğası hakkındaki görüşlerini absolutist ve fallibilist olarak iki kategori altında ele alırken, Copes, mutlakiyetçilik, çoğulculuk, görelilik ve dinamizm olmak üzere dört kategori altında toplamıştır (akt. Yushau ve ark., 2004). Ernest (1989a) öğretmenlerin matematiğin doğasına ilişkin görüşlerin bir bütün olarak matematiğin doğasına ilişkin inanç sistemi olduğunu ve bu tür görüşlerin matematik felsefesinin temelini meydana getirdiğini belirtmiştir.

Matematik ve bilim felsefesinde olduğu gibi matematik öğretiminde gözlemlenen oluşumlara dayanarak ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yansımaları olarak Ernest (1989a) üç felsefe ayırt etmiştir; Enstrümentalist, Platonist ve Problem çözme (Ernest, 1989a, Ernest, 1991).



Enstrümentalist görüşe göre matematik, yararlı ancak birbiriyle ilişkisi olmayan olgular, kurallar ve beceriler yığındır. Platonist görüşe göre ise matematik, keşfedilmiş, yaratılmamış değişmez bir ürün fakat birbirine bağlı yapılar ve gerçeklerden oluşan birleşik bilgi tabanıdır. Problem-çözme görüşüne göre ise matematik sürekli genişleyen, dinamik, bitmeyen, sonuçları revizyona açık ve problem odaklı bir süreçtir. Matematiğin ne olduğu ve doğasının neyi içerdiğine yönelik yoğun araştırma ve tartışmalarda matematikçiler, mantıkçılar, felsefecilerin yanında matematik eğitimcilerinin de yer alması bu soruları yanıtlama çabasının matematik eğitimi-öğretimine yönelik önemli yansımaları olduğunu göstermektedir. Farklı matematik felsefelerinin eğitim uygulamaları açısından büyük ölçüde farklı sonuçları vardır (Ernest, 1991). Ernest (1989a) öğretmen ve öğrencilerin matematiğin doğasına yönelik belirli bir fikre sahip olduğunu ve bu fikirlerin matematiğin nasıl öğretileceği ve öğrenileceğine yönelik görüşlerini etkilediğini belirtmektedir. Baydar ve Bulut (2002) matematik öğretmenlerinin matematiğin doğasına yönelik inançlarında yer alan farklılıkların onların hem neyin öğretilmesine hem de nasıl öğretilmesine yönelik kararlarını etkileyeceğini ifade etmiştir. Misfeldt, Jankvist ve Aguilar (2016)'in çalışmalarında enstrümentalist görüşe sahip öğretmenin baskın olarak bilgisayarı kâğıt ve defter yerine geçen bir nesne olarak gördüğü ve teknolojinin öğrencilerin matematiksel bilgi ve yeterliliklerini şekillendirmede bir rol oynamasını düşünmediğini gözlemlemişlerdir. Platonist ve problem-çözme bakışını benimseyen öğretmenlerin ise teknolojiyi, matematik öğretiminde probleme yönelik bir yaklaşım geliştirmek için kullandıkları görülmüştür. Baki (2008) bir öğretmenin matematiğin doğası ile ilgili görüşlerinin onun sınıftaki pratiklerini nasıl etkilediği sorusuna şöyle yaklaşmaktadır; mutlakçı görüşe sahip öğretmen öğrenciye gerçek dünya ile ilişkisiz rutin matematiksel görevler veya problemler verebilir, diğer yandan matematiği insan zihninin bir ürünü olarak gören bir öğretmen ise öğrenciye bu yönde ödevler ve problemler vererek sezgileri yardımıyla yeni çözümler üretebilecekleri ortamlar sağlayabilir. Aynı zamanda matematiğin doğasına yönelik yaratıcılığa açık, insan zekasını kullanmayı gerektiren ve kendine özgü düşünme ilkeleri olan fikrini benimseyen matematikçiler matematiği sevmekte ve yeni keşifler yapmayı sürdürmektedirler (Boz, 2008). Bu bağlamda eğitimciler, öğrencilerden matematiği iyi bir şekilde öğrenmelerinin yanında, matematiğin doğasını da anlamalarını beklemektedir (Doğan, 2004). Öğretmenlerin matematiğin doğasına ve öğretimine ilişkin bakış açıları, öğretim aşamasındaki tutum ve davranışlarında, öğrenmenin gerçekleştirilmesinde, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin matematik hakkındaki duygu ve düşüncelerini olumlu veya olumsuz olarak etkilenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Sanalan, Bekdemir, Okur, Kanbolat, Baş, Özturan-Sağırılı, 2015; Küçük, Kahraman, İşleyen, 2013; Latterell & Wilson, 2016; Beswick, 2012; Luitel, 2019; Shilling, 2010; Lerman, 1990; Kuzu, Kuzu ve Sıvacı, 2018).

Pek çok öğrenci matematiği öğrenemeyeceğini düşünmekte ve matematiğe yönelik olumsuz tutuma sahip olmaktadır. Bu durumun pek çok sebebi olmakla birlikte matematik öğretmenlerinin öğretim yöntemleri, rolleri ve matematiğe yönelik tutumları ve bakış açıları etkenlerdendir (Elçi, 2017). Örneğin, bir öğretmen matematiği statik bir bilgi bütünü olarak görüp matematiksel bilginin asla kanıtlanamayacağına inanıyorsa, bu görüş öğrencilere matematiksel bilgiyi eleştirel olarak analiz etmeleri ve farklı düşüncelerine olanak tanımayabilir (Amirali ve Halai, 2010). Bu kapsamda matematik eğitiminin kalitesini arttırmak için öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi hakkındaki görüşleri ve inançları göz ardı edilmemelidir (Baydar ve Bulut, 2002). Bu bilgilerden hareketle özünde matematik nedir ve matematiğin doğası nedir? (Neyi içerir?) sorularının ve onlara verilen yanıtların birlikte ele alınması gerektiği ve matematik ve doğasına yönelik ayrımın keskin çizgiler ile gösterilmesinin zor olduğu gözlenmektedir. Bu noktadan hareketle matematik öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında edindikleri bilgiler ile matematiğin ve onun doğasının ne olduğuna yönelik düşüncelerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu temel sorulara yönelik yanıtları düşünmeleri, tartışmaları, onların matematik ve matematik öğretimine yönelik fikirlerini yapılandırma ve eylemlerini yönlendirmede önemli etki oluşturacağı öngörülebilir.



Matematik eğitimi literatüründe öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin matematik ve onun doğasına yönelik görüşlerini ve inanışlarını ele alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Mura,1995; Strenberg, 2008; Beswick, 2005; Baydar ve Bulut 2002; Noyes, 2006; Baki ve Bütüner, 2010; Shilling, 2010; Schinck, Neale, Puggalee, Cifarelli, 2008; Beswick & Callingham, 2014). Araştırmalarda farklı araç ve yaklaşımlarla matematik ve matematiğin doğasına yönelik tespitler, gözlemler ve uygulamalardan ortaya çıkan bulgular ortaya konmaktadır. Söz konusu araç ve yaklaşımlar içerisinde yer alan alternatiflerden biri de metaforlardır. Literatüre bakıldığında metaforlar yolu ile veri toplanarak yürütülen araştırmaların da oldukça fazla olduğu görülmektedir (Saban, 2004; Alpaslan ve Kutanis, 2007; Ünal ve Ünal, 2010; Güven, Yıldırım ve Çelen, 2014; Latterel, Wilson, 2017; Uğurlu, 2018; Bozkurt, 2020). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına girmelerinden önce oluşan matematiksel inançları çoğu zaman gelecekteki öğretmenlik uygulamalarının temelini oluşturmaktadır (Shilling, 2010). Bu kapsamda, öğretmen adaylarının, öğrencilerin anlam ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde matematiği öğretmeye elverişli inançları geliştirmelerini desteklemek için eğitime getirdikleri epistemolojik inançları keşfetmek çok önemlidir (Charalambous, Panaoura, Philippou; 2009). Bu amaçla bu araştırmada öğretmen adaylarının matematik ve doğasına yönelik bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Metafor Teorisi

Yunanca “metaphora” kelimesinden türemiş olan metafor “taşımak, transfer etmek” anlamlarına gelmektedir (Presmeg, 1998). Lakoff ve Johnson'a (2005) göre metaforun özü bir tür şeyi başka tür bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir. Bazı araştırmacılar metaforların dilsel bir araç olduğunu ifade etmesine karşın Lakoff ve Johnson (2005) metaforların dilden daha çok kavramlarla ilgili olduğunu belirtir. Özellikle son yıllarda metaforların sadece retorik araçlar olarak değil güçlü biliş araçları olarak problem çözmede olduğu gibi yeni kavramları idrak etme veya inşa etmede etkili bir yol olduğu görülmektedir (Soto-Andrade, 2007). Metaforlar anlaşılması güç kavram ve terimlerin öğreniminde, soyut kavramların somut kavramlara dönüştürülmesinde ve görsel olarak ifade edilmesinde oldukça önemlidir. Bu amaçla kullanılan metaforlar yeni bilginin kolay öğrenilmesinin yanı sıra düşünce ve görme biçimi olarak da açıklanabilir (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011). Guerrero ve Villamil (2002) metaforu karmaşık yapıları bir alana ait olarak anlatıp bu yapılara kolaylaştırarak bilgileri yansıtmak için kullanılan araçlar olarak tanımlamaktadır. Boero ve ark. (2001) metaforların soyut kavramları somut kavramlarca anlamaya izin veren temel biliş mekanizmaları olduğunu belirtmiştir. Metafor teorisine göre metaforlar “bireylerin soyut veya karmaşık olan olguları daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırmalarını ve bu sayede de bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmelerini sağlarlar” (Saban 2008, s. 463). Metaforik söylemler, birincisi akılçılık ve mantığa dayanan diğeri hayal gücü ve yaratıcılığa dayanan bilginin iki formunu birleştirerek dinleyicileri aktif olarak düşüncelerini yönlendirmek için uyarır (Pesci, 2005). Çağdaş metafor teorisinde metaforlar sadece dilin bir meselesi değil düşüncenin ve akıl yürütmenin meselesi (Lakoff, 1993; Boero ve ark., 2001) olarak görülür. “Biliş dilbilimcileri açısından da metafor kavramsal bir alanın başka bir kavramsal alan açısından anlaşılması olarak tanımlanmaktadır” (Kovecses, 2002, s.4). Metaforlar, kavramları yapıya kavuştururken kaynak alandaki kavramı hedef alandaki kavrama taşır. Kaynak alan bilinen, daha somut, anlaşılması daha kolay kavramlardan oluşurken hedef alan bilinmeyen, daha soyut ve anlaşılması daha zor olan kavramlardan oluşur. Lakoff ve Nunez (2000) metaforlar daha önceki deneyimlerimizin sonucu olduğunu ifade etmiştir. Metaforlar yoluyla kavramlar arasında yapılan eşleştirmeler rastgele yapılmaz, kaynak alan ile hedef alan arasında



benzerlikler olmalıdır (Lakoff ve Johnson, 2005). Örneğin aşk için çiçek kelimesinin kullanılması çiçek saksısının kullanılmasından daha uygundur (Boe, 2005). Dolayısıyla metaforlarla eşleştirme yapılırken eşleştirilen alanların benzerliklerinden ve önceki deneyimlerimizden yararlanır (Stenberg, 2008). Metaforlar, bir eşleştirme yaparken sadece hedef alanı anlamamızı sağlamaz bunun yanında hedef alana yeni öğelerin tanıtılmasını da katkıda bulunur (Lakoff & Nunez, 2000). Buradan hareketle metaforların en önemli anlama araçlarından biri olduğunu söylemek (Girmen, 2007) mümkündür.

Metaforların önemli biliş araçları olması, kaynak alan ve hedef alan arasında eşleme yaparken eşleştirilen alanların benzerliklerinden ve önceki deneyimlerden yararlanması ve hedef alana yeni öğeler tanıtılmasına katkıda bulunmasından dolayı bu çalışmada öğretmen adaylarının matematik ve matematik doğasına ilişkin görüşlerini-algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir.

Metafor ve Matematik Eğitimi

Metaforlar daha önceleri daha çok dilsel bir araç olarak görülmesinden dolayı edebi alanlarda kendini göstermekteyken çağdaş metafor teorisinde dilsel bir araç olmasının yanı sıra daha çok kavramlarla ilişkili olduğu görüşü artmaktadır. Dolayısıyla pek çok alanda metafor çalışmalarının arttığı gözlenmektedir. Metaforlar, önceleri dil bilim ve felsefe alanlarında kullanılmış ancak günümüzde sanat, eğitim, edebiyat gibi pek çok farklı alanda önem verilen bir konu haline gelmiştir (Kararımak ve Güloğlu, 2012). Matematik eğitimi literatürüne bakıldığında da aynı artış görülmekte ve pek çok yazar (Lakoff & Núñez, 2000; Leino & Drakenberg, 1993; Nunez, 2000, Presmeg, 1992, 1998; Sfard, 1994, English, 2013; Olsen ve ark., 2020); matematik öğrenimi ve öğretiminde metafor tarafından oynanan rolün önemine vurgu yapmaktadır. Metaforların matematik öğrenimi, öğretimi ve matematiksel bilginin yapılandırılmasında üstlendiği görevlerin yanı sıra matematiğe ilişkin kişisel görüşleri belirlemede de işlevsel araçlar olduğu görülmektedir. Stenberg (2008) matematiğe ilişkin kişisel görüşlerin pedagojik değişiklikler için önemli olduğunu ve bu görüşleri açıklamanın olası yollarından birinin matematiksel metaforlar olduğunu ve metaforların benzerlik üzerine yoğunlaştığı için matematiğin doğası hakkında kavranmış olan algıların açıklanmasında kullanılabilir olduğunu belirtmiştir. “Öğrencilerin matematik öğrenme deneyimlerini tanımlamak için kullandıkları metaforlar aynı zamanda onların matematiğe yönelik tutumlarını da gösterir” (Güner, 2012, s.41).

Bu doğrultuda matematik öğretiminde önemli bileşenlerden biri olan bugünün ve geleceğin matematik öğretmenlerinin inanç, bilgi, algı, tutum ve davranışlarının metaforlar/imgeler aracılığıyla irdelenmesi ‘matematik-dil-iletişim’ üçlüsü bağlamında yer alan çalışma alanlarından birisi olarak ele alınabilir.

Matematik öğretiminde öğretmenler ve öğrenciler tarafından, çoğunlukla farkına varılmadan metaforlar kullanılmaktadırlar. Matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının söylemlerinde yer alan metaforlar ya da metaforik ifadeler, onların matematik ve onun doğasına ilişkin gömülü (gizli) ya da açık algılarını ve bu algılar çerçevesinde zihinlerinde var olan genel imgeleri belirlemede derinlemesine bilgiler sağlayabilir. Çağdaş metafor teorisi öğrencilerin matematik hakkındaki inançlarını açıklamada bir araç olarak görülmektedir (Schinck, Neale, Pugalee ve Cifarelli, 2008). Metaforlar, öğrencilerin nispeten soyut bir konuyu daha somut bir konu açısından haritalamasına, anlamasına ve ifade etmesine izin verdiğinden, matematik hakkındaki inançlar gibi soyut bir kavramın keşfedilmesine yardımcı olurlar (Schinck, Neale, Pugalee ve Cifarelli, 2008). Bu yönde yapılan çalışmalardan birisi Noyes (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Noyes metaforların öğretmen inançları ve uygulamalarında nasıl tamamlayıcı rollere sahip olduklarının incelenmesinde dikkate değer bir potansiyel olduğunu belirterek şunu ifade etmektedir: “Matematiksel bilgi ve uygulamayı açıklamakta kullanılan metaforik dil, bireyin matematiksel uygulamaya yönelik derin ve kişisel bilişini yansıtır” (s. 900). Buradan hareketle ortaöğretim matematik öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada



Noyes, aday öğretmenlerin matematiği öğrenme, öğretme ve doğasını anlamaya yönelik yazma ödevlerinde oluşturdukları metaforları analiz etmiştir. Sterenberg (2008) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise ilköğretim öğretmenlerinin matematik için sahip oldukları imgeler araştırılmıştır. Markovits ve Forgasz (2017) 4. ve 6. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin matematik ve matematik öğrenenleri olarak kendilerine ilişkin inançlarını açıklamak için bir “hayvan metaforu” kullanmalarını istemiştir. Çalışmada bazı öğrencilerin matematiği zor ve karmaşık olarak algıladıkları bazı öğrencilerin ise matematiği akıl ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Güveli ve Güveli, İpek ve Atasoy (2011) sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik algılarını renk, besin türü, ulaşım aracı, oyun türü, mevsim ve canlı türü metaforları yardımıyla irdelemeye çalışmıştır. Şahin (2013) öğretmen adaylarının ‘Matematik öğretmeni’, ‘Matematik’ ve ‘Matematik’ dersi kavramlarına yönelik algılarını oluşturan metaforları belirlemiştir. Sezgin-Memnun (2015) ortaokul öğrencilerinin matematik problemlerine ilişkin sahip oldukları metaforların ortaya koyulmasını ve bu metaforların sınıf düzeylerine göre değişimini incelemiştir. Güner (2013) öğretmen adaylarının matematik hakkındaki görüş ve düşüncelerini metafor analizi metodu kullanarak araştırmıştır. Uygun, Gökkurt ve Usta (2016) ise çalışmasında üniversite öğrencilerinin matematik problemlerine yönelik algılarını metafor yoluyla incelemiştir. Yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi metaforlar gibi dilbilimsel araçlar, öğretmen eğitimcilerinin matematiğin doğası hakkında öğretmen adaylarının sahip olduğu fikirler, anlayışlar ve düşünceler hakkında içgörüler kazanmalarına olanak tanıyan önemli pedagojik araçlardır (Fredua-Kwarteng, 2015).

İmge

Bu çalışmada ele alınan ikinci kavram imgedir. İmge-nin kelime olarak farklı anlamlar taşıdığını dile getiren Sam ve Ernest (2000) bu anlamları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Zihinsel bir temsil; fikir; kavram,
2. Psikolojide: orijinal uyarıcının yokluğunda daha önceden algılanmış bir şeylerin zihinsel bir temsili,
3. Retorikte: konuşmanın bir biçimi, örneğin metafor veya benzerlik,
4. Bir topluluğun genel algısı (Random House Webster’s Unabridged Electronic Dictionary 1996’dan akt. Sam & Ernest, 2000, s. 194).

Görüldüğü gibi metaforlar ve imgeler yakın anlamlar taşımaktadır. Hatta kimi çalışmalarda bu iki kavram arasında ayırım yapılmadığına da rastlanmaktadır. Örneğin Matheron (2003) çalışmasında metaforlar ve imgeler arasında bir ayırım yapmayıp ikisini de vasıta (instrument) ve bir iletişim süreci olarak nitelendirmektedir. Benzer şekilde Saban (2008) çalışmasında zihinsel imgeleri metafor olarak ele almıştır. Bu makalede ise zihinsel imge, metaforlar yardımıyla oluşan düşünceleri kapsayan temel algılama şeklini tanımlamaktadır. Başka bir deyişle imge, altında metaforlar ve metaforik ifadelerin toplandığı ana düşünce yapılarını temsil etmektedir.

Yapılan çalışmaların çoğu öğretmen ve öğrencilere ilişkin metafor kullanımlarını içermektedir. Bu çalışmada ise ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiği ne şekilde algıladıkları, matematik doğasına yönelik algıları ve düşüncelerini barındıran söylemlerindeki metaforların ve söz konusu algı ve düşüncelerinin şemsiyesi konumundaki zihinsel imgelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde matematik, matematik öğretmeni, matematik dersi, matematiğin doğasına yönelik metaforik söylemlerin belirlenmesi amacıyla öğretmenler, öğretmen adayları ve



öğrencilerle pek çok çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Ancak bu araştırma öğretmen adaylarının matematik ve matematiğin doğasına yönelik metaforlar ve zihinsel imgeleri birlikte ele alması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada yanıtı aranan problemler şunlardır;

1. Matematik öğretmen adaylarının (MÖA) matematik nedir sorusuna yönelik söylemlerindeki metaforlar/metaforik ifadeler ve bunlara dayalı algı ve düşünceleri nelerdir?
2. MÖA'ların matematiğin doğasına yönelik söylemlerindeki metaforlar/metaforik ifadeler ve bunlara dayalı algı ve düşünceleri nelerdir?
3. MÖA'ların söylemlerindeki metaforlar bağlamında, matematik ve onun doğasına yönelik beliren temel zihinsel imgeler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının matematik ve matematiğin doğasına yönelik görüşlerini derinlemesine incelediği için nitel-durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması daha çok nitel araştırma yöntemlerinin özelliklerini taşıyan, sosyal olguları tekil bir olayın ayrıntılı bir çözümlemesini yaparak araştıran bir yöntem olup araştırılan konunun bir yönünün derinlemesine incelenmesine imkân tanır (Kaleli-Yılmaz, 2014). Sonuçları açısından, vaka çalışması, sınırlı bir birimin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar ve okuyucunun bu vakayı incelemesine yardımcı olur, böylece ondan bir şeyler öğrenebilir. (Schoch, 2019).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada MÖA'ların matematiğin ve onun doğasının ne olduğuna yönelik metaforik algıları ve zihinsel imgelerini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Matematik Eğitimi ABD'de öğrenim görmekte olan her sınıf düzeyinden 5 kişi (5 kişi birinci sınıf, 5 kişi ikinci sınıf, 5 kişi üçüncü sınıf, 5 kişi dördüncü sınıf ve 5 kişi beşinci sınıf) olmak üzere toplam 25 öğretmen adayından oluşmaktadır. Adayların seçiminde eğitim sürecinin belirli bir aşamasına odaklanılmamasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle katılımcıların belirlenmesinde birden fazla sınıf seviyesinden aynı sayıda adayın bulunması sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Sınıfların tümüne, yapılacak olan çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verildikten sonra gönüllü olanların araştırmacılara başvuru yapmaları istenmiştir. Başvuru yapan adaylar ile bir ön görüşme yapılarak iletişim açısından rahat olan ve kendini farklı biçimlerde ifade edebilen adaylar öncelikli olmak üzere çalışma grubu oluşturulmuştur. Ön görüşmeler esnasında araştırmacılardan en az ikisinin bulunması sağlanmıştır. Ön görüşmelerde adaylara matematik, doğası ya da metaforlar hakkında herhangi bir açıklama yapılmamış ve soru sorulmamıştır. Daha çok kendilerini tanıtan, aldıkları eğitimin genel yapısını betimlemelerini ve gelecekteki mesleki amaçlarını içeren 10-12 dakikalık informal bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Örneklemdeki adayların her biri ile yaklaşık 15-40 dakika arasında süren görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler genellikle bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir, ancak görüşmeler esnasında diğer araştırmacılardan en az biri de aynı ortamda yer almış ve öğretmen adaylarını gözlemleyerek aldığı notlar aracılığıyla gerekli durumlarda adaylara ek soruların sorulmasını sağlamıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerde 2-3 adet temel soru formu farklı



şekillerde adaylara yöneltilmiştir. Böylece görüşme esnasında adayların bireysel yaklaşımlarından doğan farklı bakış açıları ve bunları söylemlerine aktarma biçimlerinde özgür bir ortam sağlanması ve metaforik algılarına zemin oluşturan düşüncelerinin sondajlanması amaçlanmıştır. Adaylara yöneltilmek için hazırlanan temel soru formları 'matematiğin ne olduğu' ve 'matematiğin doğasının ne olduğu' biçiminde iken görüşmelerde bu soruları çeşitlendiren farklı sorma şekilleri aşağıdaki gibidir;

- matematik nedir sence?
- matematik dendiğinde aklına ne geliyor /aklına ilk ne geliyor?
- biri sana matematik nedir diye bir soru yöneltilmiş olsa nasıl yanıt verirsin?
- matematik sana ne çağırıyor?
- sana bir kuaför, bakkal ya da esnaf olan birisi matematik nedir diye soru yöneltse ona matematiği nasıl tasvir edersin?
- matematik gibidir, desem boşluğu nasıl tamamlarsın?
- matematiğin ne olduğunu bir iki kelime ile anlatmaya çalış desem ne söylersin?
- matematiğin doğası nedir sence?
- matematiğin doğası dendiğinde aklına gelen ilk şey nedir?
- matematiğin doğası ne(leri) içerir?
- matematiğin doğasını günlük yaşamla özdeşleştirebileceğin bir örnek sunabilir misin?
- matematiğin doğası, yapısı ve özü dendiğinde bu kavramları nasıl açıklarsın ve örneklersin?

Bu farklı formlardaki sorulara verilen yanıtlar sonrasında gerekli görülen yerlerde düşünce ve algıların kaynağını ya da bağlantılarını da belirleyebilmek için sıkça sorulan diğer temel soru kalıbı ise 'neden' dir.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen video kayıtlarının yazıya aktarım (transcription) aşamasının ardından, yazılı metinler üzerinde metaforlar, metaforik ifadeler ve bunlara dair açıklayıcı söylemler dikkate alınarak bir analiz gerçekleştirilmiştir. Analizin ilk aşamasında her bir öğretmen adayına ait transkripsiyon metinleri aynı iki yazar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve kullanılan metaforlar, metaforik ifadeler ile onlara yönelik bağlantılı söylem kesitlerinin seçimi ve gruplanması yapılmıştır. İkinci aşamada tüm adayların açıklamalarındaki (seçimi ve gruplanması yapılan) bölümler ikinci yazar tarafından geliştirilen söylem indirgeme tablolarına (SIT) (Ek 1'de örneği verilmiştir) aktarılmıştır. Daha sonra üç yazar tarafından birlikte tüm (25 adet) SIT'ler birkaç kez baştan sona incelenerek aralarındaki ilişkiler ve anlamsal örüntüler belirlenmiştir. SIT'ler hem kullanılan metaforların yapılan açıklamalar çerçevesinde hangi zihinsel imge altında yer aldığını tespit etmede hem de öğretmen adaylarının metaforik algıları ve bu algıların kaynağını oluşturan düşüncelerinin ortaya çıkarılması amacıyla oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırmada 25 matematik öğretmen adayının ses kayıtları aracılığı ile toplanan yanıtlarındaki metaforik yaklaşımların zengin bir çeşitlilikte olduğu görülmüştür. Araştırma literatüründe ve matematik felsefesinin tartışma sahasında olduğu gibi matematik öğretmen adaylarının matematiğin ne olduğu ve doğasının neyi içerdiğine yönelik yanıtlarında iç içe geçmiş genel bir resim ortaya çıkmıştır. Bulgular sunulurken ilk olarak matematik ve doğasının ne olduğuna yönelik yanıtlarda ortaya çıkan metaforlar ve metaforik ifadeler yer verilecektir. Metaforlar ifade edilme sıklığına göre sıralanırken zihinsel olarak geri planda var olan algı ve düşüncelerin daha iyi anlaşılabilmesi için



öğretmen adaylarının sunduğu örnekler ve açıklayıcı söylemler sunulmaktadır. Daha sonra sadece açıklayıcı söylemlere odaklanılarak sıklık ve örüntüsel özellikler çerçevesinde öğretmen adaylarının düşünce ve algılarına ikinci bir pencereden bakılmaya çalışılacaktır. Son bölümde ise ilk iki bölümden hareketle adayların zihinlerinde matematik ve onun doğasına yönelik hangi imgelerin var olduğuna bakılmakta ve imgelerin yapısı tartışılmaktadır.

“Matematik Nedir?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Matematik nedir sorusuna karşılık öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.
Matematik nedir sorusuna yönelik metaforlar

İki ya da daha fazla kez ifade edilen	Kişi	Bir kez ifade edilen	Kişi
- ağaçtır (daldır-fidandır)	7	- trendir	1
- araçtır	6	- resimdir	1
- dildir	4	- hamurdur	1
- sonsuzluktur	4	- kara-deliktir	1
- oyundur (oyun oynamadır)	4	- küptür	1
- hayattır (yaşamdır)	3	- su gibidir	1
- liderdir (kraldır, kraliçedir, anadır)	3	- meyvedir	1
- bilgisayardır, bilgisayar yazılımıdır	2	- karmaşık bir yapı-tesistir	1
- okyanustur, denizdir	2		

Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının söylemlerinde metaforlar zengin bir çeşitlilik göstermektedir. İlk gruptaki metaforlar içerisinde baskın olarak belirenler ağaç ve araçtır. Bu metaforları dil, sonsuzluk ve oyun izlemektedir.

Adaylarca ifade edilen metaforların bir kaçına yönelik ilginç bir sonuç tespit edilmiştir. Aynı metafora farklı adaylarca farklı anlamların yüklenebildiği görülmektedir. Örneğin **ağaç** metaforunu, doğumdan ölümüne dek yaşamsal bir döngü içerisinde bir bitkinin hayatı olarak gören ve matematiğinde bir fidandan bir ağaca dönüşen, büyüyen, genişleyen bir yapıya sahip olduğu için onunla benzer olduğu düşünen bir algılama bulunmaktadır. Diğer bir algılama ise ağacın gövdesini matematiğin temeli ve dallarını ise matematiğin bazı dalları, (cebir, topoloji, geometri gibi çalışma alanları) olarak gören daha biçimsel bir benzeştirmeye yönelik algılama da bulunmaktadır.

Araç metaforu içinde aynı durum ortaya çıkmıştır. Bu metafora yüklenen birinci anlam, matematiğin belli bir mesleğe yönelik formal bilgiyi öğretim yoluyla kazanmada bir öge/araç olarak algılamasıdır. İkinci benzeşiklik tüm bilimlerin kendi gelişimleri ve çalışma sistematiği içerisinde matematikten faydalanmaları gerektiği yani matematiğin sunduğu bilgi birikimden yararlanılmasını içeren bir algılamadır. Dolayısı ile bu algı altında matematik diğer bilimler ya da disiplinler açısından bir araçtır. Üçüncü ve son yaklaşım ise matematiğin iletişim kurmayı sağlayan bu anlamda yaygın olarak başvurulan bir iletişim aracı olduğuna dönük bir algılamadır.

Dil metaforunda ise en yaygın yaklaşım matematiğin evrenin, yaşamın dili olarak görülmesidir. Yani evreni ya da yaşamı tanımak, anlamak, sorgulamak ve araştırmak için gerekli olan bir bilim dalı olarak gören bir algılama en baskın olanıdır. Diğer bir algılama ise matematiğin gerçek anlamda bir dilde var olan unsurları barındırdığı (kuralları, alfabesi [sayılar olarak ifade edilmiştir], sembolleri, gramatik özellikleri) barındırdığı ve bu nedenle yaşayan ve paylaşılan bir dil olduğudur. Adaylarca ifade edilmiş diğer metaforlara yönelik araştırmacıların yönelttiği “neden” sorusuna verilen



yanıtların derlenmesi ile Tablo 2 oluşturulmuştur. Bu tabloda yukarıdaki 3 metafor (ağaç, araç, dil) dışındaki metaforların hangi algılar doğrultusunda matematikle ilişkilendirildiği gösterilmektedir.

Tablo 2.

'Matematik Nedir' sorusuna yönelik açıklayıcı söylem örnekleri

Metafor	Ne tür bir algılama? (Seçilen bazı örnek ifadeler)	SIT
Sonsuzluk	Bitmeyen bir şey, yani bilginin sürekli üretildiği, çoğaldığı, üst üste eklendiği bir alan. Sınırı, sonu, ucu bucağı olmayan.	SIT-07 SIT-17
Oyun (oynama)	Matematik sayılarla oyun oynamak gibi bir şey	SIT-02
Lego gibidir	Benim için eğlenceli bir şey bilgisayar oyunları gibi. Matematik legolar gibidir. Farklı parçalar birleştirilip bir şey oluşturulabilir. Aynı parçalardan farklı şekiller üretilebilir, matematikte öyledir	SIT-19 SIT-22
Hayat Yaşam	İnsanın doğumundan ölümüne kadar olan süredeki bilgi dağarcığı. Okumayla, kültürle bilgilerimiz artıyor. Matematikte de ispatlar ile yeni bilgiler oluşuyor ekleniyor. Matematik genel bir yaklaşım olacak ama hayattır aslında.	SIT-08 SIT-18 SIT-21
Lider-Kral- Kraliçe	Matematik bir ülkeye hükmeden kral gibidir. Ya da diğer bilimlerin lideri gibi bir şey.	SIT-07 SIT-11
Ana	Matematik için bütün bilimlerin kraliçesi derler hakikaten öyle. Her bilimin temelindeki şeydir, bilimlerin anasıdır. Diğer bilimler matematiksiz var olamaz.	SIT-12
Bilgisayar (yazılımı)	Yazılım: başlama, devam ve bitişe yönelik belli sıralama ve kurallar var bir döngüde ilerleme oluyor. Matematik bilgisayar gibidir.	SIT-13 SIT-20
Tren	Sonsuz sayıda vagonların uç uca eklendiği ve kendisinin de hiç durmadan hareket ettiği bir tren. İlk vagon matematiğin başlangıcı, diğerler bilgiler eklenerek ikinci, üçüncü vagon konuyor. Aynı zamanda ilk vagon ilk okula, ikincisi ortaokula benzer şekilde lise, üniversite gibi de bir anlam taşıyor.	SIT-10
Resim	Matematik karmaşık, iç içe, sonsuza giden üç boyutlu bir resim olabilir.	SIT-21
Hamur	Matematiğin doğası sayılardır ve onların iç içe işlenmesiyle bir kalıba ya da çerçeveye sokulması hamur gibi yoğrulması ve bir ürün (mamul) elde etme.	SIT-25
Kara-delik	Matematik kendi içinde düzenli bir yapı ama bilinmeyenleri var hala.	SIT-23
Küp	Birim küplerden oluşan yine bir küp gibi. Küçük küpler sürekli dönüyor kendi içinde değişiyor ama büyük küp hiçbir zaman değişmiyor. Bu tür bir yapı.	SIT-05
Güneş sistemi	Matematiğin sistemli bir yapısı vardır güneş sisteminde olduğu gibi.	SIT-23
Okyanustur Denizdir	Matematikte okyanus gibi başlangıcı ve sonu net olmayan sonsuz bir alandır. Geniş bir alana sahip deniz gibi sonsuz sınırsız gelen bir şeye benzer matematik.	SIT-25 SIT-24
Su	Vazgeçilmezdir bilimlerin temelindedir. Su olmazsa insanlık olmaz onun devamı olmaz, havanın ve toprağın bir anlamı kalmaz, yaşama can veren sudur. Matematik olmazsa diğer bilimler kurur. Hiçbir şeyin anlamı olmaz.	SIT-06
Meyvedir	Matematiği meyveye benzetebiliriz. Aslında vitaminli bir şeydir. Çoğu insan sürekli yemek istemez ama oldukça yararlı bir şeydir.	SIT-09
Karmaşık bir (yapı) tesis	Matematiğin birçok dalı diferansiyel geometri, analitik geometri gibi bir bina içinde çeşitli oteller olsun restoranlar olsun hepsi bir otelin işleyişi karmaşık yapılar büyük bir yapı ve içinde çeşitli ayrı sistemler.	SIT-09



Tablo 2’de verilen metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının matematik için farklı gerekçelerle farklı metaforlar ürettikleri görülmektedir. Metaforlar ve arkalarında yatan gerekçeler incelendiğinde metaforların Ernest (1989a’ın matematik ve doğasına ilişkin görüşleri (Platonist, Enstrümentalist, Problem-çözme) temsil edebileceği görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından üretilen “oyun oynama, resim, hamur, kara-delik, küp, güneş sistemi, karmaşık bir yapı/tesis, ağaç” metaforlarının **Platonist** görüşü temsil ettiği düşünülmektedir. Bu metaforları üreten öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde matematiği sayılar üzerine bina edilen bir yapı ya da matematiğin farklı konu alanlarını bir binanın bölümleri gibi matematiği bilgi topluluğu olarak gördükleri tespit edilmiştir. Matematiğe yönelik “bilgisayar, meyve, araç, dil” metaforlarını ifade eden öğretmen adaylarının **Enstrümentalist** görüşe sahip oldukları düşünülmektedir. Bu metaforları kullanan öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde matematiği ilişkisiz, yararlı ve belirli kurallar bütününden oluştuğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Matematiğe yönelik “Lego, sonsuzluk, hayat-yaşam, lider-kraliçe-ana, tren, okyanus, deniz, su, ağaç, araç, dil” metaforlarını kullanan öğretmen adaylarının **Problem çözme** görüşüne sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde bu metaforları kullanma nedenlerinin matematiğe yönelik bitmeyen, sürekli yeni bilgilerin oluştuğu, diğer bilimlerdeki problemlere çözüm üreten, başlangıcı ve bitişi olmayan bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik metaforları incelendiğinde en fazla **Problem çözme** görüşüne sahip oldukları en az ise **Enstrümentalist** görüşe sahip oldukları görülmüştür.

“Matematiğin Doğasına Nedir?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Matematiğin doğası nedir sorusuna metaforlar aracılığı ile verilen yanıtlara bakıldığında yine çok çeşitli söylemler ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.

Matematik doğası nedir sorusuna yönelik metaforlar

İki ya da daha fazla kez ifade edilen	Sayı	Bir kez ifade edilen	Sayı	Bir kez ifade edilen	Sayı
- satrançtır	3	- müzik gibidir	1	- merdiven	1
- denizdir, okyanustur	3	- romandır	1	- DNA şifresidir	1
		- radyoaktif maddedir	1	- güneştir	1
		- pastadır	1	- alfabedir	1
		- kızlar gibidir	1	- tarladır	1
		- fotosentezdir	1	- ufuk çizgisi	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik en fazla satranç ve deniz-okyanus metaforlarını kullandıkları görülmüştür.

Tablo 4.

Matematiğin Doğasına Yönelik Açıklayıcı Söylem Örnekleri

Metafor	Ne tür bir algılama? (Seçilen bazı örnek ifadeler)	MÖY
Satranç	Matematiğin doğasında şimdiden sonra (üniversitedeki matematikte) ispat vardır. Satrançta karşındakini mat etmeye çalışırsın onun için çeşitli yollar düşünürsün ispatta böyledir satranç gibidir. Matematiğin yapısı sürekli gelişmesi ve bir adım ileriye düşünmeyi gerektirir yani satranç gibidir	SIT-04 SIT-12
Deniz Okyanus	Matematiğin doğası denizi çağırıştır. Aslında sınırlıdır ama içinde bin bir çeşit şey vardır, içine girince çıkılmaz. Derinliklerinde olan her şeyi bilemezsin.	SIT-10



Müzik gibidir	Matematik her kez için ortak bir şeyler çağrıştıran bir ölçüde anlaşılabilir evrensel bir şeydir, müzik gibi bir şey. Sonuçta herşeyin bir kuralı var.	SIT-06
Roman	Matematiğin doğası yapısı açısından romana benzetilebilir.	SIT-07
Radyoaktif madde	Sürekli değişken bir yapıya sahiptir matematik radyoaktif madde gibi. Yeni bir madde ile karşılaşınca değişime uğrar.	SIT-07
Pasta	Matematiğin doğasında rakamlar vardır. Rakamlar bir pastanın olmazsa olmaz malzemesidir [matematikte pasta gibidir]	SIT-08
Kızlar gibidir	Matematik yapısal olarak kızlar gibidir, onlarla anlaşılır. Tepkileri zamana göre değişir, nerede ne yapacağı belli olmaz. Uğraşılması gerekir.	SIT-09
Fotosentez	Matematiğin doğası tamamen fotosenteze indirgenemez belki ama fotosentezin sistemine benzerdir.	SIT-11
Merdiven	Matematiğin doğası basamaklı bir yapıya sahiptir merdiven şeklinde. Üst basamağa geçmek için alttakini bilmek, çıkmak gerekir. Yığılmalı bir bilim.	SIT-14
DNA şifresi	Matematiğin doğası DNA şifresi olabilir. DNA zincirinde bir şifrenin çözülmesi ile diğer şifrelerde çözülmeye başlar. Ancak gene de bilinmezlikler vardır.	SIT-23
Ufuk çizgisi	Mesela iki tane paralel doğru sonsuzda kesişir diyoruz. Bunu kabul ediyoruz sadece. Bunun gibi aksiyomlar var.	SIT-13
Güneştir	Matematiğin yapısı güneş gibi olabilir. Çünkü güneşin fark edip edemeyeceğimiz pek çok yerde (gündüz-gece oluşumu, mevsimlerin oluşumu vb) etkisi vardır ve dünyayı ayakta tutan en önemli şeydir.	SIT-21
Alfabadir	Türkçe dendiğinde alfabe harfler aklımıza geliyorsa matematiğin alfabesi de sayılardır. Onlarla her şey yapılır sayının olmadığı bir şey yoktur.	SIT-25
Tarladır	Matematiğin yapısı bir tarla gibidir. İçinde sayıların fide halinde bulunduğu bir tarla. Bu fideler yetişir, büyür meyveler oluşur. Bu meyveler toplanır ve yerine tekrar yeni fideler ekilir ve döngüsel bir şekilde devam eder.	SIT-25

Tablo 4 incelendiğinde matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik ürettikleri metaforların gerekçeleri görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından matematiğin doğası için kullanılan “satranç, DNA şifresi, roman, radyoaktif madde, kızlar, deniz-okyanus, güneş” metaforlarının arkalarında yatan gerekçeler incelendiğinde Ernest (1989a)’in **Problem-çözme** görüşünü temsil ettiği söylenebilir. Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlarda bu metaforları ifade eden öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik sürekli değişen, bitmeyen, yeni bilgilerin oluştuğu, kendi içinde ve diğer bilimlerde oluşan problemlere çözüm üreten bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. “Tarla, alfabe, müzik, merdiven, pasta, fotosentez” metaforlarını üreten öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik **Platonist** bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bu metaforları üreten öğretmen adaylarının matematiğin doğası için durağan, birbirine bağlı yapı ve gerçeklerden oluşan bilgi topluluğu bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Matematiğin doğasına yönelik “ufuk çizgisi” metaforunu kullanan öğretmen adayının ise Enstrümentalist görüşüne sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen adayıyla yapılan mülakatta matematiğin doğasına yönelik birbiriyle ilişkisi olmayan kurallar ve aksiyomlar bütünü olduğu bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Matematiğin doğasına yönelik kullanılan metaforlar incelendiğinde matematik öğretmen adaylarının en fazla **Problem-çözme** bakış açısına en az ise **Enstrümentalist** bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.

MÖA’nın soruları yanıtlarken seçtikleri metaforları kullanmadaki gerekçelerini ve metaforların hangi anlama sahip olduğunu açıklarken ortaya çıkan söylemler ayrıntılı olarak incelendiğinde matematiksel içeriğe yönelik kullandıkları baskın çağrışımsal kavramlar;



*sayı/ rakam (7),
işlem/ hesaplama (4),
problem/ problem çözme/ sorun çözme (2) biçimindedir.*

Yanıtlarında matematiği (metaforlar ve metaforik ifadeler olmaksızın) tanımlamak amacıyla dile getirdikleri baskın çağrışımsal ifadeler ise;

*her şeyin/ bilimin/ tüm bilim dallarının özü-temeli olması (8),
bilim dalı/ çalışma alanı olması (5),
düzen/ sistem/ yapı olması (5) şeklindedir.*

MÖA'nın matematiğin doğasına yönelik akıllarındaki çağrışımlar, açıklamaları ve yorumlarındaki metaforik olmayan ifadeler ayrıntılı olarak incelendiğinde ise karşılaşılan matematiksel baskın çağrışımsal kavramlar;

*sayılar/ rakamlar (13),
işlem/ hesaplama (4),
aksiyom/ teorem/ ispat (4),
geometri (2) biçiminde sıralanmaktadır.*

Matematiğin doğasını (metaforlar olmaksızın) tanımlamak, açıklamak için dile getirdikleri matematiksel olmayan baskın ifadeler ise;

*düşünmedir/ düşüncedir (6),
araştırmadır (merak/ şüphe/ arayış/bulma) (5),
sistem/ düzen/ yapıdır (4) biçimindedir.*

Tablo 5.
Baskın Çağrışımsal Kavramlar

Matematik		Matematiğin Doğası	
1	Sayılar (a), İşlemler (a)	--	Sayılar Bilinmeyene ulaşma
2	Sayılar (b)	--	Her şeyin özüdür Düşünce var özünde arayış
3	Hesaplama	Uğraş/çalışma alanı/ her şeyin temeli	-- Merak, şüphe vardır
4	İşlemler	Matematik her şeydir	Sayılar, şekiller, ispat --
5	Sayılar, işlemler, formüller	Hayattaki her şeyin rakamlarla sembolize edilmesi	İşlem Sayıları, harfleri etkileşime sokarak yeni bir şeyler bulma
6	Sayılar (b)	Bilim dalı	Örüntü: aksiyomatik bir sistem anlamında Örüntüler sistemi, işlemler bütünü
7	Problem çözme	Bilim dalı	Geometri Sürekli değişken bir yapı, merak, şüphe var doğasında, düşünme, yorumlama
8	--	Yaşama yön veren şey, bilim dalı	Rakamlar 0,1,2... --
9	Sayılar (b), hesaplama	Sistem (büyük bir)	-- Soyuttur, özel teoremler
10	Fizik; matematiksiz fizik olmaz	Hayatın temelinde var, bir düzendir	-- Mantıklı ilgili, sınırsız, soyut, hiç durmayan bir şey
11	Sorun çözme	Düşünce ve fikirlerin tartışıldığı sistem,	-- Düşünce sürecidir, sistemattir, birikimli, bütünlük



matematik felsefe gibidir				
12	Sayılar (b)	Bilimin temeli	--	Kendini geliştiren ilerleyen bir şey
13	Sayılar (b), formüller (b)	Hayatın anlama aracı, bilim dalı	İşlem (b), tanım (b), aksiyomlar	-
14	Sayılar (b), işlem(b)	(Sayılarla) düşünme, işlem yapma	--	Basamaklı, yığılmalı şey
15	Hesaplama (b), problem çözme	Doğanın gizemini keşfetme, üst düzey düşünme	Sayı (b), sayma (b)	Sistemsal yapı, ihtiyaca karşılık keşfetme güdüsü vardır, problemlere çözüm arayışı
16	Soyut, problem çözme, sorun çözme	Geçiş bilimi	Sayılar (a)	Mantıktır
17	Sayılar (a)	Her şeyde kullanılan bir şey, sonu olmayan, sınırsız	Karmaşıklık	Olmayarı var etmek sonra onu ispatlamak, karmaşık
18	Kurallar	Sistemli, planlı düşünce, bir yöntem.	Rakam (a), işlem (a), geometri	Planlı, düzenli düşünme sistemi
19	Hesaplama (a), işlem (a)	Bazı temel şeylerin en temeli, bir ihtiyaç	Sayılar (a), küme (a)	--
20	Sayı (b)	Tüm bilimlerin temeli	Sayılar (a), problem (b)	--
21	Örüntüler (a), karmaşık	Bütün bilimlerin temeli	Sayılar (a), işlem (a)	Bilimi ayakta tutan şeydir matematik
22	--	Zihinsel yapıdır, süreçtir, hayatın her yerinde kullanılan şey	sayılar (a), tanımlar (a), teoremler (a)	Çok geniş dalları olan bir şey
23	--	Her şeyde matematik vardır, kuralları vardır, değişen gelişen bir yapı	Sayılar (a)	--
24	--	Her şeydir, mantıktır, sınırsızdır	Rakamlar (a)	Soyut olan kavramı somutlaştıran şey, gereksinimleri gideren bir şey, zihinsel faaliyettir
25	--	Başlangıcı ve sonu olmayan	Sayılar (a)	Döngüsel bir olgudur, her yerde (sayılar) var, kullanılıyor

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının matematik ve matematiğin doğası için metaforik olmayan baskın çağrışımsal fikirleri ve nedenleri görülmektedir. Öğretmen adayları matematiği; tüm bilim dallarının temeli olan bir bilim dalı olarak tanımladıkları görülmektedir. Matematiğin doğasını tanımlamak için de düşünme, araştırma/ merak/ şüphe/ arayış/ bulma ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda matematiği ve matematiğin doğasını bir düzen/ sistem ve yapı olarak tanımlamaktadırlar. Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının matematiğin içeriğini, sayı/ rakam, işlem/ hesaplama ve problem çözme olarak ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde matematiğin doğasını da sayı/ rakam, işlem/ hesaplama, aksiyom/ teorem/ ispat ve geometri olarak görmektedirler. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde matematiği ve matematiğin doğasını insan zihninde var olan/ üretilen, düşünme, araştırma ve şüpheyi baz alan doğada ve diğer bilim dallarındaki sorunlara ve problemlere çözüm arayan bir düzen/ sistem olarak gördükleri görülmüştür. Bu durumda öğretmen adaylarının baskın olarak **Problem-çözme** ve ardından **Platonist** bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.



İmge Bulgusu

Matematik öğretmenleriyle yapılan mülakatlarda matematik ve matematiğin doğasına yönelik metaforları ve metaforik olmayan çağrışımsal kavramları incelenmiş ve üç temel imge altında toplanabileceği görülmüştür. Bu imgelerden ilki matematiğin bilim olarak, bir çalışma alanı olarak sahip olduğu bir **yapı-sistem-düzen** olmasıdır. İkinci imge bulgusu ise, matematiğin ve onun doğasının gelişimi-işleyişi açısından yaşam için pek çok malzemeyi barındıran bir **araç-malzeme kutusu** olması ve çok çeşitli ihtiyaçlara, gereksinimlere cevap vermesidir. Son imge bulgusu ise matematik ve doğasına yönelik kendi bilgi ve tecrübeleri çerçevesinde matematiği ortaöğretim ya da üniversite düzeyinde bir ders biçiminde ele alarak, sayılardan aksiyom, teorem ve ispatlara doğru giderek soyut ve büyük oranda düşünce zemininde çalışılan bir **formal eğitim alanı** olmasıdır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının matematik ve matematiğin doğasına ilişkin düşünceleri metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında matematik öğrenim ve öğretiminde öğretmenlerin inançlarının rolü olduğu yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Shilling, 2010). Gerek matematik gerekse matematiğin doğasına yönelik MÖA'nın algıları çok zengin metaforik yelpazede dağılmaktadır. Bu yaklaşımlarda kimi zaman bir MÖA'nın matematik ya da doğası için farklı bakış açıları altından farklı metaforları kullanabildiği görülmektedir. Bu bulgu bu tür kullanımlarda bulunan (az sayıda) MÖA'nın matematiği (ya da doğasını) farklı zihinsel imgelerle farklı biçimlerde gördüğünü tek bir şeye bağlamadığını ortaya koymaktadır. Ancak çalışma grubunun büyük bölümünde metaforlar aracılığıyla yapılan yaklaşımlar sayısal çokluk açısından sınırlı bir bakış açısını ya da tek bir baskın fikri betimlemektedir.

Bu araştırmada öğretmen adayları, matematik için en fazla ağaç, araç, dil, sonsuzluk ve oyun metaforlarını kullandıkları görülmekle birlikte pek çok metafor (hayat, lider, yazılım, su, tren, vb. Toplamda 17 farklı metaforu) kullandıkları belirlenmiştir. Sterenberg (2008) çalışmasında matematiğin hümanistik boyutlarını teşvik eden ve matematiğin yeni bir görüş kazanılmasına katkıda bulunan bir dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eş, Özdemir ve Kaplan (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının matematiği en fazla dil olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda araştırmada matematiği oyun olarak gören öğretmen adayları da bulunmaktadır. Benzer şekilde Çekirdekçi (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin matematiğe yönelik en fazla oyun, ağaç, bitki, deniz ve yaşam/ hayat metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Çalışıcı ve Özçakır-Sümen çalışmalarında matematik öğretmen adaylarının matematik için en fazla hayat ve bulmaca metaforlarını ürettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Güler, Akgün, Öçal ve Doruk (2012) ortaöğretim matematik öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının matematik için ürettikleri metaforlarla (hayat, su, sonsuzluk, deniz, okyanus, oyun, resim, dil, lider-öncü, bina-yapı) benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kuzu, Kuzu ve Sıvacı (2018) farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiğe yönelik geliştirdikleri metaforları inceledikleri çalışmada bulmaca, hayat, oyun, su, okyanus ve ağaç/ bitki, labirent, kaktüs metaforlarının baskın olarak kullanıldıkları görülmüştür. Ayrıca aynı araştırmada matematik öğretmen adaylarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha olumlu düşündükleri ve baskın olarak eğlence ve temel ihtiyaç kategorilerinde daha fazla metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Latterel ve Wilson'ın 2017'de yaptıkları 'Matematik Kansas'da Bir Tayfundur' adlı çalışmada katılımcılar, matematiği baştan acayip gelen fakat alışınca önceden yapabildiklerinizin daha fazlasını yapabildiğinizi fark ettiğiniz üçüncü bir kola ya da doğruyu ve yanlışı öğrenebileceğimiz kurallar koyan bir anneye benzetmekle, bir bakıma, matematiğin hayatı kolaylaştırmaya ve temel ihtiyaçlara katkısını vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının metaforlarında temel



ihtiyaç görüşü yer almaktadır. Bu araştırmanın bulgusuyla benzer olarak Şengül ve Kaba (2017)'nin gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adayları matematiği diğer bilimlerin kralı olarak gördüklerini belirterek matematiği diğer bilimleri kapsayan bir bilim dalı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Çetinkaya, Özgören, Orakçı ve Özdemir (2018) de bu çalışmayla benzer olarak en fazla yaşam, oyun, kitap ve uzay metaforunu kullandıklarını bulmuşlardır.

Araştırmada karşımıza çıkan bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının aynı metafora farklı anlamlar yüklemeleridir. Benzer şekilde Kuzu, Kuzu ve Sivacı (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adayları matematik için aynı metafora (örn. kedi, kar yağışlı) olumlu ve olumsuz olarak farklı anlamlar yüklediklerini tespit etmişlerdir. "Ağaç" metaforu Erdoğan, Yazlık ve Erdik (2014) araştırmasında da hem birbirine bağlı bir figür olarak matematik kategorisinde hem de diğer bilimlerin temeli kategorisinde yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının söylemleri incelendiğinde matematik ve matematiğin doğasına yönelik metaforik olmayan baskın ifadelerin en fazla sayılar, işlemler ve problem çözme oldukları görülmüştür. Şengül ve Kaba (2017)'nin yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının bazıları matematiğe ilişkin zihin haritalarında sayılar, işlemler ve sembollere yer vermişlerdir. Çalikoğlu-Balı, Kayhan ve Polat (2004) okul öncesi öğretmenlerinin matematiğin doğasını daha çok problem-çözme ve işlem yapma olarak gördükleri, matematiğin sayılar olduğu görüşüne büyük oranda katılmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının matematik ve matematiğin doğasına yönelik metaforları incelendiğinde en fazla problem çözme ve daha sonra Platonist görüşüne sahip oldukları görülmüştür. En az ise enstrümentalist görüşe sahip oldukları görülmüştür. Beswick (2005) araştırmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin en fazla problem çözme görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Marshman ve Goos (2018) matematik, istatistik ve matematik eğitimi veren akademisyenlerin Platoncu görüşlerin bazı yönlerine sahip olmakla beraber baskın olarak problem-çözme görüşüne sahip olduklarını ve %10 oranında akademisyenin matematiği diğer disiplinlerden tamamen farklı görerek enstrümentalist bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Beeli-Zimmermann (2014) beş yetişkin eğitimi aritmetik öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında matematiğe ilişkin baskın olarak enstrümentalist ve problem çözme (özerk matematik etkinliklerinin önemi) görüşüne sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca çizdikleri resimler ve mülakatlardan elde edilen veriler incelendiğinde matematik ve dil arasında ilişki kurdukları ve matematiği temel ve evrensel bir şey oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarında en fazla problem çözme görüşü olmasından dolayı araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Sanalan ve ark. (2013) öğretmen adaylarının (fen bilgisi, sınıf, matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında öğrenim gören) matematiğin doğasına ilişkin felsefi düşüncelerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin baskın olarak yarı-deneyseli bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Platonik ve Enstrümantalist bakış açısı mutlakçı felsefe ile (Baki ve Bütüner, 2010) ve yarı-deneyselci bakış açısı ile problem-çözme bakış açısı paralellik göstermekte olup bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları ile Sanalan ve ark. (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada yer alan öğretmen adaylarının yapılandırmacı bakış açısı temelinde eğitim görmeleri bu benzerliğin temel nedeni olarak kabul edilebilir. Halvercheid ve Rolka (2006) beşinci sınıf düzeyindeki 26 öğrencinin matematiksel inançlarını belirlemek için resim yapmalarını istemişler ve daha sonra öğrencilerle resimleri hakkında mülakat yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin baskın olarak enstrümentalist (n=14) bir bakış açısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu çalışma ile Halvercheid ve Rolka (2006) çalışmalarının bulguları farklılık göstermekte olup bu durumun temel nedeni araştırmaların çalışma grupları farklı yaş düzeylerinden olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adayları matematik ile ilgili pek çok ders almış ve



matematikte daha yakından ilgilenme imkanına sahip olmuşlardır. Halvercheid ve Rolka (2006)'nın çalışmasında çalışma grubu henüz beşinci sınıf olup matematikle ilgileri sınırlı düzeydedir.

Çalışmamızda öğretmen adaylarının matematik ve matematiğin doğasına yönelik görüşleri metaforlar yoluyla incelenmiştir. Öğretmen adaylarının matematik ve doğasına yönelik görüşlerinin öğretim uygulamalarını etkileme potansiyeli bulunduğu için bu görüşlerin incelenmesi önemlidir. Öğretmen adaylarına, matematik deneyimleri, inançları ve okul ve ait oldukları daha geniş toplumdan gelen algıları hakkında düşünmeleri, konuşmaları, sunmaları ve yazmaları için geniş fırsatlar sağlanmalıdır (Fredua-Kwarteng, 2015). Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının matematik ve doğasına yönelik görüşleri nedenleriyle birlikte ele alınmıştır. Farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik ve matematiğin doğasına yönelik varsa farklı görüşlerinin nedenleri incelenebilir. Sınıf düzeyinin farklılaşmasının öğretmen adaylarının görüşlerinde bir farklılaşma meydana getirip getirmediği derinlemesine olarak araştırılabilir. Aynı zamanda öğretmen adayları ve öğretmenlerin matematik ve doğasına yönelik görüşleri benzerlik ve farklılıklar açısından incelenmesi önerilmektedir.



Kaynakça

- Alpaslan, S., ve Kutanis, R. (2007). Sanayi ve bilgi toplumu yönetim metaforlarının karşılaştırılması, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(2), 49-71.
- Amirali, M., & Halai, A. (2010). Teachers' knowledge about the nature of mathematics: A survey of secondary school teachers in Karachi, Pakistan, *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 45-61. Erişim adresi: https://ecommons.aku.edu/pakistan_ied_pdck/91
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (Genişletilmiş 4. Baskı), Trabzon: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baki, A., ve Bütüner, S.Ö. (2010). Matematiksel bilginin doğasına yönelik bir inanç ölçeği geliştirme çalışması, *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences* 5(4),1993-2005.
- Baydar S. C. ve Bulut S., (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,62-6
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5 sınıflar için*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beeli-Zimmermann, S. (2014). Beyond questionnaires—exploring adult education teachers' mathematical beliefs with pictures and interviews, *Adults Learning Mathematics: an International Journal*, 9(2),35-53.
- Beswick, K. & Callingham, R. (2014). *The beliefs of pre-service primary and secondary mathematics teachers, in-service mathematics teachers, and mathematics teacher educators*, In C. Nicol, P. Liljedahl, S. Oesterie & D. Allan (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA*, 36(2):137-144, Vancouver, Canada. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599715.pdf>
- Beswick, K. (2005). The beliefs/practice connection in broadly defined contexts, *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 39-68.
- Beswick, K. (2012). Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice, *Educational Studies in Mathematics*, 79(1),127-147
- Boe, J. (2005). Metaphor, thought, projection, and archetype, *Psychological Perspectives*, 48(1), 68-83.
- Boero, P.; Bazzini, L. & Garuti, R. (2001). *Metaphors in teaching and learning mathematics: A case study concerning inequalities*, *Proceedings of the 25th International Conference, Psychology of Mathematics Education*, 11- 17 July, 2001, Volume 2, pp. 185–192, Utrecht, The Netherlands.
- Boz, N. (2008). Matematik Neden Zor?, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2,52-65
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. DOI: 10.29065/usakead.777652
- Çalıkoğlu-Balı, G., Kayhan, M. ve Polat, Z.S. (2004). *Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik hakkındaki inançları*, *Matematik Etkinlikleri 2004*, 5-7 Mayıs 2004, MATDER Erişim adresi: <http://www.matder.org.tr/okul-oncesi-ogretmen-adaylarinin-matematik-hakkındaki-inanclari/>.
- Çalışıcı, H., Özçakır-Sümen, Ö. (2019). Matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik algıları: Bir metafor çalışması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 6(3), 108-123.
- Çekirdekçi, S. (2020). Metaphorical perceptions of fourth-grade primary students towards mathematics lesson, *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 7(4),114-131
- Çetinkaya, M., Özgören, Ç., Orakçı, Ş., ve Özdemir, M.Ç. (2018). Metaphorical perceptions of middle school students towards math, *International Journal of Instruction.*, 11(3),31-44.
- Charalambous, C. Y. Panaoura, A., & Philippou, G. (2009). Using the history of mathematics to induce changes in preservice teachers' beliefs and attitudes: Insights form evaluating a teacher education program, *Educational Studies in Mathematics*, 71(2),161–180.
- Doğan M. (2004). Aday öğretmenlerin matematik hakkındaki düşünceleri: Türk ve İngiliz öğretmenlerinin karşılaştırılması, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Elçi, A. N. (2017). Students' attitudes towards mathematics and the impacts of mathematics teachers' approaches on it, *Acta Didactica Napocensia*, 10(2),99-108.



- English, L. D. (2013). Analogies, metaphors, and images: vehicles for mathematical reasoning, (Ed. Lyn D. English), *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images*, (ss. 3-18), Routledge, Newyork and London
- Ernest (1989a). *The impact of beliefs on the teaching of mathematics*, P. Ernest (Eds.), Mathematics teaching: The State of the Art, (ss. 249-254), London: Falmer Pres, Erişim adresi: <http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/e/pome/impact.htm>
- Ernest, P. (1989b). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: Amodel, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 15(1),13-33.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education: Studies in mathematics education*,. London: Falmer Press.
- Ersoy Y., (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: gelişmeler, politikalar ve stratejiler, *İlköğretim Online*, 2(1), 18-27.
- Eş, H., Özdemir, A., ve Kaplan, M. (2019). Matematik bir bilim dalı mıdır? Matematik öğretmen adaylarının bilim-matematik ilişkisine dair algıları, *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 407-419. doi:10.24106/kefdergi.3195
- Fredua-Kwarteng, E. (2015). How prospective teachers conceptualized mathematics: Implications for teaching, *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 10(2),77-95.
- Girmen P., (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları, (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Guerrero, M.C.M. & Villamil, O.S. (2002). Metaphorical conceptualization of ESL teaching and learning, *Language Teaching Research*, 6(2),95-12.
- Güler, G.; Akgün, L., Öçal, M.F. ve Doruk, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25-29.
- Güner N. (2013). Öğretmen adaylarının matematik hakkında oluşturdukları metaforlar, *NWSA-Education Sciences*, 8(4), 428-440.
- Güner, N. (2012). Using metaphor analysis to explore high school students' attitudes towards learning mathematics, *Education*, 133, 39-48.
- Güveli, İ. İpek S., Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2),140-159.
- Güven M. Yıldırım E. ve Çelen G. (2014). Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullanılan metaforlar, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 35-47
- Halverscheid, S., & Rolka, K. (2006). *Student beliefs about mathematics encoded in pictures and words*, Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education Vol. 3, pp. 233-240, Prague, Czech Republic.
- Kaleli-Yılmaz,G. (2014). Durum çalışması. (Ed. Mustafa Metin), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1.Baskı)*, (ss. 261-285), Pegem Akademi, Ankara.
- Karairmak, Ö., ve Güloğlu, B. (2012). Metaphor: The bridge between client and counselor, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 122-135.
- Kovecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Newyork: Oxford University Press. Erişim adresi: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/159239/mod_resource/content/1/the%20study%20of%20metaphor.pdf
- Küçük, B., Kahraman, S., İşleyen, T. (2013). Öğretmen adaylarının matematiğe karşı tutumlarının incelenmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 12(1), 178-195.
- Kuzu, O., Kuzu, Y. ve Sivacı, S.Y. (2018). Pre-service teachers' attitudes and metaphor perceptions towards mathematics, *Cukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(2), 897-931
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metarfolar, hayat anlam ve dil*, (çev.Gökhan Yavuz Demir), İstanbul:Paradigma Yayıncılık.
- Lakoff, G. & Nunez, R. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*, New York: Basic Books.



- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. *UC Berkeley Previously Published Works*. Erişim adresi: <https://escholarship.org/content/qt4nv3j5j9/qt4nv3j5j9.pdf>
- Latterell, C. M. & Wilson, J. L. (2016). Math is like a lion hunting a sleeping gazelle: Preservice elementary teachers' metaphors of mathematics, *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(3), 283-292.
- Latterell, C. & Wilson, J.L. (2017). Metaphors and mathematical identity: Math is like a tornado in Kansas, *Journal of Humanistic Sciences*, 7(1), 46-61
- Leino, A. & Drakenberg, M. (1993). Metaphor: An educational perspektive, *Research Bulletin 84*, Helsinki.
- Lerman, S. (1990). Alternative perspectives of the nature of mathematics and their influence on the teaching of mathematics. *British Educational Research Journal*, 16(1), 53-61.
- Luitel, L. (2019). *Nature of mathematics and pedagogical practices*, Proceedings of the Tenth International 3 Mathematics Education and Society Conference Hyderabad, February , India
- Markovits, Z., & Forgasz, H. (2017). Mathematics is like a lion: Elementary students' beliefs about mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 49-64.
- Marshman, M., & Goos, M. (2018). *The Beliefs about Mathematics, Its Teaching and Learning of Those Involved in Secondary Mathematics Pre-service Teacher Education*, Proceedings of the 41st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, In J. Hunter, P. Perger, & L. Darragh (Eds.), pp. 519–526, Auckland: MERGA.
- Matheron, Y. (2003). *Some examples of the relationship between the use of images and metaphors and the production of memory in the teaching and learning of mathematics*. Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education, 28 February-3 March, Bellaria, Italia
- Misfeldt, M. Jankvist, U. T., & Aguilar, M. S. (2016). Teachers' beliefs about the discipline of mathematics and the use of technology in the classroom, *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(2), 395-419.
- Mura R. (1995). Images of mathematics held by university teachers of mathematics education, *Educational Studies in Mathematics*, 28, 385-399
- Noyes, A. (2006). Using metaphor in mathematics teacher preparation, *Teaching and Teacher Education*. 22, 898-909.
- Olsen, J. Lew, K., & Weber W., (2020). Metaphors for learning and doing mathematics in advanced mathematics lectures, *Educational Studies in Mathematics*, 105, 1–17
- Özturan-Sağırılı, M. Çakmak, Z., Baş, F., Okur, M. & Bekdemir, M. (2015). Bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin bakış açıları. *Ege Eğitim Dergisi*. 16(1), 199-223.
- Pesci, A., (2005). *Mediation of metaphorical discourse in the reflection on one's own individual relationship with the taught discipline: An experience with mathematics teachers*, Working Group 1 CERME (4), 122-131. Erişim adresi: cerme4_wg1-with-cover-page-v2.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
- Presmeg, N. C. (1992). Prototypes, metaphors, metonymies and imaginative rationality in high school mathematics, *Educational Studies in Mathematics*, 23(6),595-610.
- Presmeg, N.C. (1998). Metaphoric and metonymic signification in mathematics, *Journal of Mathematical Behaviour*, 17(1), 25–32.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “Öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler, *İlköğretim Online*. 7(2), 421-455.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “Matematik Öğretmeni”, “Matematik” ve “Matematik Dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1),313-321.
- Sam, L.C., & Ernest, P. (2000). A survey of public images of mathematics, *Research in Mathematics Education*. 2(1), 193- 206.



- Sanalan, V. A., Bekdemir, M., Okur, M., Kanbolat, O., Baş, F., ve Özturan-Sağırılı, M. (2015). Öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ilişkin felsefi düşünceleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 155-168. DOI: 10.9779/PUJE464
- Savaş, E., Taş, S., ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 113-132.
- Schinck, A. G., Neale Jr, H. W., Pugalee, D. K., & Cifarelli, V. V. (2008). Using metaphors to unpack student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics*, 108(7), 326-333.
- Schoch, K., (2019).** *Case Study Research. In Burkholder, G.J., Cox, K.A., Crawford, L.M., Hitchcock, J.H. (Ed.) Research Design and Methods: An Applied Guide for the Scholar-Practitioner. Sage Publishing.*
- Şengül, S. ve Kaba, Y. (2017). Zihin haritaları ve metaforlar aracılığı ile okul öncesi öğretmeni adaylarının matematik hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 59, 71-87.
- Şenol, A., DüNDAR, S., Kaya, İ., Gündüz, N. & Temel, H. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik korkusu ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 653-672.
- Sezgin-Memnun, D. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemine ilişkin sahip oldukları metaforlar ve bu metaforların sınıf düzeylerine göre değişimi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 351-374.
- Sfard, A. (1994). Reification as the birth of metaphor, *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 44-55.
- Shilling, L. N. (2010). An exploration of pre-service elementary teachers' mathematical beliefs, (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Pittsburg, Pennsylvania. ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.
- Soto-Andrade, J. (2007). *Metaphors and cognitive modes in the teaching-learning of mathematics*, Proceedings of CERME 5, January 2007, Erişim adresi: https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/119022/Soto-Andrade_Cerme5_version7june2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Strenberg G., (2008). Investigating teachers' images of mathematics, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 89-105.
- TDK, 2010. <http://tdkterim.gov.tr/?kelime=matematik&kategori=terim&hng=md>
- Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarının metafor analizi, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 82-97.
- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Uygun T. Gökkurt B. ve Usta N. (2016). Üniversite öğrencilerinin matematik problemine ilişkin algılarının metafor yoluyla analiz edilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 536-556.
- Yıldırım C., (2000). *Matematiksel Düşünme III. Basım*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz F. Göçen S. ve Yılmaz F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1):151-164.
- Young-Loveridge, J. Taylor, M., Sharma, S. & Hawera, N.(2006). *Students' perspectives on the nature of mathematics*. P. Grootenboer, R. Zevenbergen & M. Chinnappan (Eds.), Identities, Cultures and Learning Spaces. Volume 2, (pp.583-590), 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Adelaide, SA., MERGA Inc, Canberra, Australia: 1-5 July, 2006
- Yushau, B.; Bokhari, M. A., Mji, A., & Wessels, D. C. J. (2004). Mathematics: Conceptions, Learning and Teaching. King Fahd University of Petroleum & Minerals, Department of Mathematical Sciences: Technical Report Series: TR, 322. Erişim adresi: <https://mathfiles.kfupm.edu.sa/data/files/mathonly/TechnicalReportsData/322.pdf>



EK 1. SIT Örneği

OMT-01-05 KIZ (SIT-05)

-matematik nedir sence?

14) matematik hayatta ki her şeyin, doğa olaylarının eee bir takım rakamlarla sayılarla sembolize edilmesi denebilir.

-matematik dendiğinde aklına ne geliyor?

18)Daha çok **sayılar, işlemler, formüller** geliyor. Onlara nasıl anlatırım?

-matematik şunun gibidir deyip bir şeye benzetebilir misin?

20)bir uzayla bir küpün farkı gibi mesela. Matematik biraz daha **küp** gibi. Hani **belli hatları olan belli kuralları olan...**

-matematiği hiç bilmeyen birine onun ne olduğunu bir örnek üzerinden anlatmaya kalksan nasıl anlatırsın?

28)matematik biraz da hani **bilmece çözmek** gibi yani gördüğümüz bir çok şeyi matematikle anlatabiliyoruz, açıklayabiliyoruz. Matematikle hani belli kuralları oluşturarak farklı sonuçlara gidebiliyoruz

-matematiğin doğası nedir sence? Sayı mıdır mesela? İşlem midir? Geometri midir? Ya da matematiksel bilginin doğasında ne vardır yani? Özünde içeriğinde ne vardır?

37)sayıdır sanırım hocam. Sayı değil de işlemdir aslında.

-neden?

39)çünkü her zaman işlem yaparken sayıları kullanmıyoruz. Her türlü işlem olabilir yani. İşlem.

-işlemden daha ziyade bir problem bir soru çözme midir? İşlemden kastettiğin?

41)yoo hayır yani nasıl diyeyim? **Sürekli hani bir şeyleri kullanarak sayıları olsun, harfleri olsun eee sürekli birbirleriyle hani etkileşime sokarak yeni bir şeyler bulma.**

-matematiğin doğasını günlük hayattan bir şeye benzetebilir misin?

45)**resim yapmak** olabilir mesela. Ben resim yapmayı çok severim. Eee resimde de kullanılıyor galiba matematik bildiğim kadarıyla.

-neden?

49)resimde de yani renklerin birbirleriyle ilişkilerinden işte karışımlarından çeşitli yerlerde kullanımlarından ortaya bir bütünlük çıkıyor. Matematikte de öyle parçaları birleştirerek bir bütüne ulaşmaya çalışıyoruz ya da bütünleri ayrıştırarak parçalara ulaşmaya çalışıyoruz.

Matematik: sayılar, işlemler, formüller	Küp gibi, belli hatları ve belli kuralları olan, bilmece çözmek gibi
Matematiğin Doğası: işlem	Yeni bir şeyler bulma, resim yapmak




Matematiğin daha çok yapı olduğuna dair zihinsel bir imaja sahip. Ancak matematiği sayı, işlem ve formül olarak görmesiyle de kullanımına yönelik zihinsel bir imajı vardır.



Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Algıları: Nitel Bir Analiz¹

Teachers' Perceptions for Classroom Management: Quality Analysis

Ramazan ERTÜRK , Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Bolu Atatürk İlkokulu, koroglu522@hotmail.com

Ertürk, R. (2022). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Algıları: Nitel Bir Analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-75.

Geliş tarihi: 14 Mayıs 2021

Kabul tarihi: 10 Ocak 2022

Yayımlanma tarihi: 28 Haziran 2022

Öz. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili Yeniçağa ilçesinde bulunan üç ilkokulda görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen 25 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında görüşme yöntemi ve yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sorularının her biri kategori olarak ele alınmış ve elde edilen veriler çözümlenerek her kategoriye uygun kodlar oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok karşılaştığı güçlüklerden bazıları; farklı hazır bulunuşluk düzeyinde öğrencilerle ders yapma, sınıf içi disiplini sağlama, öğrencilerle etkili iletişim kuramamadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede en çok kullandıkları yöntemlerden bazıları; ilgi ve yeteneklere göre sorumluluk verme, zamanı etkili kullanma, güdülemeyi iyi yapma, derse etkileyici giriş yapmadır. Tükenmişlik, stres, motivasyon düşüklüğü-isteksizlik, öfkelenme, iş doyumunun azalması, gerginlik, üzüntü, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı güçlüklerin etkilerinden bazılarıdır. Öğretmenlerin bazıları kalabalık grupların yönetimi, zaman yönetimi, sabırlı ve sakin olma, olumlu bir sınıf ortamı oluşturma, dikkat çekme, güdüleme, sorun çözme becerisi gibi bazı konularda kendilerini yeterli görmekte iken; bazı öğretmenler en çok iletişim, öfke kontrolü, zaman yönetimi, sınıf kurallarını uygulama, davranış yönetimi, yenilikçi öğretim yöntem teknikleri, güdüleme, öğrenci sorunlarını çözme konularında kendilerini yetersiz görmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Sınıf, Sınıf yönetimi, Öğretmen, Yönetim.

Abstract. The study group of the study, which aims to determine teachers' perceptions of classroom management and which uses case study, one of the qualitative research designs, consists of 25 teachers working in 3 primary schools in Yeniçağa district of Bolu province and determined on a voluntary basis. The study group was determined using easily accessible situation sampling. An interview form consisting of interview method and structured questions was used to collect data in the study. The data were analyzed by descriptive analysis. Each of the research questions was considered as a category, and the data obtained were analyzed and codes suitable for each category were created. According to the results of the research, some of the most common difficulties faced by teachers in classroom management are; lecturing with students at different levels of readiness, providing in-class discipline, and inability to communicate effectively with students. Some of the methods most frequently used by teachers to cope with the difficulties they face in classroom management are; Giving responsibility according to interests and abilities, using time effectively, doing motivation well, making an impressive introduction to the lesson. Burnout, stress, low motivation-unwillingness, anger, decreased job satisfaction, tension, sadness are some of the effects of teachers' classroom management difficulties. While some of the teachers see themselves competent in some subjects

¹Bu çalışmanın kısa metni 11-14 Nisan 2018 tarihinde Ankara'da düzenlenmiş olan 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



such as management of large groups, time management, being patient and calm, creating a positive classroom environment, drawing attention, motivation, and problem solving skills; Some teachers find themselves inadequate in communication, anger management, time management, enforcement of classroom rules, behavior management, innovative teaching method techniques, motivation, and solving student problems.

Keywords: Classroom, Classroom management, Teacher, Administration.



Extended Abstract

Introduction. The difficulties faced by the teachers, who are at the center of the teaching, in classroom management, the ways to cope with these difficulties and their competencies in classroom management are very important. Since the study aims to determine the problems faced by teachers in classroom management in today's classrooms, their solutions, and their perceptions of their competencies regarding classroom management, it is thought that it will contribute to both teachers and classroom management courses in education faculties.

Method. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. Qualitative research method is used when an in-depth and comprehensive knowledge is required on a subject (Patton, 2014). The case study, on the other hand, offers researchers the opportunity to closely examine the data they obtain in a specific context, and enables the investigation and revealing of the holistic and meaningful features of real events (Creswell, 2015; Yin, 2003). The study group of the research consists of 25 teachers who work in three primary schools in Yeniçağa district of Bolu province in the 2017-2018 academic year and is selected on a voluntary basis (Baki and Gökçek, 2012). Easily accessible situation sampling, which provides speed and practicality to the researcher, was used in the sample selection (Yıldırım and Şimşek, 2013). An interview form consisting of interview method and structured questions was used to collect data in the study. The interview form was prepared with the help of one assessment and evaluation expert, one expert in education management and one lecturer. Before the application, it was determined that the questions were understandable by conducting a pilot application with three teachers outside the study group. During the interview, necessary explanations were made to the teachers. The interview with each teacher took an average of 21 minutes.

Findings. According to the research findings, some of the most common difficulties faced by teachers in classroom management are; lecturing with students at different levels of readiness, providing in-class discipline, and inability to communicate effectively with students. Some of the methods most frequently used by teachers to cope with the difficulties they face in classroom management are; giving responsibility according to interests and abilities, using time effectively, maintaining motivation well, making an impressive introduction to the lesson. Burnout, stress, low motivation-unwillingness, anger, decreased job satisfaction, tension, sadness are some of the effects of teachers' classroom management difficulties. While some of the teachers see themselves competent in some subjects such as management of large groups, time management, being patient and calm, creating a positive classroom environment, drawing attention, motivation, and problem solving skills; some teachers find themselves inadequate in communication, anger management, time management, applying classroom rules, behavior management, innovative teaching method techniques, motivation, and solving student problems.

Results and Discussion. According to the results of the research, when the difficulties that teachers encounter most in classroom management are evaluated, teaching students of different readiness levels requires serious preparation planning. In this context, teachers should know well the characteristics of these students in the classroom and whether they are ready for the knowledge and skills to be gained at the classroom level, and they should prepare the activities in the classroom accordingly. In addition, primary school students will learn and adopt the classroom rules, become responsible, and gain the consciousness of living collectively because it is normal for these students to talk to each other and to be distracted quickly according to their age. Therefore, it may take a long time to create a classroom order under the guidance of teachers. Also, family problems can affect their students. The teacher should identify these students and try to attract these students to the school and lessons by communicating with their families.



Some of the methods teachers use in dealing with the difficulties they face in classroom management are giving responsibility according to their interests and abilities, using time effectively, reminding the goals and objectives, maintaining motivation and making the lead-in impressive, dealing with students with learning difficulties one-on-one, making private interviews, and enriching the lesson using materials. Although the results generally correspond to some studies conducted in the literature with the results of this research, methods, such as giving responsibility according to the interests and abilities achieved in this study, dealing with students with learning difficulties, enriching the course by using materials, coming prepared for the lesson, dealing with students' problems, avoiding comparisons between students, and using the tone of voice draw attention, are seen (Erdem, 2016; Tertemiz, 2000; Yılmaz, 2008; Yumuşak and Balcı, 2018). Therefore, teachers' giving responsibility to students according to their interests and abilities will enable students to achieve success, coming prepared for the lesson will make it easier for the teacher to do what, when and how, and it will be the teacher's compass. Teachers' comparisons between students may cause students to feel *I am not successful anyway*. Such an approach magnifies the problem and complicates the solution. Therefore, keeping teachers away from comparison between students will prevent the occurrence of undesirable behaviors and increase the success of the teacher in classroom management by providing convenience to the teacher in preventing these behaviors.

According to the results of the research, the feeling of burnout and stress of teachers, which are the negative effects of the conflict in schools, can cause communication problems with students, develop negative feelings about the school and lessons, and decrease their motivation and achievement (Evers et al., 2004). The teaching profession is a profession that requires high motivation, vigorous, happy excitement and enthusiasm. The adverse effects of teachers' classroom management difficulties will prevent them from being effective and efficient, and thus the quality of education, student and school success will also decrease.

The most important factor affecting students' learning is classroom management. Organizing the classroom, conducting activities, managing time effectively, creating a positive environment in the classroom, and managing student behavior are the classroom methodology skills that teachers should have (Akin, 2006). An effective classroom management can provide quality education environment in the classroom. However, effective classroom management is only possible if teachers have classroom management skills (Demirel, 2005). Therefore, as a result of the research, having classroom management competencies in such areas as teachers' management of crowded groups, time management, being patient and calm, diversifying teaching methods and techniques, creating a positive classroom environment, establishing eye contact, drawing attention, motivation, problem solving skills, using body language, communicating with families, ensuring participation will contribute to the creation of a quality education environment in the classrooms, and will ensure that teachers demonstrate effective and quality classroom management, and thus, education activities are effective and of high quality.

Effective communication and discipline between teacher and student, providing the appropriate mental environment for management (Marzano, 2003), teachers' arranging the classroom, defining and apply classroom rules, observing students' behavior, dealing with unwanted behavior, using time effectively, motivating students to the lesson, encouraging learning (Watkins and Wagner, 2000), suitability of teaching methods and techniques used in the classroom (Balay and Sağlam, 2008), knowing the student, using student-centered teaching methods and techniques, providing motivation, giving importance to cooperation with the family, (Kırbaş and Atay, 2017), having problem solving skills (Sadık, 2000), and anger management (Kökdemir, 2004) are important elements in classroom management. Therefore, according to the results of this study, teachers' thinking that they are inadequate in classroom management in areas such as communication, anger



control, time management, attention drawing, behavior management, innovative teaching method techniques, motivation, field knowledge, and problem solving may cause them to fail in terms of classroom management. Failure of classroom management, which is one of the most important factors in the contribution of classroom activities to student success, will prevent the achievement of the desired goals.

The following recommendations have been developed in line with the results of the research:

- Due to the negative effects teachers experience in classroom management, improvements such as depreciation and early retirement can be made.
- Teachers can develop their insufficient areas by attending seminars and in-service trainings on in-class communication, anger management, time management, attention-grabbing, behavior management, innovative teaching method techniques, drawing students' attention to the lesson, teaching with students with distraction, motivation and problem solving.



Giriş

Toplumların kalkınmasında ve gelişmişliğinde en önemli faktörlerden birisi eğitimidir. Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1986). Eğitim sürecinde en önemli eğitim kurumları okullardır. Toplumdaki bireylerin sahip olmaları istenen temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasının büyük bir kısmını okullar üstlenmiştir. Aile, din ve kitle iletişim araçları gibi toplumsal kurumların ve toplum içinde olmanın insana kazandırdığı çeşitli yaşantıların ürünü olarak bir eğitimden söz edilebilirse de, hemen hemen her toplumda planlı eğitim okulun görevidir (Bloom, 1979). Okullar, topluma faydalı bireyler yetiştirmek için eğitimin toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal işlevlerini yerine getirmek amacını taşırlar. Bu bağlamda okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük bölümünün gerçekleştirildiği sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve yönetimi eğitimin önemli bir alanını oluşturmaktadır. Çünkü sınıflar öğrencilerin birbiriyle iletişim kurmalarını ve sosyalleşmelerini sağlayan yerler olup öğrenciler birlikte yaşamayı, kurallar oluşturmayı ve bu kurallar çerçevesinde yaşamayı sınıflarda öğrenmektedirler. Sınıflar, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği fiziksel mekân olmanın yanında insanın yetiştirildiği yerdir. Öğrenci sistemli olarak kuralları, sosyal hayata ait birçok davranış ve tutumları sınıfta öğrenmektedirler (Yegen, 2019). Öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla bir arada bulunduğu bu önemli mekân öğrenciyi psikolojik ve sosyal olarak etkileyecektir. Bu bağlamda sağlıklı bir sınıf ortamının oluşturulmasının oluşturmak eğitimin amaçlarına ulaştırılmasında oldukça önemli olduğu söylenebilir. Sınıfta yaşantıların ve öğrenmenin olduğu ortamın kalitesi, düzenlenmesi ve organize edilmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2006). Öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerini verimli biçimde yürütebilmesi, sınıfında olumlu bir ortam oluşturması ile olanaklı olabilmektedir. Sınıftaki olumlu ve rahat bir ortam, hem öğrencilerin derse katılımlarını artıracak hem de öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır. Sınıftaki öğretim etkinlikleri pek çok değişkenden etkilenebilmektedir. Öğrencilerin özellikleri, sınıfın büyüklüğü, okulun bulunduğu çevrenin özellikleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki yeterliği önemli değişkenler arasında sayılabilir. Bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturulması ise öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi becerisi ile olanaklı olabilecektir.

Genel anlamda sınıf yönetimi, eğitimsel amaçlara ulaşılabilme için planlamadan değerlendirmeye kadar gerekli olan kuram, model, ilke, teknik ve kavramların planlı ve bilinçli olarak uygulanmasını sağlayan etkinlikler (Erdoğan, 2011), sınıf kurallarının belirlenmesi, öğretmenin liderliği, iletişim, güdülenmenin (motivasyonun) sağlanması, zaman yönetimi, gerekli öğrenme ortamının oluşturulması gibi birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileyen birçok bilgi ve beceri alanından oluşmaktadır (Arı ve Saban, 1999). Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisindeki çalışmalarını engelleyen öğelerin önlenmesi ve ortadan kaldırılmasını içeren sınıf yönetimi, öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması ve sınıfta yapılan etkinliklerin etkili biçimde düzenlenmesi ve sürdürülmesi, bu süreçte zamanın iyi yönetilmesi ve öğrencilere rehberlik edebilme becerisidir (Başar 2004; Turan, 2004). Sınıf yönetimi, öğrencilerin oturma düzeni ve kimlerle birlikte oturacağını, ders saatlerinin ayarlanmasını, materyallerin düzenlenme şekli ve öğrencilerin katılımlarının sağlanmasını içeren bir süreçtir ve verimli bir eğitim ortamının oluşmasını sağlar (Emmer ve Gerwels, 2005).

Sınıf yönetiminin amacı, öğrenciler için uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemek, zamanı iyi kullanmak ve hedeflere ulaşmaktır. Fakat öğretmenlerin bilgi, beceri, öğrenme hızları ve güdülenme düzeyleri farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim öğretim etkinliklerini yürütmek zorunda olmaları, karşılaştıkları en önemli güçlüklerden birisidir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilerek daha verimli ve başarılı bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri, öğretmenlerin temel yeterlikleri arasında kabul edilmektedir (Akın, 2006; Denkdemir, 2007). Amaçlı bir etkinlik olan sınıf yönetimi, öğretimi kolaylaştırır, olumlu ve destekleyici bir sınıf iklimini oluşturulması ve bunun



sürdürülmesini sağlar, öğrencilerin istenmedik ve zarar verici davranışlarının önlenmesine ve istenilen davranışlar sergilemelerine katkı sunmaktadır (Sadık, 2000). Sınıf yönetimi, sınıfta meydana gelen olaylar ve davranış sorunlarını içeren bir süreç olmasının yanında öğretmenlerin öğretimsel süreçteki davranışlarının nasıl olması gerektiğini, öğretim etkinliklerinin örgütlenmesini de kapsamaktadır. Belirtilen durumlara dikkat edilmesi öğretmenlerin etkili sınıf yönetimlerini sağlayacaktır.

Sınıf yönetimi modelleri geleneksel, önlemsel, tepkisel, gelişimsel ve bütünsel olarak ele alınmaktadır (Başar, 2004). Geleneksel modelde merkezi konumda öğretmen vardır. Sınıf içerisinde yapılan her türlü etkinlikte öğretmen aktif, öğrenci pasif bir rol oynamaktadır. Sınıf kuralları öğretmen tarafından belirlenir. Öğrencilerin görüşlerine yer verilmez (Demirtaş, 2005). Gelişimsel sınıf yönetimi modelinde öğrencilerin fiziksel, bilişsel, duygusal, psikomotor ve sosyal gelişim düzey ve özellikleri dikkate alınır. Öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal, cinsel, ruhsal özelliklerinin yanında bütün ilerleme özelliklerinin gerektirdiği etkinliklerin uygulanmasını ve öğrencilerin buna göre yönlendirilmesi gerektiğini savunan bir modeldir (Başar, 2004). Önlemsel model, meydana gelebilecek istenmeyen davranışı önceden tahmin etmeye ve bir dizi önlemler almaya dayanır. Çıkabilecek olası sorunlar için çeşitli düzenlemeler yapma, kurallar oluşturma, plan ve program yapma önlemsel modelin bir parçasıdır (Sarıtaş, 2000). Tepkisel modelin diğer adı klasik modeldir. Tepkisel modelin amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Modelin işleyişi, istenmeyen davranışın sonucuna verilen tepki şeklindedir. Sınıfta düzen sağlamak için verilen tepkiler arasında ağırlıklı olarak ödül ve ceza vardır (Başar, 2004). Bütünsel modelde ise, tepkisel, gelişimsel ve önlemsel modeller birlikte kullanılmaktadır (Erdoğan, 2011). Bu modelde öğrenci temelde bulunur. Öğrenci sınıfın öznesi konumundadır. Sınıftaki kurallar, etkinlikler geleneksel yaklaşımın aksine öğretmen tarafından değil, öğrenciler tarafından uygun bir şekilde tartışılarak belirlenmektedir (Başar, 2004).

Sınıf yönetimi, yönetsel, eğitimbilimsel (pedagojik) ve stratejik anlamda sınıfın düzenlenmesi ve sınıf içi çalışmaları yönlendirmektir. Çeşitli ve çok sayıda öğretimsel çalışma ve çaba ile ortaya çıkan sınıf içi çalışmalar belli ölçütlere (standartlara) ulaştığı zaman eğitimsel yaşantılara dönüşebilmektedirler. Bu eğitimsel yaşantıların oluşmasını sağlayacak eğitim durumlarını oluşturmak ve ayarlamak etkili bir sınıf yönetimini gerekli kılmaktadır (Ertürk, 1991). Etkili sınıf yönetimi sınıftaki tüm öğrencilerin öğretim ortamından en üst düzeyde yararlanmalarını, derse katılımlarının artmasını, olası problem davranışların önlenmesini sağlamaktadır (Sucuoğlu vd., 2009). Öğretmen davranışları etkili sınıf yönetiminin en önemli değişkenlerinden biridir (Şahin, 2011). Öğretmenin uyguladığı öğretim yöntem teknikler, karşılaştığı sorunlar ve bunlarla baş etme yöntemleri, öğrencilerle iletişimi ve öğrencilere yaklaşımı öğretmenin sınıf yönetimini etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen sınıfta öğrencilere destek olmalı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kolaylıkla açıklayabilecekleri, akranlarıyla rahatlıkla iletişim kurabilecekleri, işbirliği yapabilecekleri bir sınıf ortamı oluşturmalarıdır. Çünkü öğrencilerin beklentileri bu yöndedir (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Eğitimde başarıya ulaşmak için ilk ve temel adım olan etkili bir sınıf yönetimi öğrencilerin kendilerini anlayarak öz değerlendirme yapabilmelerini ve öz denetime sahip olmalarını sağlamaktadır (Özsoy, 2003). Dolayısıyla sınıf yönetiminde öğrencilerin kişisel ve psikolojik gereksinimlerine dayalı bir sınıf yönetimi için öğretmenler tarafından öğrencilerin bu gereksinimlerini ve bunlarla ilişkili olan davranış örüntülerini anlamaları ve öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir sınıf ortamı oluşturmaları gerekmektedir (Celep, 2001). Ayrıca öğrencileri istenilen tutum ve davranışlar sergilemeleri de etkili bir sınıf yönetimi bilgi, beceri ve yeterliliğini gerekli kılmaktadır. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerini bilmeleri yanında bu ilkeleri sınıf ortamında uygulamaları oldukça önem taşımaktadır (Can ve Baksi, 2014). Bu da öğretmenin sınıf yönetimi yeterliği ve becerisiyle olanaklı duruma gelebilir. Verimli ve etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasında sınıf yönetimi ciddi uzmanlık gerektiren bir konudur. Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi, nitelikli bir eğitim yönetimini ve eğitimi de beraberinde getirecektir (Yalçınkaya ve Tombul, 2002).



Sınıfın fiziksel düzeni, plan-program, ilişki yönetimi, davranış düzeni ve zaman yönetimi sınıf yönetiminin çalışma alanını oluşturan boyutlardır (Başar, 2004). Bu boyutların yanında sınıf yönetimini öğrenci, aile, yöneticiler, okulun fiziki durumu akran grubu gibi birçok etmen (faktör) etkilemektedir. Literatüre bakıldığında sınıf yönetim sürecini olumsuz yönde etkileyen davranışlar “problem davranışlar” (Ho, 2004), “davranış problemleri” (Atıcı, 2016; Güder, Alabay & Güner, 2018), “yıkıcı davranışlar” (Ho & Leung, 2002), “istenmeyen davranışlar” (Ding, Li, Li & Kulm, 2010; Sun & Check, 2012; Sun, 2014; Kaya & Ataman, 2017; Medikoğlu ve Dalaman, 2018) olarak ifade edilmiştir. Sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına yol açan temel faktörler sıkılma, dikkat çekme ve güç isteği, intikam alma ve özgüven kaynaklıdır. Açlık, susuzluk, tuvalet ihtiyacı, sınıftaki fiziksel düzen ve sınıf alanı, uzun süren etkinlikler, dinlenme arasının verilmemesi, çatışma, kavga etme gibi davranışlar da etkili sınıf yönetimini engelleyen davranışlardır (Walters & Frei, 2007). Etkili bir sınıf yönetimini engelleyen ve istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan öğretmen kaynaklı davranışlar alaycı ve aşağılayıcı tutum sergileme, kin gütme, öğrenci kayırma, bir şeyi gereğinden fazla büyütme, öğrencilerin sözünü kesme ve onları dinlememe, yukarıdan aşağıya doğru bir iletişim tarzını benimseyerek farklı düşünce ve önerilere açık olmayan bir yönetim tarzını benimseme, ağır ve monoton bir ders sunma, öğrencinin katılımının olmadığı, tekdüze bir öğretimsel strateji uygulama, öğrencilerin güçlü yönlerini görmek yerine başarısızlıklarını ve güçsüz yönlerini ortaya çıkarma, öğrencilerin anlamsız ve verimsiz yoğun olarak ödevlendirilmesi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz ardı ederek her öğrenciye aynı görev ve sorumluluğu vermek, her öğrenciden aynı sonucu beklemek ve tutarsız davranışlar sergilemektir (Pagliaro, 2011). Tüm bunlar öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini olumsuz etkilemekte, eğitim öğretim faaliyetlerin niteliğini düşürebilmektedir. Çünkü sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma (Akyol, 2001), sınıf içerisindeki yaşantıların önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda düzenlenmesi ve yönetilmesi öncelikle öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2003). Dolayısıyla eğitim öğretimin merkezinde bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükler, bu güçlüklerle baş etme yolları ve sınıf yönetimine yönelik yeterlikleri oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin;

1. Sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri nedir?
2. Sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle baş etmeye yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sınıf yönetiminde yetersiz oldukları konulara yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve aracı, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, bir konu ile ilgili derinlemesine ve kapsamlı bir bilgi elde edilmek istendiğinde kullanılmaktadır (Patton, 2014). Durum çalışması ise, araştırmacılara elde ettikleri verileri belirli bir bağlamda yakından inceleme fırsatı sunmakta ve yaşanan gerçek olayların bütünsel ve anlamlı özelliklerinin araştırılmasını ve ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2015; Yin, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükler, bu güçlüklerle baş etme yolları, karşılaşılan güçlüklerin öğretmenlere etkileri, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili yeterli oldukları



ve kendilerini yetersiz gördükleri konular derinlemesine ve ayrıntılı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 01.02.2021 tarih ve 2021/05 sayılı Etik Kurul Değerlendirme Raporu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 öğretim yılında Bolu ili Yeniçağa ilçesinde üç ilkokulda görev yapan 51 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin seçiminde araştırmacıya hız ve kolaylık sağlayan kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında belli bir amaç doğrultusunda ayrıntı elde etmek, derinlemesine ve zengin veriler sağlamayı hedefleyen ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Dolayısıyla araştırmada sınıf yönetimi konusunda güçlük yaşama ölçütü olarak belirlenmiş olup 25 öğretmen örnekleme yer almıştır. Öğretmenlerin % 52'si kadın (n=13), % 48'i erkektir (n=12). % 16'sı 1-5 yıl arası kıdeme (n=4), %20'si 6-40 yıl arası kıdeme (n=5). % 24'ü 11-15 yıl arası kıdeme, (n=6), % 24'ü 16-20 yıl arası kıdeme (n=6); % 16'sı 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 16'sı ön lisans mezunu (n=4), %60'ı lisans mezunu (n=15), % 24'ü yüksek lisans mezunudur (n=6).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında görüşme yöntemi ve yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 1 ölçme ve değerlendirme, 1 eğitim yönetimi alanında uzman olmak üzere 2 öğretim görevlisinden yardım alınarak hazırlanmıştır. Ölçme değerlendirme uzmanı soruların yapısı ve araştırma sorularına uygunluğu hakkında, eğitim yönetimi uzmanı soruların araştırma konusuna uygunluğu hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Uygulama öncesi çalışma grubu dışında yer alan ve sınıf yönetiminde güçlük çektiğini ifade eden ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılır olduğu saptanmıştır. Görüşmede öğretmenlere araştırmanın içeriği ve sorular ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Her öğretmen ile yapılan görüşme ortalama 21 dakika sürmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Sınıf yönetiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Açıklar mısınız?
2. Sınıf yönetiminde karşılaştığınız güçlüklerle nasıl baş ediyorsunuz? Hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Açıklar mısınız?
3. Sınıf yönetiminde karşılaştığınız güçlükler sizi nasıl etkiliyor? Açıklar mısınız?
4. Sınıf yönetiminde yeterli olduğunuzu düşündüğünüz özellikleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
5. Sınıf yönetiminde yeterli olmadığınızı düşündüğünüz konular nelerdir? Açıklar mısınız?

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar kapsamında düzenlenebilmekte ve görüşme ile gözlem süreçlerinde kullanılan sorular veya belirlenen boyutlar dikkate alınarak tündengeyim şeklinde sunulabilmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda görüşme dökümleri oluşturulduktan sonra okuma yapılarak kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın her bir sorusu kategori olarak kabul edilmiş ve tanımlanmıştır. Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, toplanan verilerin kodlanmasını ve temalar altında yer almasını kolaylaştırmaktadır



(Strauss ve Corbin, 1990). Bulgular kısmında her bir kategorinin altında öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı şeklinde verilerek bulgular desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırma süreçlerinin tutarlılığıyla ilişkili olan güvenirliliği sağlamaya yönelik soruların açık ve anlaşılır olması, kodlamalar arasındaki tutarlılık, araştırmacının rolünün belirlenmesi oldukça önemlidir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın dış güvenirliliğini artırmak için katılımcı öğretmenlere yönelik bilgiler, araştırmada kullanılan görüşme formunda yer alan sorular, veri analizinde izlenen süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İç güvenirliliği sağlamak için araştırma soruları kapsamında belirlenen kategorilere uygun kodlar oluşturulmuş ve kodlar geçerlik çalışmaları kapsamında ölçme değerlendirme ve eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenerek kodlamaların kategorilere uygunluğu karşılaştırma yapılarak kontrol edilmiştir. Araştırmada güvenirlilik çalışmaları kapsamında Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlilik= Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu puanlayıcılar arası tutarlık oranı yüzde %96 olarak hesaplanmıştır. %70 ve daha üstü tutarlık yüzdesi yeterli görüldüğünden yapılan analizlerin güvenilir olduğu saptanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre elde edilen bulguların anlamlılığı ve inandırıcılığı iç geçerlik, başka durumlara aktarılabilir olması veya uygunluğu dış geçerlikle ilgilidir. İç geçerlik kapsamında araştırmacı tarafından bulgularda bütünlük ve tutarlılığın sağlanması amacıyla veri toplama ve analiz sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşme süresi soruların cevaplanabilme süresine uygun olarak ayarlanmıştır. Dış geçerliği sağlamak amacıyla görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi ayrıntılı olarak açıklanmış ve süreç araştırmanın belli aşamalarında uzman görüşlerine başvuru olarak tamamlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükler

Kategori	Kodlar	f
Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Güçlükler	Hazır bulunuşluk düzeyi farklı olan öğrencilerle ders yapma	13
	Sınıf içi disiplini sağlama	10
	Sessizliği sağlama	8
	Öğrencilerin birbiriyle konuşmalarını engelleme	6
	Ders materyalleri eksik olan öğrencilerin ilgilerinin başka tarafa yönelmesi	6
	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için farklı yöntem teknikler uygulamama	5
	Aile içi sorunları olan öğrencilerin derse odaklanmasını sağlama	4
	Derse ilgi ve dikkat çekememe	3
	Öğrencilerle etkili iletişim kuramama	3
	Öğrencileri güdüleme	3
	Öğrencilerin derse geç gelmesi	3
	Söylenenleri yaptırmada zorluk yaşama	2
	Söz almadan konuşma	2
	Öğrencilerin kişisel sorunlarını anlama	2
	Derslere uygun materyal sağlayamama	2
	Sınıfı öğretime hazırlama	2
	Grup çalışmalarını yönetme	2
Öğrencilerin başka işlere yönelmesi	1	



Dikkat eksikliği olan öğrencilerin derse odaklanmasını sağlama	1
Hiperaktif öğrencilerin sınıfta dolaşmaları	1
Öğrencilerin ders dışı konularla ders akışını aksatmaları	1
Öğrenciler arası iletişim bozuklukları (şikayet, sözlü sataşma vb.)	1
Öğrencilerde görev sorumsuzluğu	1
Öğrencilerin derse ilgisiz olmaları	1
Sınıfın uygun genişlikte olmayışı	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok karşılaştığı güçlükler; hazır bulunuşluk düzeyi farklı olan öğrencilerle ders yapma (f=13), sınıf içi disiplini sağlama (f=10), sessizliği sağlama (f=8), öğrencilerin birbiriyle konuşmalarını engelleme (f=6), ders materyalleri eksik olan öğrencilerin ilgilerinin başka tarafa yönelmesi (f=6), öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için farklı yöntem teknikler uygulamaya (f=5), aile içi sorunları olan öğrencilerin derse odaklanmasını sağlama (f=4), derse ilgi ve dikkat çekememe (f=3), öğrencilerle etkili iletişim kuramama (f=3), öğrencileri güdüleme (f=3) öğrencilerin derse geç gelmesidir (f=3). Öğretmenlerin dikkat eksikliği olan öğrencilerin derse odaklanmasını sağlama (f=1) ve hiperaktif öğrencilerin sınıfta dolaşması (f=1) gibi konularda güçlük çekmeleri de dikkat çekici bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin dikkat ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle ders işleme yöntem ve teknikleri konusunda mesleki gelişim ihtiyaçları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin sınıfta farklı düzeyde ve hazır bulunuşluk düzeyinde öğrencilerin varlığını bilmeleri ve sınıftaki öğretim yöntem ve tekniklerini bu anlamda çeşitlendirerek her bir öğrenciye hitap edebilecek ve her bir öğrenciyle iletişim kurabilecek etkinlikler hazırlayarak bu etkinlikleri uygulamaları sınıf yönetiminde daha başarılı olmalarına ve karşılaştıkları güçlükleri en aza indirmelerine katkı sunabilir. Ayrıca öğrencilerin hem bireysel hem de aile olarak iyi tanınması, öğretmenlere öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiği hakkında fikir verecektir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Sınıfımda farklı hazır bulunuşluk düzeyinde olan öğrencilere yönelik etkinlik hazırlamada çok zorlanıyorum. Bu da ders sırasında boşluk oluşmasına neden oluyor" (Ö2).

"Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerim var. Bu öğrencilerime yönelik ne yapacağım konusunda bilgi eksikliğim sınıfı yönetmemde sorunlarla karşılaşmama neden olabiliyor. Çünkü bu öğrencilerime özel etkinlik veya çalışma kağıdı düzenlemediğimde veya bu öğrencilerle iletişim kuramadığımda başka işlerle uğraşıyorlar" (Ö11).

"Öğrencilerimle çok zor iletişim kuruyorum. Onları ilgilerini derse çekmede ve güdülenmelerini sağlamada sorunlar yaşıyorum" (Ö20).

"Öğrencilerim birbiriyle çok konuşuyorlar. Birbirlerine sürekli müdahale ediyorlar. Bunu önleyemiyorum" (Ö6).

"Öğrencilerin derslerde söz almadan konuşmalarını bir türlü önleyemedim. Bu durum dersin akışını bozmakta, benimde sınıfa olan hakimiyetimi engellemektedir" (Ö19).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yöntemlerine yönelik görüşleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yöntemleri

Kategori	Kodlar	f
	İlgi ve yeteneklere göre sorumluluk verme	13



Zamanı etkili kullanma	11
Amaç ve hedefleri hatırlatma	9
Güdülemeyi iyi yapma	8
Derse girişi etkileyici yapma	8
Grup çalışmaları yapma	7
Sessiz bekleme ve sessiz olanlara teşekkür etme	7
Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle birebir ilgilenme	6
Özel görüşmeler yapma	6
Rehber öğretmene yönlendirme	5
Göz teması kurma	5
Dersi materyal kullanarak zenginleştirme	5
Öğrenciye yaklaşma	5
Konuşmayı birden durdurma	4
Güçlüklerle Baş Etme Yöntemleri	
Ses tonunu iyi kullanma	4
Farklı konulara geçiş dikkati toplama	4
Öğrencilere derste mesafeli davranma	3
Doğru iletişim kurma	3
Empati yapmalarını isteme	3
Diğer meslektaşlardan yardım alma	3
Kurallar belirleyip uyulmasını sağlama	3
O öğrenciye söz verme	3
Bağırma	2
Derse hazırlıklı gelme	2
Öğrencilerin problemleriyle ilgilenme	2
Sözlü uyarı	2
Öğrencileri karşılaştırmaktan uzak durma	2
Öğrencilerin derse katılımlarını sağlama	2
Sorunu saptama	2
Aile ile görüşme	2
Olumlu davranışları ödüllendirme	2
Öğrencileri boş zamanlarda dinleme	1
Görmezden gelme	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede en çok kullandıkları yöntemlerin; ilgi ve yeteneklere göre sorumluluk verme (f=13), zamanı etkili



kullanma (f=11), amaç ve hedefleri hatırlatma (f=9), güdülemeyi iyi yapma (f=8), derse girişi etkileyici yapma (f=8), grup çalışmaları yapma (f=7), sessiz bekleme ve sessiz olanlara teşekkür etme (f=7), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle birebir ilgilenme (f=6), özel görüşmeler yapma (f=6), rehber öğretmene yönlendirme (f=5), göz teması kurma (f=5), dersi materyal kullanarak zenginleştirme (f=5), öğrenciye yaklaşma (f=4), konuşmayı birden durdurma (f=4) ses tonunu iyi kullanma (f=4) ve farklı konulara geçiş dikkati toplama (f=4) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yöntemleri incelendiğinde daha çok planlı biçimde derse hazırlanmaya ilişkin yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Örneğin yetenek ve eğilimlere göre sorumluluk verme, zamanı etkili kullanma, amaç ve hedefleri hatırlatma, güdülemeyi iyi yapma, derse girişi etkileyici yapma, grup çalışmaları yapma ders öncesi öğretmenlerin hazırlık yapmasını gerekli kılan yöntemler olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi için öncelikle derse hazırlıklı gelmeleri ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini iyi bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yöntemlerine yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Öğrencilerimi tanımaya çalışıyorum. Onları tanıdıkça ilgi ve yeteneklerine göre sorumluluk veriyorum. Onlar sorumluluklarını yerine getirme mutluluğunu yaşıyor ben de sınıfımı rahatlıkla yönetebiliyorum" (Ö5).

"Etkinlikleri ders süresine uygun olarak hazırlamaya ve uygulamaya gayret ediyorum. Bu sayede öğrencilerin sürekli ilgileneyeceği bir şeyler oluyor" (Ö10).

"Ben sınıf yönetiminde derse girişin ve öğrencilerin derse karşı güdülenmelerini sağlamanın çok önemli olduğunu düşünüyorum" (Ö17).

"Konuşan veya dersin akışını bozan öğrencilerle karşılaştığımda susup bekliyorum. Benim sustuğumu görünce öğrencilerim de susuyor. Sonra sessiz olanlara teşekkür ediyorum. Bu etkili oluyor" (Ö24).

"Sınıfta sorun ortaya çıkaran öğrencilerimle birebir görüşmeler yaparak davranışının nedenlerini veya niçin böyle davrandığını bulmaya çalışıyorum. Sonuca ulaştığımda öğrendiğim bilgiler doğrultusunda öğrencim ile iletişim kuruyorum. Bazen de rehberlik servisine yönlendiriyorum" (Ö3).

Tablo 3'te öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı güçlüklerin etkilerine yönelik görüşleri gösterilmektedir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı güçlüklerin etkileri

Kategori	Kodlar	f
Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Etkileri	Tükenmişlik	12
	Stres	12
	Güdülenme düşüklüğü-isteksizlik	11
	Sıkılma	9
	Öfkelenme	8
	İş doyumunun azalması	8
	Gerginlik	7
	Üzüntü	7
	Derse tekrar odaklanamama	6
	Aşırı disiplinli ve kuralcı olma	6
	Dersin hemen bitmesini isteme	5
	Sınıftan ayrılma isteği	5
	Bıkkınlık	4
	Yıpranma	4



Sert görünme	4
Sorunlarla baş etme sonucu güdülenme	3
Ses yükseltme	3
Ağlama	3
Mutsuz olma	3
Umutsuzluğa kapılma	2

Tablo 3'e göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı güçlüklerin etkileri tükenmişlik (f=12), stres (f=12), güdülenme düşüklüğü-isteksizlik (f=11), sıkılma (f=9), öfkelenme (f=8), iş doyumunun azalması (f=8), gerginlik (f=7), üzüntü (f=7), derse tekrar odaklanamama (f=6), aşırı disiplinli ve kuralcı olma (f=6), dersin hemen bitmesini isteme (f=5), oradan uzaklaşma isteği (f=5), bıkkınlık (f=4), yıpranma (f=4) ve sert görünme (f=4) olarak saptanmıştır. Görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükler onları olumsuz olarak etkilemektedir. Dolayısıyla sınıfta eğitim öğretim etkinliklerinin merkezinde yer alan ve sınıf lideri olarak öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerin onları olumsuz etkilemesi doğrudan verilen eğitimin niteliğini etkilemesi olasıdır. Nitekim belirtilen etkilerle karşı karşıya kalan öğretmenin etkili ve verimlilik düzeyinin düşmesi de normal karşılanabilir. Ancak bazı öğretmenlerin (f=3) sorunlarla baş etme sonucu güdülendiklerini belirtmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin olumlu katkılarının olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı güçlüklerin etkilerine yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Sınıfta karşılaştığım sorunlar karşısında kendimi tükenmiş hissediyorum" (Ö1).

"Strese giriyorum. Sınıfı iyi yönetemediğimde bunalıyorum. Bu durum bende strese neden oluyor" (Ö27).

"Motivasyonum düşüyor. Hiçbir şey canım istemiyor. Sıkılıyorum, isteksizlik oluşuyor" (Ö11).

"Sınıf yönetiminde karşılaştığım güçlükler öfkelenmeme sebep olabiliyor. Bu da bende gerginlik oluşturuyor, mutsuz oluyorum. Hatta bazen sınıftan ayrılmak istiyorum" (Ö15).

"Sınıf kurallarını çok sıkı uyguluyorum, disiplinli davranıyorum" (Ö32),

"Çok yıprandığımı hissediyorum, mutsuz oluyorum ve mesleğimden bıktığımı düşünüyorum" (Ö20).

"Dersin hemen bitmesini istiyorum. Çünkü yoruluyorum" (Ö7).

"Umutsuzluğa kapıldığım anlar oluyor. Öğretmenlik mesleğini yapamayacağımı düşünüyorum" (Ö8).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri	Kalabalık grupların yönetimi	9
	Zaman yönetimi	8
	Sabırlı ve sakin olma	7
	Öğretim yöntem ve teknikleri	6
	Olumlu sınıf ortamı oluşturma	6
	Göz teması kurma	5



Dikkat çekme	4
Güdüleme	4
Sorun çözme becerisi	4
Ödev kontrolü	4
İstenmedik davranışları önleme	4
Vücut dilini kullanma	4
Ailelerle iletişim	4
Katılımı sağlama	3
Empati kurma	3
Ses tonunun kullanımı	3
Derslerde ilgiyi canlı tutma	3
Öğrencilere söz vermede adaletli olma	3
Derse katılanları kutlama	3
Mesleği sevme	2
Planlı ve disiplinli çalışma	2
Geri bildirim alma	2
Öğrencinin derse etkin (aktif) katılımını sağlama	2
Dersi ilgisini çekecek şekilde sunma	2
Eşit ve adaletli davranma	2
Kararlı ve tutarlı davranma	1
Etkin öğrenme ortamı sağlama	1
Dersin amaçlarını sunma	1
Sınıf kurallarını uygulamak	1
Öfke kontrolü	1
Öğrencileri etkin dinleme	1
Sınıftaki kaynakların kullanımı	1
İlişki yönetimi	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok kalabalık grupları yönetme (f=9), zaman yönetimi (f=8), sabırlı ve sakin olma (f=7), öğretim yöntem ve teknikleri (f=6), olumlu sınıf ortamı oluşturma (f=6), göz teması kurma (f=5), dikkat çekme (f=4), güdüleme (f=4), sorun çözme becerisi (f=4), ödev kontrolü (f=4), istenmedik davranışları önleme (f=4), vücut dilini kullanma (f=4), ailelerle iletişim (f=4), katılımı sağlama (f=3), empati kurma (f=3), ses tonunun kullanımı (f=3), derslerde ilgiyi canlı tutma (f=3), öğrencilere söz vermede adaletli olma (f=3) ve derse katılanları kutlama (f=3) gibi konularda yeterli oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Sınıflarımız kalabalık olmasına rağmen kalabalık sınıfları yönetmede yeterli olduğumu düşünüyorum" (Ö7).

"Derslerde zamanı çok iyi kullanıyorum. Zaman yönetimi konusunda iyiyim diyebilirim. Etkinlikleri ders sürelerine uygun olarak planlıyorum" (Ö23).

"Sınıfta çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıyorum. Öğrencilerin özelliklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre yöntem ve teknikleri çeşitlendirebiliyorum" (Ö8).

"Sınıf yönetiminde dikkat çekme ve güdülemenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Dikkat çekme iyi olur, öğrenciler derse karşı motive edilirlerse pek sorun meydana gelmiyor. Ben bu konuda kendimi yeterli görüyorum" (Ö13).



"Sınıfta oluşan sorunları çözmeye çok başarılıyım. Hemen sorunu anlamaya ve sorunu oluşturan nedenlere odaklanıyorum. Sorunların asıl nedeninin ortaya çıkarınca buna yönelik önlemler alıyorum ve sınıfi yönetmem kolaylaşıyor" (Ö20).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersiz oldukları konulara yönelik görüşleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersiz oldukları konulara yönelik görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Yetersiz Oldukları Konular	İletişim	18
	Öfke kontrolü	11
	Zaman yönetimi	11
	İstenmeyen davranışları önleyebilme	8
	Sınıf kurallarını uygulama	7
	Dikkat çekme	6
	Davranış yönetimi	6
	Yenilikçi öğretim yöntem teknikleri	5
	Etkinliklerin yönetimi	5
	Öğrencilerin derse ilgilerini çekme	5
	Dikkat dağınıklığı olan öğrencilerle öğretim	5
	Öğrencileri güdüleme	4
	Sessizliği sağlama	4
	Tutarlı davranışlar sergileme	4
	Alan bilgisi	4
	Öğrenci sorunlarını çözme	4
	Öğrencilerin özelliklerini fark etme	4
	Materyal üretme ve kullanma	3
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	3
	Okul, veli öğrenci ilişkilerini yönetme	3
Empati kuramama	2	
Hiperaktif olan öğrencilerle öğretim	2	
Davranış yönetimi	2	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok iletişim (f=14), öfke kontrolü (f=11), zaman yönetimi (f=11), istenmeyen davranışları önleyebilme (f=8), sınıf kurallarını uygulama (f=7), dikkat çekme (f=6), davranış yönetimi (f=6), yenilikçi öğretim yöntem teknikleri (f=5), etkinliklerin yönetimi (f=5), öğrencilerin derse ilgilerini çekme (f=5), dikkat dağınıklığı olan öğrencilerle öğretim (f=5) öğrencileri güdüleme (f=4), sessizliği sağlama (f=4), tutarlı davranışlar sergileme (f=4), alan bilgisi (f=4), öğrenci sorunlarını çözme (f=4), öğrencilerin özelliklerini fark etme (f=4) konularında kendilerini yetersiz gördükleri saptanmıştır. Öğretmenlerin yetersiz olduklarını düşündükleri konular değerlendirildiğinde sınıf yönetiminde bazı güçlüklerle karşılaşmaları doğal karşılanabilir. Çünkü sınıf içi ilişkilerin yönetimi, öfkelenmeden sorunlarla mücadele edebilme, etkinliklerin iyi zamanlanması ve dersin iyi planlanması, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyebilme, sınıf kurallarının uygulanabilmesi, derse planlı bir şekilde gelerek dikkat çekme, güdülenmeyi sağlama, her öğrenciye dokunabilecek yöntem ve teknikleri uygulama ve iletişimi sağlama, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin derse katılımlarını sağlayabilme



öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre etkinlik hazırlama ve uygulayabilmenin etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konularda kendilerini yetersiz görmeleri onların sınıf yönetiminde zorlanmalarına neden oluyor olabilir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersiz oldukları konulara yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Öğrencilerle iletişim konusunda yetersiz olduğumu düşünüyorum. Çünkü çoğu zaman birbirimizi anlamada güçlük çekiyoruz. Aramızda iletişim kopukluğu oluyor" (Ö16).

"Zamanı iyi yönetemiyorum. Ya etkinlikler süre bitmeden bitiyor, ya da süre etkinlikleri uygulamadan bitiyor. Zaman konusunda denge kuramıyorum" (Ö9).

"Yenilikçi öğretim metotları konusunda mesleki gelişime ihtiyacım var. Güncel öğretim yöntem ve teknikleri konusunda eksiklerim olduğunu düşünüyorum. Bu durum sınıfta verimli olmamı engelliyor ve dolayısıyla sınıf yönetiminde de sorunların ortaya çıkmasına neden oluyor" (Ö2).

"Sınıf kurallarını bir türlü uygulamıyorum. Bu konuda tutarlı olamıyorum. Davranışlarımda istikrarı sağlayamıyorum" (Ö18).

"Dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle ders işleme yöntemleri ve onlara nasıl davranacağım konusunda yeterli bilgiye sahip değilim" (Ö14).

Etik Beyan

Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 01.02.2021 tarih ve 2021/05 sayılı Etik Kurul Değerlendirme Raporu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok karşılaştığı güçlükler; hazır bulunuşluk düzeyi farklı olan öğrencilerle ders yapma, sınıf içi disiplini sağlama, sessizliği sağlama, öğrencilerin birbiriyle konuşmalarını engelleme, ders materyalleri eksik olan öğrencilerin ilgilerinin başka tarafa yönelmesi, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için farklı yöntem teknikler uygulayamama, aile içi sorunları olan öğrencilerin derse odaklanmasını sağlama, derse ilgi ve dikkat çekememe, öğrencilerle etkili iletişim kuramama, öğrencileri güdüleme ve öğrencilerin derse geç gelmesidir. Öğretmenlerin farklı hazır bulunuşluk düzeyinde olan öğrencilerle ders yapması ciddi bir hazırlık ve planlamayı gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmenler sınıfta bu öğrencilerin özelliklerini ve sınıf düzeyinde kazandırılacak bilgi ve becerilere hazır olup olmadıklarını iyi bilmeli ve sınıfta gerçekleştirilen etkinlikleri buna göre hazırlamalıdır. Çünkü eğitimde yeni bir davranış değişikliğinin meydana gelebilmesi, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine bağlıdır. Bu nedenle öğrenci kazanacağı yeni davranış için gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olmalıdır (Başar, 2001). Öğretmen de öğrencilerin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları iyi tespit etmeli ve eğitim öğretim etkinliklerini buna göre planlamalıdır. Nitekim planlı yapılan eğitim öğretim etkinlikleri sınıf yönetimini de kolaylaştıracaktır. Ayrıca ilkökul öğrencilerinin sınıf kurallarını öğrenip benimsemeleri, sorumluluk sahibi olmaları, toplu olarak yaşama bilincini kazanmaları süreç içerisinde gerçekleşecektir. Çünkü yaş itibarıyla bu öğrencilerin birbiriyle konuşmaları, dikkat ve ilgilerinin çabuk dağılması normaldir. Dolayısıyla öğretmenlerin rehberliğinde sınıf düzeninin oluşturulması uzun sürebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin aile içi sorunları onları etkileyebilir. Öğretmen bu öğrencileri belirlemeli ve ailelerle işbirliği yapmalı ve bu öğrencilerin okula ve derslere olan ilgisini çekmeye çalışmalıdır. Alanyazın incelendiğinde Aküzüm ve Nazlı (2017), araştırmalarında öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları öğrencilerin derste



lavaboya gitmek için izin istemeleri, öğrencilerin birbirlerini şikayet etmeleri, öğrencilerin söz almadan konuşmaları, ders sırasında arkadaşları ile fısıldaşmaları olarak saptamıştır. Kırbaş ve Atay (2017), derste izin almadan konuşma, öğretmeni dinlememek, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması, disiplin uygulanamaması, dikkat eksikliği, ödev yapmama, sık tualete gitme, ders esnasında başka işlerle meşgul olma gibi konuların sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bazı çalışmalarda da (Bal, 2005; Baysal, 2009; Hemde, 2010; Sadık ve Arslan, 2015; Uğurlu vd., 2014) öğretmenlerin en çok karşılaştıkları güçlükleri şikayet etme, izinsiz konuşma, derse karşı ilgisizlik, sınıfta dolaşma, kendi aralarında konuşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla bu araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede en çok kullandıkları yöntemler ilgi ve yeteneklere göre sorumluluk verme, zamanı etkili kullanma, amaç ve hedefleri hatırlatma, güdülemeyi iyi yapma, derse girişi etkileyici yapma, grup çalışmaları yapma, sessiz bekleme ve sessiz olanlara teşekkür etme, öğrenme gücünü olan öğrencilerle birebir ilgilenme, özel görüşmeler yapma, rehber öğretmene yönlendirme, göz teması kurma, dersi materyal kullanarak zenginleştirme, öğrenciye yaklaşma, konuşmayı birden durdurma, ses tonunu iyi kullanma ve farklı konulara geçip dikkati toplamadır. Kırbaş ve Atay (2017), etkili bir sınıf yönetiminde derslerin etkinlik ağırlıklı ve öğrenci merkezli işlenmesi, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi, veli, öğretmen, idare işbirliği, planlama ve öğrencileri tanımanın önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aküzüm ve Nazlı (2017), çalışmalarında sınıf yönetiminde karşılaşılan güçlüklerle baş etme yöntemlerinin öğrenci ile göz teması kurma, sorunu anlamaya çalışma, jest ve mimik hareketleriyle uyarma, sorumluluk verme, öğrenciyle özel konuşma, aile ile işbirliği ve sınıf kurallarını hatırlatma olduğunu saptamışlardır. Alanyazındaki bazı çalışmalarda (Erdem, 2016; Tertemiz, 2000; Yılmaz, 2008; Yumuşak ve Balcı, 2018), öğretmenlerin sınıftaki sorunlarla öğrencinin yaptığı davranışın yanlış olduğunu anlatarak ve kuralları hatırlatarak, öğretmenlerin etkili planlar yapıp öğrenci katılımını etkin duruma getirerek, öğrencide görmek istedikleri davranışlar konusunda tutarlı olup, sınıfı sürekli kontrol ederek ve sınıfta uyulması gereken kuralları belirleyerek baş ettikleri saptanmıştır. Ayrıca belirtilen çalışmalarda okulun ve sınıfın fiziki koşullarının iyileştirilmesi ve düzenlenmesi, eğitim öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve bu süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, sağlıklı bir iletişimin oluşturulması, veli öğretmen iletişiminin yapılması, öğretmenlerin öğrencilere rol model olarak demokratik ve hoşgörülü davranışlar sergilemeleri, rehberlik etme, öğrencilere adlarıyla seslenme, göz teması kurma, istenmeyen davranışın görmezden gelinmesi ve aniden durma gibi yöntem ve davranışlarla sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlarla baş edilebildiği ortaya çıkarılmıştır. Şahin ve Arslan (2014), çalışmalarında öğrencilerle bireysel görüşmeler yapma, sorumluluk verme, olumlu davranışları takdir etme, sınıf kurallarının öğrencilerle belirlenmesi, ailelerle işbirliği yapma yöntemlerinin; Kılıçoğlu (2015) ise, olumlu davranış örnek gösterme, olumsuz davranış sergileyen öğrencinin derse katılımını sağlama, öğrencinin yerini değiştirmek gibi yöntemlerin öğretmenler tarafından sınıfta meydana gelen sorunların çözümünde kullanıldığını belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları genel olarak örtüşse de bu çalışmada ulaşılan ilgi ve yeteneklere göre sorumluluk verme, öğrenme gücünü olan öğrencilerle birebir ilgilenme, dersi materyal kullanarak zenginleştirme, derse hazırlıklı gelme, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme, öğrenciler arası karşılaştırmalardan uzak durma, ses tonunu iyi kullanma gibi yöntemlerin dikkat çekmekte olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere ilgi ve yeteneklerine göre sorumluluk vermeleri öğrencilerin başarıya ulaşmalarını ve yaşadıkları mutlulukla derse daha çok katılımlarını sağlayacaktır. Derse hazırlıklı gelme, öğretmenin neyi, ne zaman ve nasıl yapacağını kolaylaştırır ve sınıf yönetiminde etkili olmasını sağlar. Çünkü planlama, öğretmenin yol haritası, pusulasıdır. Dersi çeşitli materyallerle desteklemek, farklı öğrenme yapılarında ve öğrenme gücünü olan öğrencilere dersin daha fazla hitap etmesini ve bu öğrencilerin derse etkin katılımlarını; öğrencilerin problemleriyle ilgilenme, onların yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve çözümüne katkı sunarak okul ve derslerle daha çok



ilgilenmelerini sağlayabilir. Üzerinde az durulan bir konu olmasına rağmen öğretmenlerin öğrenciler arasında kıyaslama yapmaları öğrencilerde *Ben zaten başarılı değilim* hissinin oluşmasına neden olabilir. Böyle bir yaklaşım, sorunu daha çok büyütür ve çözümü zorlaştırır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenciler arası kıyaslamadan uzak durmaları, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engelleyecek ve bu davranışların önlenmesinde öğretmene kolaylık sağlayarak öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısını artıracaktır.

Araştırma sonucuna göre, tükenmişlik, stres, güdülenme düşüklüğü-isteksizlik, sıkılma, öfkelenme, iş doyumunun azalması, gerginlik, üzüntü, derse tekrar odaklanamama, aşırı disiplinli ve kuralcı olma, dersin hemen bitmesini isteme, oradan uzaklaşma isteği, bıkkınlık, yıpranma, sert görünme, problemlerle baş etme sonucu motive olma, ses yükseltme, ağlama, mutsuz olma ve umutsuzluğa kapılma öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı güçlüklerin etkileridir. Öğretmenlerin sınıfta disiplin sorunları yaşamaları, sınıfı etkili yönetememeleri stres yaşamalarına, tükenmişlik düzeylerinin yükselmesine ve mesleği bırakmalarına neden olabilmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Oliver ve Reschly, 2007). Sınıf yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde de oldukça önemli olduğu söylenebilir (Behroozi, 2017). Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik duygusu ve stres, öğrencilerle iletişim sorunlarının ortaya çıkmasına, öğrencilerin okul ve derslere yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine, güdülenme düzeylerinin ve başarılarının azalmasına yol açabilmektedir (Evers vd., 2004). Öğretmenlik mesleği güdülenmesinin yüksek olmasını, dinç olmayı, mutlu bir şekilde heyecan ve istekli olmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin öğretmenleri olumsuz etkilemesi etkili ve verimli olmalarını engelleyecek ve dolayısıyla eğitimin niteliği, öğrenci ve okul başarısı da düşecektir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetiminde en çok yeterli gördükleri alanlar; kalabalık grupların yönetimi, zaman yönetimi, sabırlı ve sakin olma, öğretim yöntem ve teknikleri, olumlu bir sınıf ortamı oluşturma, göz teması kurma, dikkat çekme, güdüleme, sorun çözme becerisi, ödev kontrolü, istenmedik davranışları önleme, vücut dilini kullanma, ailelerle iletişim, katılımı sağlama, empati kurma, ses tonunun kullanımı, derslerde ilgiyi canlı tutma, öğrencilere söz vermede adaletli olma ve derse katılanları kutlamadır. Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktör sınıf yönetimidir. Sınıfın düzenlenmesi, etkinliklerin yürütülmesi, zamanın etkin yönetilmesi, sınıfta olumlu bir ortam oluşturmak, öğrenci davranışlarının yönetimi öğretmenlerin sahip olması gerekli sınıf yöntemi becerileridir (Akın, 2006). Öğrencilerin sınıfta uygulanan etkinliklere katılımlarının sağlanması, zamanın verimli ve etkili kullanılması, sınıfta ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılması etkili sınıf yönetimi ile mümkündür. Sınıf yönetimi etkili olmadığı zaman ortaya çıkan sorunlar, öğrencilerin başarılarını azaltmakta, davranışlarını olumsuz etkilemekte, sosyalleşmelerine engel olmaktadır (Johansen vd., 2011). Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik yeterlik algıları, sınıfta ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve bu davranışlarla başa çıkmada, edim (performans) ve güdülenme düzeylerinin yükselmesinde, zorluklarla mücadele etmelerinde ve stresi kontrol altında tutmalarında etkili bir rol oynamaktadır (Kushner, 1993). Etkili bir sınıf yönetimi sınıfta nitelikli eğitim ortamlarının oluşmasını sağlayabilir. Ancak etkili bir sınıf yönetimi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin olmasıyla olanaklıdır (Demirel, 2005). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterlikleri sınıflarda nitelikli eğitim ortamının oluşturulmasına katkı sunacak, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini sergilemelerini ve dolayısıyla eğitim etkinliklerinin verimli ve nitelikli olmasını sağlayacaktır.

Öğretmenler sınıf yönetiminde en çok iletişim, öfke kontrolü, zaman yönetimi, istenmeyen davranışları önleyebilme, sınıf kurallarını uygulama, dikkat çekme, davranış yönetimi, yenilikçi öğretim yöntem teknikleri, etkinliklerin yönetimi, öğrencilerin derse ilgisini çekme, dikkat dağınıklığı olan öğrencilerle öğretim, öğrencileri güdüleme, sessizliği sağlama, tutarlı davranışlar sergileme, alan



bilgisi, öğrenci sorunlarını çözme, öğrencilerin özelliklerini fark etme konularında kendilerini yetersiz görmektedirler. Öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişim ve disiplin, yönetim için uygun zihinsel ortamı sağlamak (Marzano, 2003), öğretmenlerin sınıfı düzenlemeleri, sınıf kurallarını tanımlamaları ve uygulamaları, öğrencilerin davranışlarını gözlemlemeleri, istenmedik davranışlarla başa çıkmaları, zamanı etkili kullanmaları, öğrencileri derse güdülemeleri, öğrencileri öğrenmeye özendirmeleri (Watkins ve Wagner, 2000), sınıf içinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin uygun olması (Balay ve Sağlam, 2008) sınıf yönetiminde önemli unsurlardır. Kırbas ve Atay (2017) da öğrenciyi tanıma, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, güdüleme sağlama, aileyle işbirliğine önem verme, önleyici disiplin stratejilerini uygulamanın etkili bir sınıf yönetimi sağlayacağını belirtmiştir. Sınıf içi iletişimin niteliği, öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olmasında ve öğretimin etkili ve verimli biçimde gerçekleştirebilmesinde oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenler sınıfta öğrencilerin psikolojik ve akademik beklentilerini dikkate alma ve o doğrultuda bir iletişim geliştirme konusunda sorun yaşayabilmektedirler (Celep, 2001). Ayrıca sorun çözme becerisi konusunda yetersiz olan öğretmenler sorunları olan öğrencilerin dersten uzaklaşmasına veya akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir. Öğretmenler sorunlu davranışın nedenlerini anlamaya çalışarak süreci başarılı biçimde yönetebilir (Sadık, 2000). Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması öğretmenin öğrencileriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin öğrencileriyle kurduğu iletişimde hassas olması olumlu sınıf ortamının oluşmasına ve öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarına katkı sağlayacaktır. Nitekim Arslantaş (1998), etkili bir eğitimin, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin başarılı olmasına bağlı olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin dersleri sevmesi öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği ile ilişkilidir (Güçlü, 2001). Öğretmen ders içinde öğrencilerine karşı olumlu iletişim becerileri sunması gerektiğini bilmelidir. Öğretmenin sahip olduğu iletişim becerisi öğretimin niteliğini, öğrencilerin derse dikkatlerinin çekilmesini sağlayacaktır (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Özetle etkili iletişim, öğretmen ve öğrenciler ile öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimin kalitesini artırarak öğrencilerin başarısını, derse katılımını, dersten zevk almalarını arttıracak; öğrencilerin okula ve öğretmene karşı tutumlarının olumlu olmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin kendilerini yetersiz olarak gördükleri öfke yönetimi de oldukça önemli bir konudur. Çünkü öfke iyi yönetilmediğinde insan ve doğadaki canlılar açısından tehlike oluşturabilecek bir duruma gelebilmektedir. Öfke yönetimi bireylerin saldırganlıktan ve şiddet içeren davranışlardan uzak, kendisine ve çevresine zarar vermeyecek şekilde duygularını kontrol etmesini sağlamaktadır (Kökdemir, 2004). Bu anlamda görevi insan yetiştirmek olan öğretmenlerin öfkelerini kontrol edebilmeleri ve hem öğrencilere hem de kendilerine zarar vermemeleri için oldukça önemli bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin öfke kontrolüne yönelik seminer ve kurslara katılarak bu konudaki eksiklerini tamamlamaları sınıf yönetiminde daha başarılı olmaları sağlayacak ve dolayısıyla olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmenlere önemli bir katkı sunacaktır.

Öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda kendilerini yetersiz olarak ifade etmeleri dikkat çekici bir sonuçtur. Zamanın eğitim-öğretim için belirlenmiş olan amaçlar doğrultusunda kullanılması oldukça önemlidir. Etkili bir öğretim için zamanın etkin bir biçimde ve planlı kullanılması gerekmektedir (Ekici, 2011). Öğretmenler için zaman yönetimi öğretimin yönetimi kadar önemlidir. Zamanı etkili kullanabilmenin en önemli şartı planlı olmaktır. Verimi üst seviyede tutmak isteyen bir öğretmen, öğretim faaliyetlerinin tamamını mutlak planlamaya çalışır (Gülşen, 2011). İyi yönetilen sınıfta öğretime ayrılan zaman daha uzun ve verimlidir. Zamanın iyi yönetildiği bir sınıf ortamında daha az sınıf yönetimi problemleri bulunmaktadır (Erden, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin ders öncesi, ders sırası ve ders sonrasında yapacaklarıyla ilgili iyi bir zaman planlaması yapmaları sınıf yönetimi becerilerini arttıracaktır.



Sonuç olarak öğretmenlerin iletişim, öfke kontrolü, zaman yönetimi, istenmeyen davranışları önleyebilme, sınıf kurallarını uygulama, dikkat çekme, davranış yönetimi, yenilikçi öğretim yöntem teknikleri, etkinliklerin yönetimi, öğrencilerin derse ilgisini çekme, dikkat dağınıklığı olan öğrencilerle öğretim, öğrencileri güdüleme, sessizliği sağlama, tutarlı davranışlar sergileme, alan bilgisi, öğrenci problemlerini çözme gibi konularda yetersiz olduklarını düşünmeleri sınıf yönetimi anlamında başarısız olmalarına neden olabilir. Sınıfta uygulanan etkinliklerin öğrenci başarısına katkı sunmasında en önemli etkenlerden biri olan sınıf yönetiminin başarısız olması istenen amaçlara ulaşılmasını engelleyecektir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlere dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle iletişim ve öğretim, öğrenme güçlüğü olan ve hazır bulunuşluk düzeyi farklı olan öğrencilere yönelik uygulanabilecek yenilikçi ve farklı yöntem teknikler konularında eğitimler verilebilir. Ayrıca bu konuların öğretmen adaylarının öğretim programlarında da yer alması sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin olumsuz etkilerini en aza indirmek için öğretmenler sınıf yönetiminde güçlüklerle baş etme yöntemleri, stresle mücadele gibi konularda eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları olumsuz etkilerden dolayı, yıpranma payı, erken emeklilik gibi iyileştirmeler yapılabilir.
- Öğretmenlere sınıf içi iletişim, öfke kontrolü, zaman yönetimi, istenmeyen davranışları önlenmesi, sınıf kurallarının etkin uygulanması, dikkat çekme, davranış yönetimi, yenilikçi öğretim yöntem teknikleri, öğrencilerin derse ilgisini çekme, dikkat dağınıklığı olan öğrencilerle öğretim, güdüleme, problem çözme konularında seminer, kurs ve hizmet içi eğitimler verilerek yetersiz oldukları alanlar geliştirebilir.

Kaynakça

- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aküzüm, C., ve Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(2), 88-102. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/391463> adresinden erişilmiştir.
- Akyol, H. (2001). *Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma, sınıf yönetimi* (Ed. Küçükahmet, L.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arı, R., ve Saban, A. (1999). *Sınıf yönetimi*. Konya: Günay Ofset.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Atıcı, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen psikolojik danışman iş birliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 55-68.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın ve Dağıtım.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(12), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70397> adresinden erişilmiştir.
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146330> adresinden erişilmiştir.
- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi* (11. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Behroozi, M. (2017). Evaluating the quality of professors' teaching process based on students' view and professors of Persian Gulf University. *Contemporary Educational Researches Journal*, 7(4), 167-173. <https://doi.org/10.18844/cej.v7i4.2719>.
- Bloom, B. S. (1979). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Türkçe çeviri: D. A. Özçelik) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8).
- Can, E., ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi* 2(1), 86-101. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17664> adresinden erişilmiştir.
- Celep, C. (2001). Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Çağdaş Eğitim*, 284, 1-12. <http://www.tekisik.org/cagdas-egitim-dergisi> adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches]. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi. (2009).
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirtaş, H. (2005). *Sınıf yönetiminin temelleri, etkili sınıf yönetimi*. H. Kiran (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., ve Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787071> adresinden erişilmiştir.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında görüşleri ve bir uygulama* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ding, M., Y. Li, X. Li., & Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*, 28(3), 305-324.
- Ekici, G. (2007). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 124-127). Ankara: Ekinoks Danışmanlık Hiz. ve B. Y.
- Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2005, April) Establishing classroom management for cooperative learning. *Annual meeting of the american educational research association, Montreal, Canada Bildirisi*, April 2005. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 490 457).
- Erdem, H. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin istenemeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemler* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2011). *Sınıf yönetimi* (14. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers students' and teachers perception compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148. <http://doi.org/10.1177/0143034304043670>.
- Güçlü, N. (2001). *İletişim*. Ankara: Nobel.
- Güder, S. Y., Alabay, E., ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.
- Gülşen, C. (2011). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Hemde, A. (2010). *İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve tutumları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ho, C., & Leung, J. (2002). Disruptive classroom behaviors of secondary and primary school students. *Journal of Educational Research*, 17(2), 219-233.
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391.
- Johansen, A., Little, S. G., & Little, A. A. (2011). An examination of new Zealand teachers' attributions and perceptions of behaviour, classroom management and the level of formal teacher training received in behaviour management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954698.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karagöz, Y., ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Kaya, N. G., ve Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853.
- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin baş edebilme yöntem ve teknikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kırbaş, Ş. ve Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 517-538. <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=12451> adresinden erişilmiştir.
- Kökdemir, H. (2004). Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolka*, 3(17), 7-10. https://elyadal.org/pivolka/12/PIVOLKA_12_02.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kushner, S. N. (1993). *Teacher efficacy and pre-service teachers: A construct validation*. ERIC Document Reproduction Service No. ED356265.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, us: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medikoğlu, O., ve Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 20-32.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. London: Sage.
- Oliver, J. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. *National Comprehension Center for Teacher Quality*, 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özsoy, O. (2003). *Etkin öğretmen etkin öğrenci etkin eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Pagliaro, M. M. (2011). *Educator or bully?: Managing the 21st century classroom*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- 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. (2002).
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F., ve Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 115-138. <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=7585> adresinden erişilmiştir.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. L. Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N., ve Güner, N. (2009). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi* (2008-2009) TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, Proje No: 108K-183.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. USA: Sage.



- Sun, R. C. (2014). Teachers' and students' causal explanations for classroom misbehavior: Similarities and differences. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(2), 409-415.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research*, 105(3), 541-559. <http://doi.org/10.1007/s11205-011-9786-9>
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492675> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, S. ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1399-1415. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=203471305_78%C5%9EahinSevilay-vd-sos-1399-1415.pdf&key=17188 adresinden erişilmiştir.
- Teddle, C., ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. Y.Dede ve S.B. Demir (Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 49-70). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turan, S. (2004). Yönetimle ilgili temel teori ve yaklaşımlar. S. Turan ve M. Şişman. (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D., ve Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 577-602. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=777838635_32Do%C4%9FanSoner%20-vd-sos-577-602.pdf&key=17224 adresinden erişilmiştir.
- Walters, J., & Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Watkins, C., & Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.
- Yalçınkaya, M. ve Tombul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*. 1(2), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57144> adresinden erişilmiştir.
- Yegen, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67718> adresinden erişilmiştir.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). London: Sage.
- Yumuşak, G., ve Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 21(40), 223-254. <http://doi.org/10.31795/baunsobed.489128>.



Ortaokul Öğrencilerinin Mutasyon, Modifikasyon ve Adaptasyon Kavramları ile İlgili Bilişsel Yapıları: Çizme-Yazma Tekniği

Middle School Students' Cognitive Structures About Mutation, Modification, and Adaptation Concepts: Drawing and Writing Technique

Şeyma BURSA ^{iD}, Balıkesir Eksen Kişisel Gelişim Kursu, seymbursa@hotmail.com

Gülcan ÇETİN ^{iD}, Prof.Dr., Balıkesir Üniversitesi, gctin@balikesir.edu.tr

Ramazan ÇEKEN ^{iD}, Doç.Dr., Aksaray Üniversitesi, rceken@gmail.com

Hasan ÖZCAN ^{iD}, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, hozcan@aksaray.edu.tr

Özcan, H., Bursa, Ş., Çetin, G. ve Çeken, R. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Mutasyon, Modifikasyon ve Adaptasyon Kavramları ile İlgili Bilişsel Yapıları: Çizme-Yazma Tekniği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 76-94.

Geliş tarihi: 30.04.2021

Kabul tarihi: 13.01.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Araştırmanın amacı, ortaokul sekizinci sınıf DNA ve Genetik Kod Ünitesi'nde yer alan mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarının öğretimi sonrası, öğrencilerin bu kavramlarla ilgili bilişsel yapılarının belirlenmesidir. Bu kavramlar: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında tanım yapabilme, nedenleri açıklayabilme, beklenen sonuçları ifade edebilme, kavramların ilginç örneklerini verebilme ve benzetmeler yapabilmeye ilişkin becerileri içermektedir. Alanyazın incelendiğinde, genetik konusu ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle kavram yanlışlarına odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise, mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarının öğrencilerin bilişsel yapılarında nasıl yer aldıkları derinlemesine ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilindeki özel bir eğitim kurumunda öğrenim gören 12'si kız ve 15'si erkek toplam 27 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, çizme-yazma formu ile toplanmış olup, değerlendirme sürecinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin bu kavramlara ilişkin doğru açıklamaları ve çizimleri yanında, bazı eksik ya da hatalı bilgilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçların, bazı bakımlardan soyut kalabilen genetik ile ilgili kavramların öğrencilerin bilişsel yapılarında nasıl yer aldığına anlaşılabilmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mutasyon, Modifikasyon, Adaptasyon, Bilişsel yapı, Çizme-Yazma tekniği.

Abstract. This study aims to determine the cognitive structures of the 8th grade middle school students after teaching the concepts of mutation, modification, and adaptation in the unit of DNA and Genetic Code. Those concepts in the Turkish Science Education Curriculum included the skills such as defining the terms, making explanations on the reasons, explaining the expected results, giving critical examples of each concept, and making analogies. When the literature is examined, it is seen that studies on genetics focus on misconceptions in general. This study is based on a deeper understanding of how mutation, modification, and adaptation concepts could be constructed in mental structures of the students. A case study design known as a qualitative research model was used in the study. The study group included eight grade 27 students consisted of 12 female and 17 male ones who are attending at a private school in Balıkesir in the 2020-2021 academic year. Data were collected by drawing and writing form and analyzed by content analysis technique. Data were collected with



the drawing and writing form, and the descriptive and content analysis techniques were used in the evaluation process. The study results revealed that some students had incomplete knowledge of related concepts although they had some correct explanations on such content. These results are important for understanding how the concepts related to genetics, which have abstract characteristics to some degree, are included in the cognitive structures of students.

Keywords: Mutation, Modification, Adaptation, Cognitive structure, Drawing and Writing technique.



Extended Abstract

Introduction. Genetic, a topic of biological context, has been accepted as a complex concept of the learning process deeply and comprehensively (Etobro & Banjoko, 2017). Such concepts are initiated issues on part of the scientific authorities. Some changes include variations in the sequence of chromosomes and such genetic information passes on to the next generation (Gregory, 2009).

The topics for micro and macro universe are invisible contents to a large scale, and therefore, learning of those gradually abstract concepts cannot occur with our five senses directly. Concepts of genetic can be accepted as a topic of micro-universe. Most of the students and teachers believe that DNA, gene, and chromosome are difficult concepts to learn (Etobro & Banjoko, 2017). This is a widely known issue for similar concepts which are abstract ones to some grade (Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Misunderstanding of the science topics can bring about misconceptions (Karamustafaoglu & Ayas, 2002).

The relationship between definitions and concepts in students' long-term memories is formed through symbols and assumptions. Thus, these concepts can be constructed in long-term memory (Posner et al., 1982). The students are bringing their pre- and post-learning experiences for making connections (Arslan, 2007). From this viewpoint, students construct their knowledge for mutation and modification, and adaptation concepts with this construction process of learning. Drawing and writing technique is one of the widely used ways for determining individual's cognitions or mental structures (Çetin et al., 2015). These concepts have a location in the science education curriculum including the learning processes with writing and drawing (OSTC, 2007).

Those concepts in the Turkish Science Education Curriculum included the skills such as defining the terms, making explanations on the reasons, explaining the expected results, and making analogies to give critical examples of each concept (MEB, 2018). The genetics research was focusing on misconceptions. This study is based on a deeper understanding of how mutation, modification, and adaptation concepts could be constructed in mental structures.

Method. A case study design from qualitative research models was used in the study. It handles one or more events, settings, curriculum, social groups, or associated systems deeply (Büyüköztürk et al., 2009). Since the researchers aimed at determining the target groups' cognitions on such genetic concepts, this research setting design was preferred to collect valuable and useful data.

The study was applied to the 27 students consisted of 12 female and 17 male ones attending a private school in Balıkesir in the 2020-2021 academic year. Data were collected by drawing and writing form. The participant students draw the figures for the mentioned concepts, and then, wrote their explanations on the sheet. The obtained data were analyzed by the descriptive and content analysis techniques.

Results. The study results reveal that some of the students did not know the knowledge regarding concepts. They had confusion on whether the handled concepts had genetically changed or not. They defined mutation and modification as focusing on hereditary and not hereditary traits.

They made explanations on the reasons for those genetic events taking care of environmental changes or hereditary factors. They could explain the expected results comparatively and give critical examples of mutation, modification, and adaptation. Additionally, they could make



some analogies on the concepts. Such analogies can be seen in the examples for critical species and actors or actresses.

Discussion and Conclusion. This case study aims to determine the cognitive structures of the 8th-grade middle school students on mutation, modification, and adaptation concepts in the unit of DNA and Genetic Code. The results were important for how the cognitive structures of the students represented the features of macro and micro-universe and had predominantly abstract content located in their mental process. Therefore, the students can have some troubles for learning such concepts (Etobro & Banjoko, 2017; Lomnitz & Wisner, 2012; Salmi, Kaasinen, & Kallunki, 2012; Yağbasan & Gülçiçek, 2003).

According to the result of a study conducted by Yıldız (2020), the students found the topics for DNA and Genetic Code difficult and boring. Saka et al. (2006) and Akyürek and Afacan (2012) determined some misunderstanding and misconceptions on these concepts. The current study has a deeper understanding of the mentioned concepts focusing on the themes for the students' definitions, explanations, results, or analogies during the drawing and writing process. For this reason, this study provides the researchers or the science teachers a deeper understanding of how middle school students learn the predominantly abstract concepts of DNA and the Genetic Code. Therefore, the authors of this study recommend that further studies on mutation, modification, and adaptation can be made on the cognitive structure for different aged groups. Such additional studies' results provide us an overall looking at how the students learn and construct the genetic concepts.

Giriş

Genetik kavramı, ebeveynin belirgin fiziksel ve doğal özelliklerinin yanı sıra kalıtsal bozukluklarının yavrulara aktarıldığı; geniş kapsamlı, karmaşık ve öğrenilmesi zor bir biyoloji kavramı olarak görülmekteydi (Etobro & Banjoko, 2017). Günümüzde ise bu durumun aydınlatılmış olduğu ifade edilebilir. Söz konusu kalıtsal özelliklerin aktarılması, DNA eşlenmesi ile meydana gelmektedir. DNA üzerindeki nükleotidler, belirli bir düzen ve kurala göre dizilirler. Fakat bazı nedenlerle DNA veya kromozom yapısında ve sayısında farklılıklar olabilir. Bu sebeplerle, canlı organizmanın kalıtsal yapısında değişiklikler ortaya çıkmaktadır (DeBruyn, 2012). Bu durumda, genetik materyalde meydana gelen değişimlere mutasyon adı verilir. Dizilimlerde meydana gelen bu değişiklikler eşlenme sırasında ortaya çıkmakta, oluşan varyasyonlar da bu süreçte yeniden düzenlenmektedir (Gregory, 2009). Üreme hücrelerinde gerçekleşen mutasyonlar, gelecek nesillere aktarılabildiğinden kalıtsaldır. Vücut hücrelerinde görülen mutasyonlar ise sonraki kuşaklara ve hücrelere aktarılmadıkları için kalıtsal değildir. Mutasyona bazı kimyasal maddeler, radyasyon, sıcaklık vb. çevresel faktörler yol açabileceği gibi söz konusu kalıtsal değişim, kendiliğinden de olabilmektedir (Růžička ve ark., 2017).

Canlıların genetik yapısında değil sıcaklık, ışık ve beslenme gibi çevrenin etkisiyle bazı genlerin işleyişinde meydana gelen değişimlere ise modifikasyon adı verilir. Mutasyondan farklı olarak modifikasyonun yol açtığı değişimlerin büyük bir kısmı geçicidir. Modifikasyon, canlı organizmanın dış görünümüne etki eden ve kalıtsal özellik göstermeyen değişikliklerdir (Chiou, 2008). Organizmanın çevre şartlarına uyum sağlaması olarak da adlandırılan adaptasyon ise bir canlının belirli bir çevrede yaşama ve çoğalma şansını arttıran kalıtsal özelliklerdir (Campbell, 2015). Popülasyonlardaki bazı bireyler çevre koşullarına uyum sağlayıcı özellikleri olmadığı için yok olabilir veya kendilerine uygun olan yaşam alanlarını işgal edebilirler. Mutasyona uğrayan üreme hücrelerindeki kalıtsal değişiklikler, adaptasyon ile yaşadığı ortama uyum sağlayabilen canlıların bu özellikleri ile sonraki nesillere aktarılabilmektedir (Kampourakis, 2013).

Makro ve mikro evrene ilişkin bazı özelliklerin sınıf ortamında doğal olarak gözlemlenmesi mümkün olamamaktadır. Örneğin, yeryüzü levhalarının hareketi makro evrene ait özellikler arasında yer alırken (Lomnitz & Wisner, 2012), söz konusu levhaların oluşturduğu fay hatları yeryüzünün geniş bir yüzeyini ilgilendirmektedir. Atomik ve moleküler düzeyde olan kuvvet, elektrik ve manyetik alan gibi kavramlar mikro evrene ait özellikler arasında ifade edilmektedir (Salmi, Kaasinen, & Kallunki, 2012). Her iki evrene ait özelliklerin bazı etkilerini duyu organlarımız ile algılayabilmemiz mümkün olmaktadır. Bazı özellikler ise dış dünyada karşılığı olmasına rağmen doğrudan gözlemlenemediği için soyut kalabilmektedir. Genetik ile ilgili konular, mikro evrene ait olan, önemli düzeyde soyut ve doğrudan gözlemlenmesi mümkün olmayan kavramları içermektedir.

Öğrenci ve öğretmenlerin çoğu, DNA, gen ve kromozom ile ilgili kavramları öğrenilmesi zor olarak kabul etmektedirler (Etobro & Banjoko, 2017). Bunlara, söz konusu kavramlar ile yakın ilgisi nedeni ile mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramları da eklenebilir. Kavramlar, fen eğitiminde öğrenciler ve öğretmenler için sık karşılaşılan içeriklerdir. Bu durum, soyut kavramlardan dolayı, yoğun olarak karşılaşılan bir sorundur (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Fen öğrenmede kavramların önemli olduğu bilinmektedir. Kavramlar; bilgilerin sistematik olarak sınıflanmasını sağlarlar. Fen eğitiminde yapılan araştırmalarda öğrencilerin bazı kavramları, bilimsel bilgi dışında farklı şekilde algılayabildikleri ifade edilmektedir. Fen konularında kavramlar hakkında yanlış anlamalar pek çok öğrencide gözlemlenen bir durumdur. Yanlış anlaşılan kavramların ise değiştirilmesi oldukça zor olabilmektedir (Karamustafaoğlu ve Ayas, 2002).



Altunoğlu ve ark. (2020) tarafından gerçekleştirilen genetik kavramlarına ilişkin eğitim araştırmalarının meta analiz yöntemi ile incelenmesine yönelik bir çalışmada; soyut kavramların görselleştirilerek somutlaştırılması yolunun seçildiği çalışmaların etki büyüklüklerinin, kavramsal değişime odaklanılan çalışmalardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmada; öğretim sürecinin tasarlanmasına yönelik olarak genetik konularının niteliğine uygun kavramlara, süreçlere ya da kavramlar arası ilişkilere odaklanan düzenlemelerin yapılması gerektiği önerilmektedir. Bundan dolayı fen kavramlarının birbirlerinden ayırt edilebilmesi ve öğrenciler tarafından aralarındaki ilişkilerin uygun şekilde ifade edilebilmesi gerekir. Bu durum ise öğrencilerin bilişsel yapıları ile yakından ilgilidir (Balbağ, 2018).

Kavramların Bilişsel Yapısı

Öğrencilerin uzun süreli belleklerinde bulunan tanım ve kavramların birbiri ile ilişkisi, semboller ve varsayımlar aracılığıyla oluşturulur. Öğretmen; öğrencilere bilişsel düzeylerini ve ön bilgilerini bilme, yorumlayabilme, uygun ve verimli öğretim stratejileri üretebilme, ön bilgileri ile öğrendiklerini bütünleştirmede rehber olmalıdır. Bu rehberlik, öğrencilere, öğrenilen yeni bilgilerin uzun süreli bellekte depolanmasına yardım etmektedir (Posner ve ark., 1982).

Öğrenciler sınıflarına kendi deneyimleri ve bu deneyimleri ile oluşturdukları bilişsel yapıları ile gelmektedirler. Onlar, yeni edindikleri bilgi ve deneyimleri ile öncekiler arasında bağlantılar kurarak bilişsel yapılarını yeniden oluştururlar (Arslan, 2007). Örneğin, bireylerin çevre kavramlarını bilişsel olarak doğru şekilde yapılandırılmaları için öncelikle çevreye ilişkin algılarının doğru olması gerekmektedir (Özcan ve Demirel, 2019). Mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarına ilişkin bilişsel yapıların da anlaşılabilmesi için, bireylerin ilgili kavramlara yönelik algı, bilgi ve deneyimlerinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu noktada çizme-yazma tekniği, araştırmacılara önemli ve değerli veriler toplayabilme olanağı sunmaktadır (Hartel, 2014).

Çizme-Yazma Tekniği

Çizme-yazma tekniği, bireylerin görüşlerinin belirlenmesi ile onlara ait bilişsel yapıların ortaya çıkarılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır (Çetin ve ark., 2015). Çizme-yazma tekniği; öğrencilerin bildikleri kavramları, kelimelere bağlı kalmadan şema ile ifade edilmelerine olanak sağlar (Ayas, 2006). Bu tekniğin amacı, araştırmada yer alan katılımcıların bellekte gizlenmiş bilgi, inanış ve fikirleri, farklı ve özgür şekillerde ifade edebilmesine destek olmaktır (Atasoy, 2004; White & Gunstone, 1998). Bu teknik, eğlenceli ve zaman açısından tasarruflu olması, yaş grubu sınırlaması olmaması, kolay uygulanabilmesi, öğrencilerin kendini özgürce ifade edebilmesi nedenleri ile araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Backett-Milburn & McKie, 1999).

Alanyazında mikrop, AIDS ve sağlıklı beslenme gibi çeşitli konularda çizme-yazma tekniği ile yapılmış çalışmalara rastlanmıştır (Ekici, 2019; Keleş, 2019; Özarslan ve Çetin, 2018). Yine Saka ve ark. (2006), söz konusu tekniğini kullanarak üst yaş grupları ve sekizinci sınıf öğrencilerinin, hücre içinde yer alan DNA, gen ve kromozoma ilişkin çizimleri ve yazılı açıklamalarını dikkate alarak, onların belirtilen kavramlara ilişkin algılarını incelemiştir. Bu çalışmada hedef kitlenin, ele alınan üç kavram ile ilgili olarak yanlış olduğu değerlendirilen algılara sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmada; 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin alel gen ile genlerin yerine ilişkin olarak bilgi veremedikleri, genleri kromozomların üzerinde çizibildikleri ancak işaretleyemedikleri, birkaç öğrencinin homolog kromozomları çizebilse de çizimlerinin doğru olmadığı ve alel gen içermediği saptanmıştır. Akyürek ve Afacan (2012) ise çalışmalarında; DNA, gen, kromozom, mutasyon, modifikasyon, mitoz ve mayoz bölünme ile ilgili kavram yanlışlarını, sekizinci sınıf düzeyine yönelik olarak benzer bir teknik olan kavram çarkı ile incelemiştir. Çalışma sonucunda, incelenen genetik kavramları ile ilgili olarak birtakım kavram yanlışları saptanmıştır. Söz konusu çalışmada da ilgili kavramlara yönelik olarak sekizinci sınıf düzeyi öğrencilerinin kavram yanlışlarının ele alındığı, ilgili kavramların ikili olarak karşılaştırması sürecine



dayalı olarak öğrencilerin bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının tespit edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak ilgili araştırmalarda özellikle mutasyon, modifikasyon adaptasyon kavramının, diğer genetik kavramları gibi ayrıntılı ve daha geniş bağlamda ele alınmadığı, öğretimin genellikle kavramlar arası karşılaştırmalar yoluyla yapılmasının tercih edildiği görülmektedir. Oysaki, ilgili kavramlar sadece karşılaştırmalar yapılarak öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenebileceği ders içerikleri olarak görülmemelidir. Çünkü Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında; bu kavramların yazılı, sözlü veya multimedya içerikleri kullanılarak öğrenilebilir oldukları belirtilmektedir (OSTC, 2007). DNA, gen, kromozom, mitoz, mayoz kavramlarının yanı sıra, özellikle mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramları ile ilgili olarak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında; öğrencilerin tanım yapma, gerekçelendirme, sonuçları ifade etme, ilginç örnekleri ifade edebilme, analogiler yapabilme ile ilgili olarak doğrudan ya da dolaylı yünden ilişkili olabilecek pek çok beceri yer almaktadır (MEB, 2018).

Alanyazında söz konusu içerikler ile ilgili hedef kitle bağlamında geniş ve derinlemesine inceleme yapılan bir çalışmaya rastlanmadığı ifade edilebilir. Bu nedenle, sekizinci sınıf düzeyi öğrencilerinin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon gibi genetik kavramlar hakkındaki öğrenmeleri ve ne derece öğrendiklerinin belirlenmesi amacıyla bilişsel yapılarının, temalar oluşturularak daha derinlemesine ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çizme-yazma tekniği ile yapılan çalışmalarda; öğrencilerin eksik veya hatalı bilgilerinin farkedildiği, yapılan hataların düzeltilerek kavramların akılda kalıcı olmasının sağlanması hedeflendiğinden, bu çalışmada öğrencilerin kavramlara ait bilgilerini özgürce yazıya dökmeleri ve çizim ile açıklamaları istenmiştir.

Çalışmada şu alt problemler ele alınmıştır:

1. Sekizinci sınıf düzeyi öğrencilerinin mutasyon kavramına yönelik bilişsel yapıları nasıldır?
2. Sekizinci sınıf düzeyi öğrencilerinin modifikasyon kavramına yönelik bilişsel yapıları nasıldır?
3. Sekizinci sınıf düzeyi öğrencilerinin adaptasyon kavramına yönelik bilişsel yapıları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desen; birey, grup, örgüt veya olaylara ilişkin sahip olduğumuz bilgilere katkı sunmak için pek çok durumda kullanılabilir. Bir ürün olarak değerlendirildiğinde durum çalışması, bir materyal veri tabanı şeklinde düşünülebilir (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Durum çalışmasında; bir veya daha çok olay, ortam, program, sosyal grup veya birbine bağlı başka sistemlerin derinliğine ele alındığı bir nitel yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2009). Bu çalışmada; hedef kitlenin, ele alınan kavramlara ilişkin bilişsel yapılarına yönelik olarak zengin bir veri elde edilebilecek olması, bunlar arasındaki ilişkilerin derinliğine incelenmesine olanak sunması nedenleri ile bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilinde bulunan özel bir eğitim kurumunda öğrenim gören birden fazla sekizinci sınıf öğrencileri arasından okulda yüzyüze eğitime katılan öğrencilerden seçilmiştir. Çalışmaya 12'si kız, 15'i erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu, ulaşılmasının kolay olması ve düşük maliyet gerektirmesi nedenlerinden dolayı uygun örnekleme türü ile belirlenmiştir (Hultsch & ark., 2002; Robinson, 2014).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için çizme-yazma tekniği kullanılmıştır. Çizme-yazma tekniğinin fen



eğitimi ile ilgili birçok çalışmada kullanıldığı tespit edilmiştir (Abasız, 2019; Çetin ve ark., 2015; Kane, 2012; Weiland & Morrison, 2013; Yavuz, 2019; Yıldızay, 2020). Çizme-yazma tekniği, ele alınan kavramlara yönelik gizli kalan anlam, tutum ve düşünceler ile ilgili olarak özgürce aktarılan ifadelerle ait verilerin elde edilmesi açısından yararlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, ele alınan kavramlara yönelik olarak kullanılan çizme-yazma formu ile sekizinci sınıf öğrencilerinin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Form geliştirilirken, fen eğitimi çalışmalarında kullanılan çizme-yazma formu örnekleri incelenmiş ve buna göre mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarıyla ilgili çizme-yazma formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formun geçerliği, bir biyoloji eğitimcisi ve 1 biyoloji öğretmeni tarafından sağlanmıştır. Çizme-yazma formu, üç bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde mutasyon kavramını, ikinci bölümde modifikasyon kavramını, üçüncü bölümde ise adaptasyon kavramını çizip tanımlamaları istenmiştir. Veriler; öğrencilerin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramları konusu işlendikten sonra toplanmıştır. Formdaki soruların tamamlanması için öğrencilere 10'ar dakika süre verilmiştir.

Veri Analizi

Veriler; doğrudan alıntıların yer aldığı betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirilmiş olup, araştırmacılar verileri kavramlara ve kavramların ilişkilerine ulaşmayı hedeflemiştir. Öğrencilerin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarına yönelik tanım ve çizimleri, her kavram için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Alt tema ve temalar oluşturulurken, Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri 8. sınıf ders kitabında bulunan mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon tanımları bilimsel doğru olarak kabul edilmiştir (Yancı, 2019). Buna göre, rubrik oluşturulmuş ve öğrencilerin doğru, eksik ya da hatalı cümleleri analiz edilmiştir.

Bunun için önce öğrencilerin her kavram ile ilgili tanımları tek tek okunarak bunlar belirli kodlar (alt temalar) altında toplanmıştır. Daha sonra, birbiri ile benzerliği olmayan alt temalar; belirli tema başlıkları altında kategorize edilmiştir. Veriler; tema ve alt temalara ayrıldıktan sonra, frekansları hesaplanmış ve elde edilen verilere ait tablolar oluşturulmuştur. Aynı işlem öğrenci çizimleri için de yapılmıştır. Çalışmada öğrenci cevaplarından ilginç olan cevaplar, verilen öğrenci numarasıyla hiçbir değişiklik yapılmadan çalışmaya dâhil edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Ulaşılan tema ve alt temalar kapsamında; "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" saptanan temalar araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü soruların cevaplarının ortak tema ve alt temalar altında toplanması hakkında ortak karar alınmış olup, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik oranının hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır [$\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$] (Miles & Huberman, 1994). Buna göre, araştırmanın güvenilirliği mutasyon kavramı için %90,2; modifikasyon kavramı için %90,0 ve adaptasyon kavramı için %90,4 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı ders kitabına göre, mutasyon şu şekilde oluşmaktadır: "DNA'nın yapısında yer alan nükleotidler belirli bir düzene sahiptirler. Bazı şartlar altında DNA veya kromozomun sayısı ya da yapısında değişimler meydana gelebilir. Bu durum, canlıların genetik özelliklerinde değişiklikler oluşturmaktadır. Bu şekilde canlıların kalıtsal özelliklerinde meydana gelen değişiklikler mutasyon olarak adlandırılmaktadır" (Yancı, 2019, s. 53).



Katılımcıların mutasyon kavramı ile ilgili açıklamaları ve çizimleri iki bölümde incelenmiştir. Öğrencilerin mutasyon kavramına ait açıklamaları ve çizimleri altı tema altında toplanmıştır: Mutasyon tanımı, mutasyonun nedenleri, mutasyonun sonuçları, mutasyonun görüldüğü yerlere örnekler, mutasyonla oluşan canlılara örnekler, mutasyon ile ilişkilendirilen film kahramanları olarak adlandırılmıştır (Bkz. Tablo 1). Sonuçta, öğrencilerin mutasyon kavramına ait açıklamalarının ve çizimlerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 1.
Mutasyon ile İlgili Açıklama ve Çizim Tema ve Alt Temalara Dağılımı

Tema	Alt Tema	Açıklama (f)	Çizim (f)
Mutasyon tanımı	DNA'nın yapısının değişmesi	7	-
	Kalıtıl olan değişim	4	-
	Gendeki değişim	3	-
	Değişim	2	-
Mutasyonun nedenleri	DNA'nın bozulması	4	-
	Kromozomdan parça kopması	1	-
	Hücrelerin zarar görmesi	1	-
Mutasyonun sonuçları	6 parmaklılık	-	3
	Kulak kıllılığı	-	3
	DNA	-	3
	Kromozom	-	2
	Koronavirüs	-	2
Mutasyonun görüldüğü yerlere örnekler	Çernobil	1	-
Mutasyonla oluşan canlılara örnekler	Van Kedisi	-	3
Mutasyon ile ilişkilendirilen film kahramanları	Süper kahramanlar	-	4

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrenciler mutasyon tanımını daha çok DNA'nın yapısının değişmesi (7) ve kalıtıl olan değişim (4) olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin çoğu mutasyonun nedeni olarak DNA'nın bozulmasını (4) gerekçe olarak ileri sürmüşlerdir. Öğrenciler, mutasyonun görüldüğü yer olarak Çernobil (1) olayını örnek vermişlerdir. Mutasyonla oluşan canlılara örnek olarak 3 öğrenci ise Van Kedisi örneğini çizmiştir. Mutasyon ile ilişkilendirilen süper kahramanları temasında, 4 öğrencinin çizim yaptığı gözlenmiştir. Kitapta yer alan örneklere paralel olarak, öğrenciler mutasyona örnek olarak Van Kedisi (3), 6 parmaklılık (3), kulak kıllılığı (3), DNA (3), kromozom (2), Koronavirüs (2) ile ilgili çizimler yapmışlardır.

Öğrencilerin birçoğunun mutasyonu doğru şekilde açıkladıkları gözlenmiştir. Aşağıda sekizinci sınıf öğrencilerinin mutasyon kavramına ait açıklamalarına bazı örnekler verilmiştir:

"... canlının DNA' sında meydana gelen değişimlerdir ..." (Ö7)

"... DNA' nın yapısının değişmesi ..." (Ö21)

"... Kromozomdan parça kopması ..." (Ö16)

Ancak bazı öğrencilerin ifadelerinde ise bilgi eksikleri ya da hatalar tespit edilmiştir:

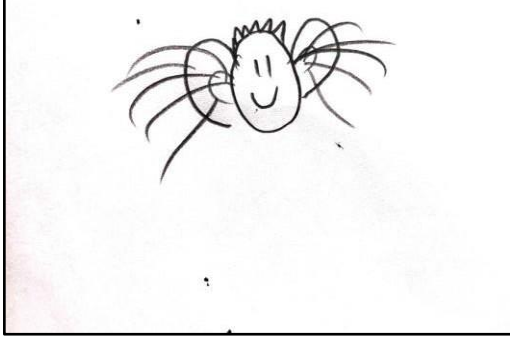
"... kalıtıl nesilden nesile gelen durum ..." (Ö9)

"... Hücrelerin zarar görmesi ..." (Ö12)

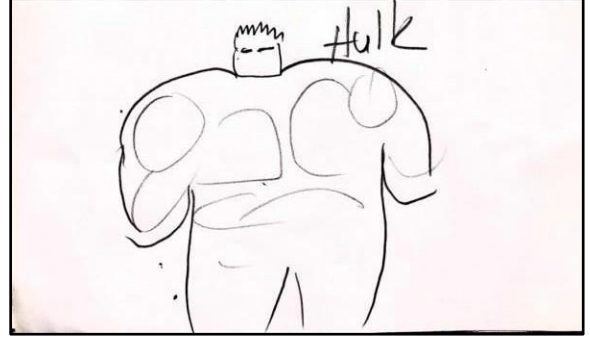
"... mutasyon kalıcı olarak doğuştan olan şeydir DNA bozulması ..." (Ö13)

"... mutasyon değişimdir ..." (Ö5)

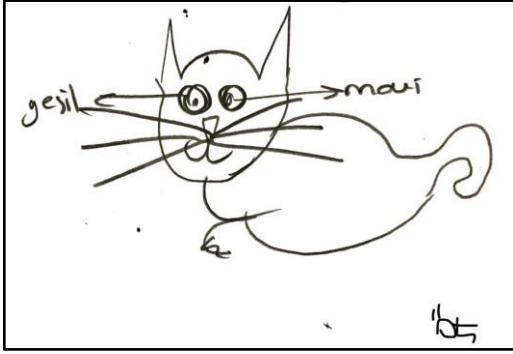
Sekizinci sınıf öğrencilerinin mutasyon kavramına ait bazı çizim örnekleri şu şekildedir:



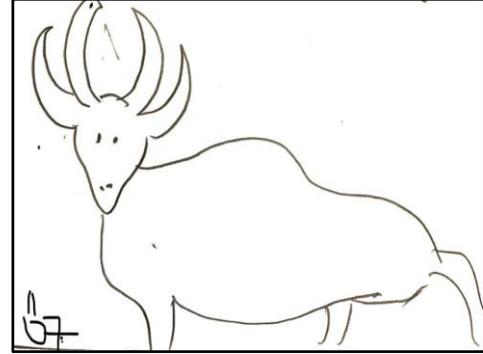
Şekil 1. Kulak Kılılığı (Ö9)



Şekil 2. Süper Kahraman (Ö6)



Şekil 3. Van Kedisi (Ö9)



Şekil 4. Dört Boynuzlu Keçi (Ö7)

Millî Eğitim Bakanlığı'nın ders kitabına göre, modifikasyon şu şekilde tanımlanmaktadır: "Sıcaklık, beslenme ve nem gibi çevrenin etkisi ile meydana gelen, genlerin işlevlerindeki değişiklikler, modifikasyon olarak ifade edilir" (Yancı, 2019, s. 55).

Öğrencilerin modifikasyon kavramına ait açıklamaları ve çizimleri beş tema altında toplanmıştır: Modifikasyon tanımı, modifikasyonun nedenleri, modifikasyonun sonuçları, modifikasyonla oluşan canlılara örnekler ve modifikasyonun önemi (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2.

Modifikasyon ile İlgili Açıklama ve Çizim Tema ve Alt Temalara Dağılımı

Tema	Alt Tema	Açıklama (f)	Çizim (f)
Modifikasyon tanımı	Kalıtısal olmayan değişim	5	-
	DNA'nın değişmemesi	2	-
	Kalıcı olmayan değişim	1	-
Modifikasyonun nedenleri	Çevrenin etkisiyle olan değişim	2	-

Modifikasyonun sonuçları	Anlık değişim	4	-
	Dış görünüşün değişmesi	3	-
	Kas yapma	-	4
	Bronzlaşmak	-	2
	İkizler	-	1
	Karahindiba	-	1
Modifikasyonla oluşan canlılara örnekler	Çuha çiçeği'nin 15-35 C° arasındaki renk değişimi	-	4
	Himalaya tavşanı (Sıcak ortamda beyaz tüylü, soğuk ortamda siyah tüylü olması)	-	2
	Sirke sineği (25 C°'de kıvrık kanatlı, 16 C°'de düz kanatlı olması)	-	2
	Arı (Arı sütüyle beslenirse kraliçe arı, polenle beslenirse işçi arı olması)	-	1
	Karahindiba (Dağlarda yetişenin kısa, ovalarda yetişenin uzun boylu olması)	-	1
Modifikasyonun önemi	Canlının ortama uyum sağlaması	3	-
	Yaşamsal faaliyetlerin devamını sağlamak	1	-

Tablo 2' ye göre, öğrenciler modifikasyonun tanımını yaparken kalıtsal olmayan değişim (5) ve DNA'nın değişmemesi (2) olarak ifade etmişlerdir. Modifikasyon nedenleri temasında, 2 öğrenci çevrenin etkisiyle olan değişim ifadesini yazmıştır. Modifikasyon ile oluşan canlılara örnekler arasında, ilgili ders kitabında da verilen örneklerle paralel olarak, çuha çiçeği (4), Himalaya tavşanı (2), Sirke sineği (2), arı (1), karahindiba (1) örneklerine ait çizimler bulunmaktadır. Modifikasyonun önemi temasına ait çoğunlukla canlının ortama uyum sağlaması (3) ifade edilmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin modifikasyon kavramı ile ilgili verdikleri cevaplara göre, öğrencilerin hepsinin modifikasyonu doğru şekilde ifade ettikleri belirlenmiştir:

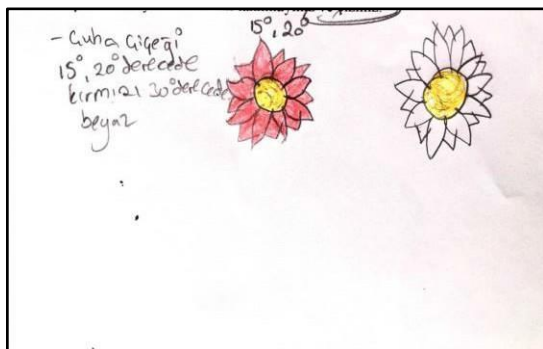
"çevrenin etkisiyle kalıtsal olmayan değişim ..." (Ö10)

"nesilden nesile aktarılmayan çevre şartlarına göre değişir ..." (Ö7)

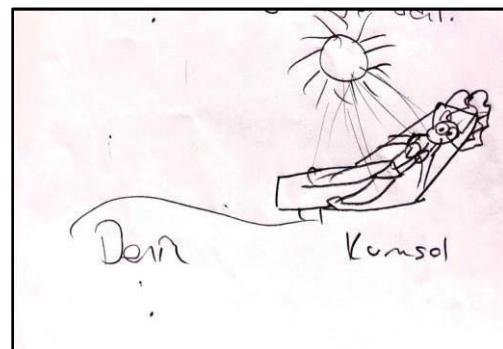
"... dış görünüşün değişmesi ..." (Ö8)

"... DNA'nın yapısının değişmemesi ..." (Ö15)

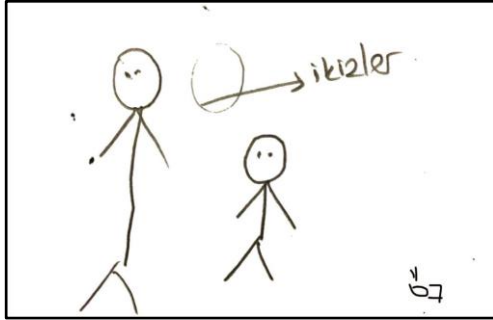
Sekizinci sınıf öğrencilerinin modifikasyon kavramına ait bazı çizim örnekleri de şu şekildedir:



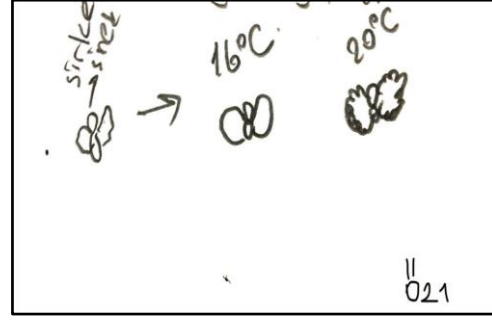
Şekil 5. Çuha Çiçeği (Ö19)



Şekil 6. Bronzlaşma (Ö23)



Şekil 7. Tek Yumurta İki Kızları (Ö7)



Şekil 8. Sirke Sineği (Ö21)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili ders kitabına göre, adaptasyon ile ilgili olarak, "Bir canlının çevrede yaşamasını içinde bulunduğu çevrenin koşulları belirler. Bir çevrede yaşayan aynı türün farklı genetik yapıya sahip üyelerinin olması, ilgili türe ait bazı canlı organizmaların çevre şartlarına uyum sağlayabilme şansını artırır. Canlı varlıkların, belirli bir çevreye ait koşullar altında yaşayabilmesi ve üreme şanslarını artıran genetik özellikleri kazanmasına adaptasyon adı verilir." ifadeleri yer almaktadır (Yancı, 2019, s. 57).

Öğrencilerin adaptasyon kavramına ait açıklamaları ve çizimleri dört tema altında toplanmıştır: Adaptasyon tanımı, adaptasyonun özellikleri, adaptasyonun sonuçları, adaptasyonla oluşan canlılara örnekler (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3.

Adaptasyon İle İlgili Açıklama ve Çizim Tema ve Alt Temalara Dağılımı

Tema	Alt Tema	Açıklama (f)	Çizim (f)
Adaptasyon tanımı	Çevreye uyum sağlamak için meydana gelen değişim	4	-
	Kalıtsal özelliğinin değişmesi	2	-
Adaptasyonun özellikleri	Nesilden nesile aktarılması	2	-
Adaptasyonun sonuçları	Çevreye uyum sağlama	3	-
	Kalıtsal çeşitlilik sağlar.	3	-
	Yaşam şansını yükseltir.	1	-
Adaptasyonla oluşan canlılara örnekler	Kaktüs	-	2
	Geniş-dar yapraklı bitki	-	2
	Bukalemun (Bulunduğu yere renk pigmentlerinin uyum sağlaması)	-	6
	Deve (Çölde su depolamak ve çöl iklimine uyum sağlamak için vücutlarındaki değişimler)	-	4
	Örümcek ağı (Örümceğin beslenme ve avlanma için ağ örmesi)	-	4
	Ayı (Vücutlarında yağ depolamak)	-	3
	Kaplan (Keskin dişlere sahip olmak)	-	2
	Tilki (Çöl ve kutup tilkilerinde çevreye uyum sağlamak için farklı özelliklerin)	-	2

bulunması)

Tablo 3'e göre, öğrenciler adaptasyon tanımı teması ile ilgili olarak çoğunlukla çevreye uyum sağlamak için meydana gelen değişim (4) cevabını vermişlerdir. Adaptasyonun özellikleri temasında, nesilden nesile aktarılması (2) tanımı yapılmıştır. Adaptasyonun sonuçları temasında, öğrenciler çizim yapmışlardır. Bitkilerdeki adaptasyona örnek olarak, kaktüs (6) ve geniş-dar yapraklı bitki (1) çizimlerini gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler; hayvanların adaptasyona ait örnek olarak bukalemun (4), örümcek ağı (3), deve (2), ayı (2), kaplan (1), tilki (1)' ye ait çizimler yapmışlardır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin adaptasyon kavramına ait açıklamalarına göre, birçok öğrencinin adaptasyonu doğru şekilde ifade ettiği tespit edilmiştir. Örneğin,

"... canlının ortama uyum sağlarken nesilden nesile aktarılması ..." (Ö11)

"... kalıtsal çeşitlilik sağlar ..." (Ö17)

"... nesilden nesile aktarılır bir ortama bir canlının adapte olmasına denir ..." (Ö13)

"... Çevreye uyum sağlamak için meydana gelen değişim ..." (Ö20)

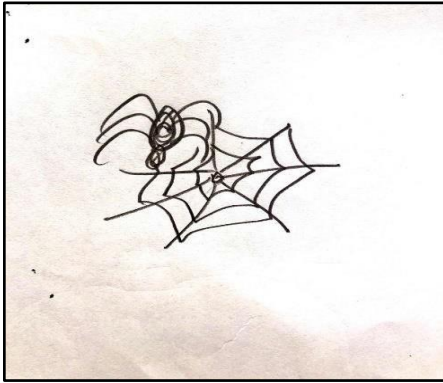
"... Yaşam şansını yükseltir ..." (Ö4)

Öte yandan, bazı öğrencilerin adaptasyon ile ilgili cümlelerinde eksik veya hatalı ifadeler rastlanmıştır:

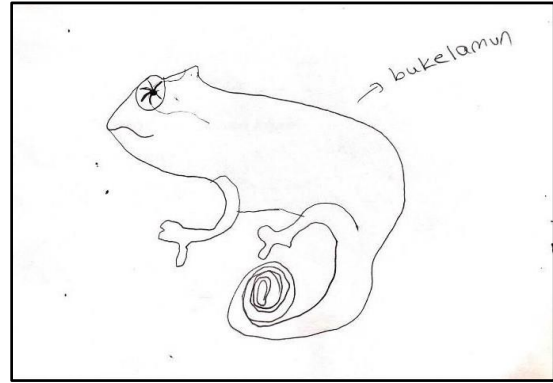
"... ortama göre genin değişmesi ..." (Ö14)

"... canlının DNA yapısının değişmesi ..." (Ö8)

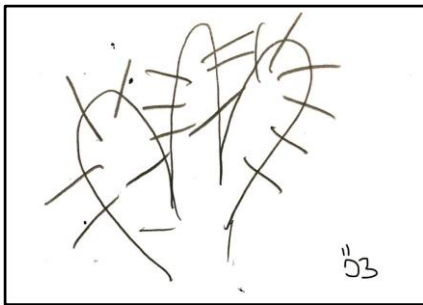
Sekizinci sınıf öğrencilerinin adaptasyon kavramına ait bazı çizim örnekleri şu şekildedir:



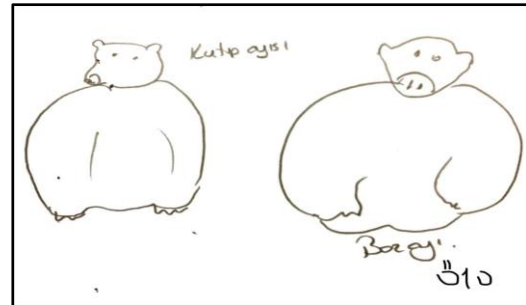
Şekil 9. Örümcek Ağı (Ö6)



Şekil 10. Bukalemun (Ö20)



Şekil 11. Kaktüs (Ö3)



Şekil 12. Kutup Ayısı ve Boz Ayı (Ö10)



Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sekizinci sınıf öğrencilerinin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarına yönelik bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği kullanılarak incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin ilgili kavramlara ilişkin çizimlerinin ve yazılı açıklamalarında farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışmanın uygulama sürecinde; sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramlar ile ilgili açıklama yapmadıkları durumda, düşündüklerini çizerek ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler çizim yapmadıkları durumda ise, açıklamalarını yazmışlardır. Çalışmada mutasyon ile ilgili altı tema, modifikasyon ile ilgili beş tema ve adaptasyon ile ilgili dört tema tespit edilmiştir.

Öğrencilerin “*Mutasyon kavramını çizip, tanımlayınız.*” ifadesi ile ilgili yaptıkları tanımlarda; mutasyon tanımı, nedenleri ve görüldüğü yerler ile ilgili cümleler kurdukları tespit edilirken, çizim olarak mutasyonun sonuçları ve mutasyonla oluşan canlılara örnek çizimler yaptıkları belirlenmiştir. Mutasyon ile ilişkilendirilen film kahramanları temasında; 4 öğrenci çevre ve yaşantıları göz önüne alarak TV programları ve filmlerden örnekler vererek çizimlerinde ‘süper kahramanlar’a bazı örnekler çizmişlerdir. Güncel bir sorun olan Koronavirüsün mutasyon geçirmesi haberlerine ilişkin olarak öğrenciler, çevreden ve televizyon kanallarından öğrendikleri yeni bilgileri mutasyon kavramına dâhil ederek bunu çizimlerine yansıtmışlardır. Ayrıca, hayal güçlerini kullanarak mutasyona örnek vermek üzere çizilen özgün resimler çizmişlerdir. Geçmişte yaşanan ve felaketinden yıllar sonra bile etkisini devam ettiren Çernobil nükleer reaktör patlamasının neden olduğu mutasyonlar, öğrenciler için mutasyon kavramı ile ilgili açıklamada yerini bulmuştur.

Mutasyon tanımı ile ilgili tema ve alt temalar incelendiğinde; öğrencilerden bazılarının mutasyon ile ilgili tanımları net anlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler mutasyonun kalıtsal olup olmama durumlarını açıklamamışlardır. Mutasyon kavramında akla gelen çoğunlukla kalıtsal bir değişim ifadesi yer alır. Fakat mutasyon vücut hücrelerinde ise kalıtsal olmayabilir, üreme hücrelerinde meydana gelen mutasyon ise kalıtsaldır ifadesi göz ardı edilmiştir. Mutasyon kavramını değişim olarak değerlendiren öğrenciler, canlılarda gördüğü her değişimi mutasyon olarak değerlendirebilir. Kavramın tam anlaşılmasının nedeni, ilgili kavramın soyut olması ve soyut kavramlara yönelik öğrenme güçlüklerinin olması olabilir. Eğer kromozomlar mikroskop ile çok daha net olarak gösterilebilseydi, öğrencilerin bu kavramı daha net anlayabileceği ifade edilebilir. Çünkü görerek yapılan anlamlı öğrenmenin, kavramların öğrenilmesi sürecinde ne denli etkili olduğu bilinmektedir (Yalın, 2008).

Öğrencilerin “*Modifikasyon kavramını çizip, tanımlayınız.*” ifadesine ilişkin yaptıkları tanımlarda, ilgili kavramın kalıtsal olmayan değişim olduğunu kavradıkları görülmüştür. Fakat Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilgili ders kitabındaki ifadeye göre, modifikasyon ile ilgili olarak “*DNA işleyişinin değişimi*” ifadesi kullanılmamıştır. Öğrencilerin modifikasyon kavramını iyi anladıkları görülmüştür. Modifikasyonun kalıtsal olmadığını, canlının çevreye uyum için değişebildiğini öğrenmişlerdir. Öğrencilerin modifikasyona ait örnekleri verirken derslerde ifade edilen örnekler ile bağlantılı olarak doğru örnekleri verdikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin “*Adaptasyon kavramını çizip, tanımlayınız.*” ifadesine göre yaptıkları tanımlarda, büyük oranda soruyu doğru cevaplamışlardır. Öğrenciler, adaptasyonun kalıtsal çeşitlilik sağladığını kavramışlardır. Fakat öğrenciler, “*Canlıların yaşama şansını arttıran kalıtsal özellikler kazanır.*” ifadesini kullanmamışlardır.



Araştırma sonucunda; öğrencilerden bazılarının mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarına ait bazı bilgileri bilmediği veya unuttuğu gözlemlenmiştir. Söz konusu kavramların kalıtsal özellik taşıyıp taşıyamaması ile ilgili içeriği konusunda da kavram karmaşası yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Makro ve mikro evrene ait özellikleri taşımakta olan genetik ile ilgili içeriklerin öğrenilmesi sürecinde, oldukça soyut kalabilen özellikler taşımasından dolayı bazı sorunlar ile karşılaşabilmektedir (Etobro & Banjoko, 2017; Lomnitz & Wisner, 2012; Salmi, Kaasinen, & Kallunki, 2012; Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Bu nedenle, öğrenciler genetik ile ilgili kavramların öğrenilmesi sürecinde, kavramın içeriğinde yer almaması gereken bazı anlamları da kavrama dâhil edebilmektedirler (Karamustafaoğlu ve Ayas, 2002). Mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon ile ilgili kavram yanlışlarının da bu şekilde oluştuğu söylenebilir.

Yıldız (2020) tarafından lise ikinci sınıf öğrencilerinin kalıtım kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme ve yazma testleri ile ortaya konulmasına yönelik olarak gerçekleştirilmiş bir çalışmada; ilgili öğrencilerin yanıtlarına yönelik tespit edilen temalar arasında, kalıtım kavramlarının “zor ve sıkıcı” olduğuna yönelik görüşler de yer almaktadır. Buna, ilgili kavramların oldukça soyut kalabilen içeriği de eklenirse, söz konusu kalıtım ile ilgili içeriklere öğrenciler tarafından çok farklı anlamların yüklenmesi de oldukça beklenen bir durumdur. Genetik ile ilgili bazı kavramlar, bu çalışmanın hedef kitlesini odak alacak şekilde kavramsal anlama boyutu yönü ile başka araştırmalarda da ele alınmıştır. Örneğin Saka ve ark. (2006) tarafından 8. 9. ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile fen bilgisi ve biyoloji öğretmeni adaylarından oluşan farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin yer aldığı araştırmada; DNA, gen, kromozomu çizip bu kavramlar ile ilgili açıklamalarını yazmaları istenmiştir.

Zengin’in (2019) çalışmasına göre, DNA, gen kavramları ile ilgili olarak farklı yaş grupları arasında anlayış bakımından farklılıklarının olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Ders Kitabından yararlanılarak mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramlarının tanımlarından yola çıkarak öğrencilerin bu kavramlar hakkında verdikleri cevapların bazılarında kavramlara ait bilgilerin eksik veya hatalı olduğu gözlemlenmiştir.

Akyürek ve Afacan (2012) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise sekizinci sınıf öğrencilerinin DNA, gen, kromozom, mutasyon, modifikasyon, mitoz ve mayoz bölüme ile ilgili kavramlara ilişkin olarak kavram yanlışlarına sahip olduğu, kavram çarkı diyagramı çizdirilerek ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada ise ilgili kavramlara yönelik olarak hedef kitlenin bilişsel yapıları ortaya çıkarılarak, daha geniş bir pencereden ilgili öğrencilerin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyonu, bilişsel yapılar içinde nasıl yapılandırmış olduklarına ilişkin olarak daha geniş ve derinlemesine veriler elde edilmiştir. Saka ve ark. (2006) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada farklı yaş düzeyine göre genetik kavramlarının nasıl yapılandırıldığına; Akyürek ve Afacan (2012) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada ise mutasyon, modifikasyon ve besin zinciri ilişkilendirmesinin nasıl gerçekleştirildiğine odaklanılmıştır. Bu çalışmada ise, mutasyon ile ilgili olarak öğrenci çizim ve ifadelerinden tespit edilmiş temalar “ilgili kavramın tanımı, nedenleri ve sonuçları, görüldüğü yer ve canlılara ilişkin örnekler ile ilişkilendirilebilecek film kahramanları” olarak belirlenmiş ve öğrencilerin görüşleri bu başlıklar altında özetlenmiştir. Modifikasyon ile ilgili olarak “tanımı, sebepleri, sonuçları, bu şekilde oluşan canlı örnekleri ile önemi” temaları belirlenmiş ve öğrencilerin söz konusu kavrama bakış açıları bu başlıklar altında değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, adaptasyon kavramına yönelik olarak “tanımı, özellikleri, sonuçları ve bu özelliği gösteren canlı örnekleri” temaları oluşturulmuştur.



Saka ve ark. (2006), Akyürek ve Afacan (2012) ve mevcut çalışmanın sonuçları; sekizinci sınıf düzeyinde genetik kavramlarının öğrenilmesi sürecinde öğrencilerin ilgili kavramlara hangi perspektiften bakabileceğine yönelik olarak bazı ipuçları taşıması bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenler ve ilgili diğer yetişkinlerin, genetik ile ilgili kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılabilecek zorluklara yönelik olarak gerekli uyarlamalar için bazı hareket noktaları, bu çalışma ile daha da açığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Söz konusu çalışma sonuçları, ilgili kavramların bilişsel yapılar olarak nasıl yapılandırıldığına ilişkin ayrıntılı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu bakımdan, çalışmanın öğretmenler, akademisyenler, ders kitabı yazarları ve ilgili diğer paydaşlar açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bilişsel yapı; bilginin düzenlenmesi, ilişkilendirilmesi ve konumlandırılması ile ilgili bir kavramdır (Yılmaz ve Arun, 2020). Bireyin içinde yaşadığı sosyal ve kültürel çevre ile bireyin kendi içindeki ve bireyler arasındaki farklılıkları, bilişsel yapılara etki etmektedir. Öğrencilerin bilişsel yapı içinde yapılandıkları mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramları ile ilgili tanım yapma, önemini belirtme ve nedenlerini açıklama gibi akademik içerikleri yazarak açıklama eğiliminde oldukları, söz konusu kavramların güncel yaşam ile ilişkili olabilen sonuçlar ifade edebilme ve örnekler verebilme bakımlarında ise çizim yapmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu tercihleri, öğretmenlerin ve ilgili diğer yetişkinlerin öğrenme ve öğretme sürecinde hangi yöntem ve tekniklerden faydalanılması gerektiği bakımından bazı hareket noktaları oluşturabilir.

Bu çalışmada ulaşılan temalara, daha başka hedef kitlelerinin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramları ile ilgili bilişsel yapılarının, yeni temaların veya bakış açılarının eklenmesi beklenmektedir. Bu durum, bu ve diğer çalışmanın sonuçları ile ilgili kavramlara yönelik bilişsel yapıların daha güçlü bir bakış açısı ile değerlendirilmesine olanak sağlayabilir. Aynı zamanda farklı grupların ilgili kavramlara yönelik bilişsel yapılarının nelerden etkilendiğine yönelik daha derin ve/veya kapsayıcı açıklamalar yapılabilmesine destek sunabilir. Bu bakımdan, benzer çalışmaların farklı hedef kitleler ile ve daha da zenginleştirilerek derinleştirilmesi ve elde edilen sonuçlar ile bu ve diğer çalışmanın sonuçlarının birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir.



Kaynakça

- Abasız, D. B. (2019). *Lise öğrencilerinin ekosistem konusundaki bilişsel yapıları, algıları, duygusal semantik tutumları ve alternatif kavramlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akyürek, E. ve Afacan, Ö. (2012). Kavram çarkı diyagramı kullanılarak 8. sınıf öğrencilerinin “hücre bölünmesi” ünitesindeki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 47-58.
- Altunoğlu, B. D., Bozdemir Yüzbaşıoğlu, H., Candan Helvacı, S. ve Kurnaz, M. A. (2020). Genetik kavramlara ilişkin eğitim çalışmalarının meta analiz yöntemi ile incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 643-661.
- Apaydın, Z. ve Sürmeli, H. (2006). Üniversite öğrencilerinin doğal seçim, adaptasyon ve mutasyon ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 31-46.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Atasoy, B. (2004). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ayas, A. (2006). *Kavram öğrenimi*. S. Çepni (Ed.). Fen ve teknoloji öğretimi (Kuramdan uygulamaya) içinde. (ss. 79-105). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Backett-Milburn, K., & McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research*, 14(3), 387-398.
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-81.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, N. A. (2015). *Biyoloji*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Chiou, C. C. (2008). The effect of concept mapping on students' learning achievements and interests. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 375-387.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (Sixth Edition). London and New York: Routledge.
- DeBruyn, J. M. (2012). Teaching the central dogma of molecular biology using jewelry. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 13(1), 62-64.
- Ekici, G. (2019). Öğretmen adaylarının “AIDS” kavramı konusundaki bilişsel yapıları: Çizme-yazma tekniği örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 115-129.
- Eser, H., Çetin, G., Özarslan, M. ve Işık, E. (2015). Biyoloji öğretmen adaylarının mikroplara ilişkin görüşlerinin çizme-yazma tekniğine göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 17-25.
- Etobro, A. B., & Banjoko, S. O. (2017). Misconception of genetics concepts among pre-service teachers. *Global Journal of Educational Research*, 16(2), 121-128. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.4314/gjedr.v16i2.6>
- Gregory, T. R. (2009). Understanding natural selection: Essential concepts and common misconceptions. *Evolution. Education and Outreach*, 2, 156-175. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1007/s12052-009-0128-1>
- Hartel, J. (2014). An arts-informed study of information using the draw-and-write technique. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(7), 1349-1367.
- Hultsch, D. F., MacDonald, S. W., Hunter, M. A., Maitland, S. B., & Dixon, R. A. (2002). Sampling and generalisability in developmental research: Comparison of random and convenience samples of older adults. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 345-359.
- Kampourakis, K. (2013). Teaching about adaptation: Why evolutionary history matters. *Science & Education*, 22(2), 173-188.
- Kane, J. M. (2012). Young African American children constructing academic and disciplinary identities in an urban science classroom. *Science Education*, 96(3), 457-487.



- Yıldızay, Y. (2020). *Öğrencilerin kalıtım kavramına yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) ve yazma testi ile belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A. C. ve Arun, K. (2020). Bilişsel yapı, bilişsel stil ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 40*, 53-65.
- Zengin, B. (2019). *Lise öğrencilerinin gen kavramı hakkındaki anlayışları*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.



Fen Bilgisi Eğitimi Doktora Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri¹

Problems of PhD Students Studying Science Education and Suggestions of the Problems

Oğuzhan NACAROĞLU^{ID}, Dr., Malatya Bilim ve Sanat Merkezi, onacaroglu44@gmail.com

Oktay BEKTAŞ^{ID}, Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, obektas@erciyes.edu.tr

Nacaroğlu, O. ve Bektaş, O. (2022). Fen Bilgisi Eğitimi Doktora Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 95-117.

Geliş tarihi: 11.11.2020

Kabul tarihi: 24.01.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinde fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören doktora öğrencilerinin, doktora eğitimi süresince karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere yönelik öğrencilerin çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören beş doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda fen bilgisi eğitimi doktora programında öğrenim gören öğrencilerin doktora programına kabul edilme sınavından tez teslimine kadar geçen sürede birçok problemlerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu problemlere ders kredilerinin az olması nedeniyle alınan ders sayısının fazla olması, yeterli sınavın kapsamının çok geniş ve hazırlık süresinin kısa olması, öğrencilerin bu alandan mezun olduktan sonra üniversiteler bünyesinde kadro bulmada sorun yaşamaları örnek verilebilir. Öğrenciler ders kredilerinin yükseltilmesi, öğretim üyelerinin ders açmalarının sağlanması, eğitim kökenli doktora mezunlarının kadroya alınması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Doktora öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması ve somut adımların atılabilmesi için çalışmanın kapsamının genişletilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi eğitimi, Doktora öğrencileri, Doktora eğitimi problemleri.

Abstract. This study aims to determine the problems faced by PhD students who study science education in a public university during their PhD education and to propose solutions to these problems. The phenomenology design, one of the qualitative research method designs, was used in the study. The study group consisted of five PhD students studying science education. The semi-structured interview was used as data collection tool. Inductive content analysis was used to analyze the data. Codes, categories, and themes were created according to the obtained data. As a result of the research, it was determined that students studying in the science education doctorate program have encountered many problems from the admissions exam to the thesis submission. Examples of these problems are the high number of courses taken due to the low course credits, the wide scope of the proficiency exam and the short preparation period, and the students having problems in finding staff within the universities after graduating from this field. The students made suggestions such as increasing the course credits, enabling faculty members to open courses, and recruiting doctorate graduates with educational backgrounds. It is recommended to expand the scope of the study to make the necessary arrangements and take concrete steps in line with the views of the doctoral students.

Keywords: Science education, PhD students, PhD education problems.

¹ Bu makale, 15-17 Mart 2019 tarihlerinde düzenlenen 2. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



Extended Abstract

Introduction. Graduate education has the objectives of benefiting science through research, meeting the needs of society, and raising scientists in a field. This education includes master and doctorate education (Pyhalto, Toom, Stubb and Lonka, 2012). In this respect, graduate education is one of the important tasks of the universities (Balı and Dönmez, 2018). The aim of the postgraduate studies is to meet the needs of the faculty of universities and to educate the qualified individuals who can take part in the solution of the social, economic and educational problems of the country (Ünal and İltter, 2010). In line with this purpose, today, the number of PhD students is increasing rapidly. During the education period, doctoral students must conduct many processes such as selecting courses and advisors, determining the thesis topic, taking the qualification exam, determining the thesis monitoring committee, and writing and submitting a six-month report (Bakioğlu and Gürdal, 2001). Therefore, it is important to identify, and solve the problems that arise during this difficult period (Ezebilo, 2012).

It is natural that problems arise in every system where people need to communicate with each other (Balı and Dönmez, 2018). Therefore, these problems need to be solved by taking concrete steps. It can vary from institution to institution, from department to department and from individual to individual problems in the graduate education process (Barutçu and Onaylı, 2016). Therefore; the problems experienced by the PhD students in science education in a public university and their solutions to these problems are investigated in depth in this study. In other words, the problems encountered by the PhD students studying in the science education program until the time they graduated from the program were determined in terms of their perspectives and their suggestions for the solutions to these problems were analyzed in detail.

Method. This research was carried out by using phenomenology from qualitative research method designs. The maximum diversity sampling method was preferred to determine the study group. The study group consisted of five PhD students studying science education at a state university during the academic year 2018-2019 in this study. Semi-structured interview was used as data collection tool in this study. While preparing the interview form, first of all, literature review was performed to form the question pool and then; after the determining the questions, opinions of two science educators, and a Turkish teacher were taken to control the questions. In this study, content analysis was used to analyze the data.

Results. In the “doctorate entrance exam problems and suggestions” theme, participants stated that they had three main problems in terms of the selection criteria, interview, academic staff, and graduate education entrance examination (ALES), and the graduation average score. They also expressed that some suggestions to solve these problems such as the higher ALES score and the higher graduation average score. Participants had four basic problems in the theme of the problems in the process of doctorate and suggestions. These were the problems of arrival and departure, adaptation to courses, the communication with instructors, and communication with the supervisor. Only one participant (Elif) suggested that scientific preparation courses should be opened. Participants said that they had four main problems regarding the doctorate courses. These were the problems regarding the number of courses, program of course, homework submission, instructor, supervisor, and classmates. Ali, Ayse, and Omer made three main suggestions for the solution of these problems regarding the courses. In the theme of the problems regarding the qualification exam and suggestions, four participants (Ali, Ayse, Elif, and Alp) stated that they possessed the problem in terms of preparation process. They said that the preparation time for the exam was insufficient. Likewise, four participants except for Alp had the problem regarding the content of exam. For instance, Ali expressed that the number of questions is too much. As suggestion to problem, Ayse and Omer stated that the length of time between written and oral exams can be longer. Participants



mentioned that they experienced four central problems about thesis study. These problems were about the proposal, supervisor, literature review and foreign language.

Discussion and Conclusion. When the findings were examined; it is concluded that participants have problems in almost all themes. These results are similar to some studies (Kurnaz and Alev, 2009; Balı and Dönmez, 2018; Karaman and Bakırcı, 2010). For instance, Kurnaz and Alev (2009) stated that the graduate students had difficulty in choosing a course, did not recognize the faculty members, and could not obey the criteria of the institute. On the other hand, as a suggestion, Karaman and Bakırcı (2010) stated that comprehensive researches should be carried out with the institute staff, faculty members, students, and administrative staff to solve the problems identified.

The participants thought that the number of courses they took during a semester was very high. This result is similar with the study done by Çoruk, Çağatay and Öztürk (2016), Nayır (2011), and Balı and Dönmez (2018). In this context, Balı and Dönmez (2018) stated that the number of compulsory courses should be reduced and the number of elective courses should be increased. In this study, the participants also suggested that the course credits should be increased and the problems of PhD students about choosing the course should be solved by opening the elective courses.

When the opinions of the participants were received within the scope of the “Doctoral Qualifying Exam”, it was concluded that the scope of the examination was very wide, the preparation time was insufficient and the written and oral exams were performed on the same day during the examination. Participants suggested that there should be a longer period of time between the written and oral exams. In this respect, the scope of the proficiency exam can be clearly identified and the oral and written exams can be held on different days in accordance with the opinions of the participants. Participants concluded that they possessed a problem regarding the foreign language usage. This conclusion is similar with the studies of Cadman (1997) and Gürel (2011).



Giriş

Günümüzde bilimsel çalışmalara öncülük edebilecek belli donanımlara sahip bireylerin yetiştirilmesi tüm toplumların temel amaçları arasındadır. Bu amaç doğrultusunda lisans eğitiminin yanında lisansüstü eğitime de verilen önem giderek artmaktadır (Aydemir ve Çam, 2015). Çünkü araştırma yoluyla bilime yarar sağlamak, toplumun gereksinimlerini karşılamak (Özoğlu, 2010; Tosun, 2001) ve bu alanda bilim insanı olmayı amaç edinmiş bireyler yetiştirmeyi hedefleyen lisansüstü eğitim, bilimsel çalışmaların önemli adımlarından biri olarak görülmektedir (Sayan ve Aksu; 2005; Türker, 1996). Başka bir ifadeyle lisansüstü eğitim günümüz toplumlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için verilmesi gereken bir eğitimidir (İlhan, Sünkür ve Yılmaz, 2012). Nitekim bilimsel araştırma basamaklarını kullanan, sorun çözme becerisine sahip, eleştirel ve analitik düşünebilen bireyler yetiştirmek lisansüstü eğitimin temel amaçları arasındadır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Lisansüstü eğitim programları 1950'lerde usta-çırak ilişkisi şeklinde, 1981 yılından itibaren ise yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik adı altında enstitülerin sorumluluğunda devam etmektedir (Dursun ve Yıldırım, 2020).

Yüksek lisans eğitimi, öğrencileri doktora eğitimine hazırlamak, nitelikli ve bilimsel çalışmalar yapma konusunda belli donanımlara sahip bireyleri yetiştirmek gibi amaçlara sahiptir (Ayvacı, Ünal, Yıldız ve Bakırcı, 2014; Karaman ve Bakırcı, 2010; Varış, 1972). Doktora eğitimi ise ülkenin kalkınmasına yardımcı, bilimsel konularda geniş ve derin düşünen, yeni ve özgün çalışmaları ortaya koyma becerisine sahip bireyleri yetiştirmeyi amaç edinir (Karakütük, 1989; Pyhältö, Toom, Stubb ve Lonka, 2012). Yükseköğretim Kurulu doktora programının amaçlarını öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırma şeklinde ifade etmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu-YÖK, 2016). Bu bakımdan lisansüstü eğitim, üniversitelerin önemli görevlerinden birisini oluşturmaktadır (Balı ve Dönmez, 2018; Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016). Üniversiteler de bilim üretme noktasında lisansüstü eğitime büyük önem vermektedir (Bağrıacık Yılmaz, Su Tonga ve Çakır, 2017).

Üniversiteler bünyesinde açılan lisansüstü eğitimlerin amacı; üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak, ülkenin toplumsal, ekonomik, eğitimsel sorunlarının çözümünde rol alabilecek donanımlı, karşılaştığı problemlere somut çözüm üretme yeteneğine sahip bireyleri yetiştirmektir (Bülbül, 2003; İlter, 2019; Sevinç, 2001; Ünal ve İlter, 2010). Üniversiteler bu amaçlar doğrultusunda toplumsal kalkınmaya yardımcı, nitelikli insan gücünü lisansüstü eğitim programları ile gerçekleştirmektedir (Kaya, 2014). Bu amaç doğrultusunda günümüzde doktora eğitimine diğer ülkelerde olduğu gibi daha çok önem verilmektedir. (Ağralıoğlu, 2013). Bu duruma bilimde yaşanan hızlı değişimler, toplumsal kalkınmada nitelikli bireylere ihtiyacın artması, nitelikli bireylerin iş sektöründe öncelikle tercih edilmeleri, kariyer bağlamında yükselme gibi nedenler örnek gösterilebilir (İlter, 2019; Kilmen, 2007). Bu ve benzeri nedenlerden dolayı günümüzde doktora öğrencilerinin sayısı da giderek artmaktadır (YÖK, 2018).

Doktora öğrencilerinin, eğitimleri boyunca ciddiye alması gereken birçok görev ve sorumlulukları vardır. Doktora öğrencilerinin eğitim sürecinde ders seçme, tez konusu belirleme, yeterlilik sınavına girme, tez izleme komitesine altı aylık rapor hazırlama ve sunma gibi birçok süreci bir arada yürütmesi gerekmektedir (Bakıoğlu ve Gürdal, 2001). Dolayısıyla bu zorlu süreçte ortaya çıkan problemlerin belirlenmesi ve çözüme kavuşturulması önemli görülmektedir (Ezebilo, 2012). Alanyazın taraması yapıldığında doktora eğitimi alan öğrencilerin yaşadıkları problemler ve çözüm önerilerine dair çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Balı ve Dönmez, 2018; Çavdar, 2001; Ezebilo,



2012; İpek Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013). Çalışmalar incelendiğinde doktora öğrencilerinin akademik yetersizlik ve danışmanla sorunlar yaşaması (Philips ve Pugh, 2005; Pyhäntö vd., 2012), herhangi bir kurumda çalışıp devam problemlerinin olması (Baird, 1997; Sayan ve Aksu, 2005), uzun ve zorlu doktora sürecinde özel hayatlarını ihmal etmeleri (Özmen ve Güç, 2013), yetersiz yönlendirme (Barutçu ve Onaylı, 2016; Ezebilo, 2012), tez yazım aşamasında zorluk yaşama (Wright, 2003) gibi bir çok sorunla karşı karşıya kaldıkları ifade edilmiştir. Duan ve Shan (2013) lisansüstü eğitimle ilgili bu sorunları akademik, örgütsel ve kişisel başlıkları altında incelemiştir. Bu sorunlar da öğrencilerin eğitimlerinin uzamasına ya da eğitimlerini yarıda bırakmalarına neden olmaktadır (Kayıkcı ve Ercan, 2013). Dolayısıyla tüm alanlarda doktora eğitimi alan öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve çözümüne dair önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu eğitimlerden birisini de eğitim fakültelerinde yürütülen doktora eğitimleri oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarının artırılması ve günümüz şartlarına uygun bir şekilde mesleki gelişmelerinin sağlanması gerekmektedir. Nitekim öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum ve davranışları öğrencilerin öğrenmesini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Darling-Hammond, 2010). Bu bağlamda eğitim bilimleri alanında lisansüstü programların yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Her bölümde yürütülen lisansüstü eğitimler değerli olmakla birlikte (Türker, 1996), ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamak için eğitim veren eğitim fakültelerinde yürütülen lisansüstü eğitimler, ülkenin sosyal mimarları olan öğretmenlerin akademik, sosyal ve kişisel gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012). Bu süreçte bireylerin eleştirel ve derin düşünmesini etkileyen, bağımsız ve yenilikçi araştırmalar yapmasını sağlayan doktora eğitimi (Tuzcu, 2003), öğretmenlerin kendi alanlarında akademik gelişmelerini sağlamakla birlikte, bu eğitimi alan öğretmenlerin öğrencilerine farklı bakış açısı kazandırması bakımından da değerlidir. Dolayısıyla eğitim alanında doktora yapan öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin belirlenerek dikkate alınması gerekmektedir (Başer, Narlı ve Günhan, 2010).

İnsan faktörünün olduğu her sistemde problemlerin ortaya çıkması doğal olmakla birlikte (Balı ve Dönmez, 2018), ortaya çıkan problemlerin çözüme kavuşturulması ve bu süreçte somut adımların atılması gerekmektedir. Lisansüstü eğitimde yaşanan problemler kurumdan kuruma, bölümden bölüme, bireyden bireye değişebilmektedir (Barutçu ve Onaylı, 2016). Örneğin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları sorunları inceleyen Nayır (2011), katılımcıların danışman öğretim üyeleri ile daha fazla zaman geçirmelerinin gerekli olduğuna yönelik görüş öne sürdüklerini belirtmiştir. Balı ve Dönmez (2018) tarafından yapılan çalışmada eğitim bilimleri bölümü doktora öğrencilerinin yeterlik sınav alanının geniş olması, istenilen kaynaklara ulaşamama, uygulama izin sürecinin uzun olması gibi birçok problemlerle karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sevinç (2001) lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan zorlukları yabancı dil, öğretim üyeleri, danışman ve maddi zorluk başlıkları altında incelemiştir. Bu çalışmada ise bir devlet üniversitesinde eğitim bilimleri enstitüsü, fen bilgisi eğitiminde doktora eğitimi alan öğrencilerin yaşadıkları problemlerin ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinin derinlemesine araştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen verilerle fen bilgisi eğitimi doktora programında öğrenim gören öğrencilerin programa giriş aşamasından mezun olduğu döneme kadar karşılaştığı ve karşılaşılabileceği problemlerin ve buna yönelik çözüm önerilerinin detaylı incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada “Fen bilgisi eğitimi doktora öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni



Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenoloji, tam anlamıyla fikir sahibi olmadığımız olayları, durumları ve olguları derinlemesine araştırmak için kişilerin görüşlerini inceler (Smith ve Osborn, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca bireylerin tecrübe ve yaşantılarından bir kavram veya olguyu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaya odaklanır (Creswell, 2013; Cropley, 2002; Larsson ve Holmström, 2007; Patton, 2014). Bu çalışmada da fen bilgisi eğitimi doktora öğrencilerinin karşılaştığı problemler ve çözüm önerileri onların tecrübelerinden hareketle derinlemesine araştırıldığı için fenomenoloji tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim döneminde bir devlet üniversitesinde fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören beş doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik belirlenen çalışma alanıyla ilgili olabilecek bireylerin çeşitliliği, maksimum derecede çalışmaya yansıtılır ve daha zengin verilere ulaşılabilme imkânı elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buradan hareketle araştırma kapsamında yer alan katılımcılar belirlenirken ders döneminde olanlar, yeterlik sınavına hazırlananlar, tez aşamasında olanlar ve tez tezlimi yapmış öğrenciler dikkate alınmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Katılımcılara gizlilik kapsamında farklı isimler verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara yönelik demografik bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yüksek Lisans Mezuniyet yılı	Öğrenim dönemi
Ali	Erkek	2017	Yeterlilik
Ayşe	Kadın	2016	Tez
Ömer	Erkek	2017	Yeterlilik
Elif	Kadın	2005	Tez teslimi
Alp	Erkek	2018	Ders

Tablo 1 incelendiğinde, Ali ve Ömer ders dönemini bitirip yeterlik sınavına hazırlık aşamasında iken, Alp ders döneminde öğrenimine devam etmektedir. Bununla birlikte Ayşe doktora yeterlik sınavını geçip tez yazım aşamasında iken, Elif doktora tez savunmasını yapmıştır. Araştırmanın etik kurul onayı, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Komisyonu tarafından 27/10/2020 toplantı tarihli 166 başvuru numarası ile Etik kurul toplantısında alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda, insanların bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için yapılan, karşılıklı etkileşimi olan bir süreci kapsar (Patton, 2014). Başka bir ifadeyle görüşme, araştırmacı ve araştırma konusuna yönelik başvuru alan kişi arasında amaçlı sözel iletişimi (Cohen ve Manion, 1994) ve olayları bütünsel algılamamızı sağlar (Seidman, 1991).

Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmış olup (Balı ve Dönmez, 2018; Barutçu ve Onaylı, 2016; Kurnaz ve Alev, 2009), iki fen eğitimcisinin ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Fen eğitimcisinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme



formunda doktora öğrencilerinin eğitimleri boyunca yaşadıkları ve yaşayabilecekleri problemler ve çözüm önerileri açısından doktora giriş sınavı, ders dönemi, yeterlilik sınavı, tez önerisi, tez yazım dönemi, mezuniyet ve sonrası dönemler başlıklarında soruların hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda örneğin doktora giriş sınavına ilişkin “Fen bilgisi eğitimi alanına doktora öğrencisi olarak başvurmak istediğinizde başvuru açısından karşılaştığınız problemler var mıydı? Varsa nelerdir?” şeklinde soru sorulurken; ders dönemi açısından “Fen bilgisi doktora eğitimi ders döneminde karşılaştığınız problemler nelerdir?” şeklinde sorulmuştur. Görüşme formunda yukarıda belirtilen başlıkları içeren 13 soru yer almaktadır. Sorular bulgular kısmında verilmiştir. Ayrıca bazı sorulara derinleştirme soruları eklenmiştir. Örneğin “Doktora yeterlik sınavı kapsamında karşılaştığınız problemler nelerdir?” sorusuna “Hazırlık aşamasında karşılaştığınız problemler nelerdir?” ve “Sınavla ilişkin problemlerinizi nelerdir?” şeklinde derinleştirme soruları eklenmiştir. Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda formun Türkçe kurallarına uygunluğu, formda yazım yanlışı olup olmadığı ve anlaşılabilirliği açısından düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yaklaşık 25 dakika süren görüşmeler yapılırken sessiz bir ortam tercih edilmiş ve görüşmeler daha sonra bir metine dönüştürülüp kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini tehdit eden faktörleri kontrol altına almak adına çalışmalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda önce geçerlik, sonra güvenilirlik çalışmaları paragraflar halinde aşağıda ele alınmıştır

İç geçerlik çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla yapılan çalışmalardır (Creswell, 2013). Bu kapsamda bu çalışmada “uzun süreli etkileşim”, “uzman incelemesi”, “katılımcı teyidi” ve “doğrudan alıntı” çalışmaları yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce beş doktora öğrencisi ile farklı zamanlarda birinci araştırmacı bir araya gelmiş ve onları bilimsel bir çalışmaya katkı vermeleri yönünde rahatlatmıştır. Doğru veya yanlışın aranmadığı ve onların düşüncelerinin çok önemli olduğu kendilerine anlatılmıştır. Görüşme esnasında ise birinci araştırmacı rahat bir atmosfer oluşturmuş, yiyecek ve içecek ikramı ile katılımcıları görüşmeye hazırlamıştır. Birinci araştırmacı sorular sorarken katılımcılar ile göz teması yapmış, düşüncelerini sonuna kadar dinlemiş ve olumsuz bir hava yaratmamıştır. Tüm bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere katılımcılarla araştırmacı arasında uzun süreli etkileşim sağlanmış ve iç geçerlik açısından önemli bir adım atılmıştır. İkinci olarak, görüşme soruları, oluşturulan kod ve kategoriler, bulgular ve sonuçlar uzman incelemesine sunulmuş ve gerekli dönütler ile düzeltmeler yapılmıştır. Böylece çalışmanın inandırıcılığına ilave bir katkı daha sunulmuştur. Üçüncü olarak, görüşmeden sonra birinci araştırmacı konuşmaları metne dökmüş ve veri analizinde kullanılacak verilerin teyidi için katılımcılara yazılı metinleri sunmuştur. Böylece, katılımcılar tüm verileri onaylamış ve veri analizine geçilmiştir. Dolayısıyla, katılımcı teyidi ile çalışmanın iç geçerliğine üçüncü bir katkı sunulmuştur. Son olarak, araştırmacılar bulgular bölümünde belirli bir koda katkı sağlayan katılımcıların düşüncelerini doğrudan vererek çalışmanın inandırıcılığına farklı bir katkı daha sunmuşlardır. Öte yandan, bu çalışmada veri, desen, çalışma grubu ve analiz çeşitlendirmeleri yapılamamış, bu açıdan iç geçerliğe bir katkı sunulamamıştır. Bununla birlikte maksimum çeşitlilik çalışma grubu türü kullanılarak farklı özelliklere sahip katılımcılar (ders döneminde, tez aşamasında, tez teslimi yapmış katılımcılar) belirlenerek çeşitlilik çalışma grubu açısından kısmen sağlanmıştır.

Dış geçerlik çalışmaları ile bir araştırmacının okuyuculara, araştırmacılara aktarılabilir olması sağlanır. Bu amaçla “amaçlı çalışma grubu” ve “ayrıntılı betimleme” çalışmaları yapılır (Creswell, 2013). İlk olarak, bu çalışmada da amaçlı çalışma grubu türlerinden maksimum çeşitlilik kullanılmış ve araştırmacılara bu çalışma grubu türünün nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler aktarılmıştır. İkinci olarak, çalışmanın her aşamasında ayrıntılı açıklamalar yapılarak gelecek araştırmacıların kendi araştırmalarını kurgularken buradaki betimlemeleri kullanması amaçlanmıştır. Ayrıca, sonraki



paragraflarda dış güvenilirlik kısmında da bahsedildiği gibi bulguların ve sonuç tartışmanın uyumuna özen gösterilerek araştırmacıların gerekçe ve tartışma kısımlarının oluşumunda onlara bilgi aktarımının sağlanması amaçlanmıştır.

İç güvenilirlik tutarlı veri ve bulgunun oluşturulması için gerekli olan çalışmaları kapsar. Bu kapsamda araştırmacılar veri analizi sonucunda oluşan kod, kategori ve temaları araştırmacılar arasında fikir birliği ile oluşturur ve bulguları yorum yapmadan sunar (Creswell, 2013). Bu çalışmada da ilk olarak veri analiz süreci fikir birliği ile yürütülmüştür. Bu amaçla, veri analizinde kod, kategori ve tema belirlenirken uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda veriler öncelikle yazarlar tarafından bağımsız olarak analiz edildi. Daha sonra belirlenen kod, kategori ve temalar üzerinde yazarlar bir araya gelerek fikir birliğine vardılar. Örneğin, birinci yazar doktora giriş sınavlarının problemlerini ve çözüm önerilerini ayrı bir tema olarak değerlendirirken, ikinci yazar problemleri ile çözüm önerilerinin bir bütün halinde sunulması gerektiğini savunmuştur. Bu kapsamda, birinci yazar ikna edilerek tema ismi doktora giriş sınavı problemleri ve çözüm önerileri olmuştur. Ayrıca, çözüm önerileri kategorisi altında birinci yazar ALES puanı ve not ortalamasının yüksekliğine vurgu yapılan tek bir kodun olması gerektiğini ifade ederek, ALES puanı ve not ortalaması ile ilgili iki farklı kodun olması gerektiğini ifade eden ikinci yazarı ikna etmiştir. Süreç bu şekilde devam etmiş ve kod, kategori ve tema oluşumu yazarların önce ayrı ayrı, daha sonra ise aralarında tartışarak fikir birliğine varması ile son bulmuştur. Alan yazında nitel araştırmanın yorumlayıcı bir başka ifadeyle hermeneutik doğası gereği analiz sürecinin sayılarla değil fikir birliği ile yapılmasının daha uygun olduğu ve böyle bir sürecin iç güvenilirliği (tutarlılığı) daha yüksek tutacağı ifade edilmektedir (Bektaş, 2021; Bogdan ve Biklen, 2009; Creswell, 2013; Marshall ve Rossman, 2006; Patton, 2014). Bu sebeple yazarlar nicel araştırmanın paradigması olan pozitivizm esaslı sayılarla analizi tercih etmeyerek kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısını rapor etmemişlerdir. Benzer şekilde, analiz süreci iki yazar haricinde bir uzmanla da devam etmiş ve uzman ve yazarlar arasında fikir ayrılığı olan kodlamalar üzerinde fikir birliği sağlandığında sonlandırılmıştır (Giorgi, 2009). İkinci bir iç güvenilirlik çalışması olarak ise, yazarlar bulgular bölümünü yorum yapmadan yazmışlardır.

Dış güvenilirlik çalışma sonuçlarının okuyucuya aktarılması için teyit ettirilmesi olarak tarif edilebilir (Creswell, 2013). Bu kapsamda bulgular ve sonuçların uyumu çok önemlidir. Bunların uyumlu olması nitel araştırmanın doğası gereği farklı araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarının ortaya konmasına yol açabilir (Patton, 2014). Bu kapsamda, ikinci araştırmacı bulgular ve sonuç-tartışma bölümlerinin transfer edilebilir olmasına özen göstermiş ve farklı bir uzmana bu durumu kontrol ettirmiştir. Böylece, farklı araştırmalar kendi gerekçelerini oluştururken, bu araştırmanın bulgularından hareketle literatürdeki boşluğa ilişkin kanıtlar bulabilirler. Bir başka ifadeyle, bu araştırmanın bulguları transfer edilerek gelecekteki araştırmacılar kendi gerekçelerinin temellerini önceki araştırmaların eksikliğinden hareketle yapabilme fırsatı yakalamış olurlar. Sonuç tartışma kısmında ise ikinci araştırmacı çalışmanın sonuçlarının araştırma bulgularından, kuramsal alt yapıdan ve literatürden hareketle tartışıldığını uzman kontrolünden sonra daha da sağlamlaştırmış ve dış geçerlik için önemli bir kanıt daha elde etmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar yukarıda bahsedilen dış geçerlik için de bir kanıt olarak kabul edilebilir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir konu ile ilgili metnin kelime gruplarıyla anlam birimleri oluşturarak (Giorgi, 2009), sistematik olarak özetlenmesi ve buna yönelik kod oluşturma sürecini içerir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bununla birlikte oluşturulan kodların, kategori altında toplanarak sebep sonuç ilişkisinde yorumlanmasını (Giorgi, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve ortaya çıkan anlam örüntülerinin sentezlenmesiyle oluşan temaların, karşılaştırılması sonucu fenomene yönelik özün ortaya konmasını amaç edinir (Tanyaş, 2014). Bu çalışmada da katılımcıların görüşme formunda yer



alan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda anlam birimleri oluşturularak gerekli kod, kategori ve temalar elde edilmiş olup bulgular kısmında sunulmuştur.

Bulgular

Doktora Giriş Sınavı Açısından Katılımcı Görüşleri

Katılımcılara “Fen bilgisi eğitimi alanına doktora öğrencisi olarak başvurmak istediğinizde başvuru açısından karşılaştığınız problemler var mıydı? Varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve buna ek olarak “Öğrenci seçim kriterleri açısından değerlendiriniz.”, “Öğrenci seçmek için yapılan mülakat açısından değerlendiriniz.”, “ALES açısından değerlendiriniz.” ve “Not ortalaması açısından değerlendiriniz.” derinleştirme soruları ile katılımcıların doktora giriş sınavında karşılaştıkları problemler ve bahsi geçen problemlere dair ortaya koydukları önerileri belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda “Doktora giriş sınavı problemleri” teması belirlenmiş olup, bu tema altında ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.
Doktora Giriş Sınavı Problemleri ve Çözüm Önerileri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Seçim kriterleri açısından	Sorunsuz	Ali, Ömer, Alp
	Kaygı verici	Ayşe
	Alan içi yüksek lisans şartı aranması	Elif
Mülakat açısından	Çok kapsamlı	Ali, Ayşe, Ömer, Elif, Alp
	Stresli	Ayşe, Ömer
	Sorunsuz	Elif
ALES ve not ortalaması açısından	Geçerlilik puanının düşük olması	Ali
	Geçerlilik süresinin uzun olması	Ömer
	Sorunsuz	Ayşe, Elif, Alp
Çözüm önerileri	ALES puan ve not ortalaması alımda yüksek tutulmalı	Ali
	Puanların geçerlilik süresi azaltılmalı	Ömer
	Farklı bölümlerden öğrencilerin girişlerine izin verilmeli	Elif

Doktora giriş sınavı seçim kriterleri açısından katılımcıların çoğu sorun yaşamadıklarını söylemişlerdir. Bu durumu örneğin Ali, “Herhangi bir problem yoktu. Zaten fen bilgisi eğitimi de lisans mezunu olmak ve yüksek lisans yapmış olmak şartı bulunuyordu. Herhangi bir başka bilim dallarından falan istemiyordu. Direkt kendi alanımıza özgü olduğu için herhangi bir problem yaşamadım.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Ayşe, sürecin kaygı verici olduğunu ifade ederken, Elif alan içi yüksek lisans şartı aranmasının sorun teşkil ettiğini söylemişlerdir. Bu durumu Ayşe “... Bağlı değerlendirme yapılıyor sonuçta ne kadar yüksekse o kadar iyi ama benim açımdan bir kaygı oluşturmuştur.” şeklinde ifade ederken Elif, “Evet benim kişisel olarak bir problem vardı. Ben yüksek lisansı fen eğitimi üzerine yapmamıştım. Dolayısıyla bu başvurumda biraz sorun yaşamama sebep



oldu. Ben fen edebiyatta yapmıştım yüksek lisansımı. Tezsiz yüksek lisans mezunu olduğum için daha sonrasında kabul şartlarını uydurma karar verildi” şeklinde ifade etmiştir.

Doktora giriş sınavının katılımcıların çoğuna göre çok kapsamlı olduğu görülmüştür. Örneğin katılımcılardan Ömer bu durumu, “Mülakat açısından değerlendirebilirim. Mülakat açısından kapsamlı mülakattı. Sadece sabah sıraya girip ne zaman sana geleceğini düşünmek veya nerden soru gelir konusunda biraz heyecan yani o ortamın verdiği heyecan çok kötüydü. Bu da zaten sorulara verilen cevaplara yansdı zaten.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Ayşe ve Ömer mülakatın stres yarattığını ifade ederken, Elif bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Bu durumu Ayşe “Tabii ki alanımızın çok geniş olması hani bu noktada bir dezavantaj. Çünkü ne yaparsak yapalım yeterli olmuyor. Üstüne bir de mülakat stresi.” şeklinde ifade ederken Elif “Ben yeterli ve doğru olduğumu düşünüyorum ve mülakat sınavı ve mülakat sınavın da soruların da fen eğitimi açısından uygun olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Doktora giriş sınavının ALES ve not ortalaması açısından değerlendirilmesinde katılımcıların çoğu sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin, Alp bu durumu “Bu süreçte ben bir sorunla karşılaşmadım. Bence uygundu.” Bununla birlikte Ali, doktora giriş sınavında belirlenen sınav puanlarının düşük olduğunu, Ömer ise alınan puanların geçerlilik süresinin uzun olduğu ve bunun da haksızlık yarattığını ifade etmiştir. Ali bu görüşünü “ALES açısından yüksek lisans düzeyinde başvurular için hani herhangi bir şey yok 55 gibi bir puandı. Hani oldukça düşük bir puan. Aslında bu daha da yüksek olabilir. Daha kaliteli eğitim için.” şeklinde ifade ederken; Ömer “Önceki ALES açısından konuşursam önceki ALES’ler farklı soru tiplerinde sorulduğu için puanlar yüksekti. Onların süresi üç yıl olduğu için bizden önce o sınav sistemine tabi olanların puanları yüksekti ama bunu herkesten duydum binlerce kişinin notlarına bakıp onların da puanlarının düştüğü görülüyor...” şeklinde ifade etmiştir.

Doktora giriş sınavı çözüm önerileri kategorisine iki öğrenci cevap vermediği için üç öğrencinin cevapları dahil edildi. Ali ALES ve not ortalamasının öğrenci seçimlerinde daha yüksek bir kriter alınması gerektiğini, Ömer alım sürecinde istenilen puanların geçerlilik süresinin kısa tutulması gerektiğini, Elif ise doktora giriş sürecinde farklı bölümlerden mezun öğrencilerin programa girişinde esnek olunması gerektiği ifade etmişlerdir. Ali bu görüşünü “ALES’ten daha yüksek başvuru olması gerekiyor ama bu Yükseköğretim Kurulu’nun belirlediği bir kriter. 55 düşük bir puan bana göre. Daha yüksek olabilir. Not ortalaması açısından da belli bir kriter yoktu yine ama o da örnek veriyorum 2.50 gibi bir baraj konulabilir.” şeklinde ifade ederken, Ömer “...o şey puanın kapsamı kaldırılabilir. Yani her yıl herkes o yıl girdiği puanla başvurma durumu getirilebilir.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Elif ise “Bence skala biraz daha geniş tutulabilir. Bu benim yaşadığım şeyle ilgili bu bahsettiğim, ama diğer açıdan bakıldığı zaman yani enstitü açısından bölüm açısından bakıldığı zaman da belli bir alt yapısı olan öğrencileri tercih etmeleri yerinde bir bakıma yerinde bir durum.” şeklinde önerisini ifade etmiştir.

Doktora Sürecindeki Problemler Açısından Katılımcı Görüşleri

Katılımcılara “Kendiniz açısından doktora başvuru esnasında öngördüğünüz problemler var mıydı? Varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, buna ek olarak “Doktora alınmanız halinde gidiş-geliş problemi öngördünüz mü? Neden?”, “Derslere uyum problemi öngördünüz mü? Neden?”, “Öğretim üyeleri ile yaşayacağınız bir problem ön gördünüz mü? Neden?” ve “Danışmanınızla yaşayacağınız bir problem öngördünüz mü? Neden?” derinleştirme soruları ile katılımcıların doktora eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemler ve buna yönelik çözüm önerileri belirlenmek istenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda “Doktora sürecinde öngörülen problemler” teması belirlenmiş olup, bu tema altında ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir:



Tablo 3.

Doktora Sürecindeki Problemler ve Çözüm Önerileri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Geliş- gidiş açısından	Problem teşkil etmedi	Ayşe, Elif, Alp
	Problem oluşturdu	Ali, Ömer
Derslere uyum açısından	Problem yaşamadım	Ali, Ömer
	Problem yaşadım	Ayşe, Elif, Alp
Öğretim üyeleri açısından	Problem yaşamadım	Ali, Ömer, Elif, Alp
	Problem yaşadım	Ayşe
Danışman açısından	Problem yaşamadım	Ali, Ayşe, Ömer, Elif, Alp
Çözüm önerileri	Bilimsel hazırlık dersleri açılmalı	Elif

Doktora sürecinde katılımcıların çoğu geliş gidiş açısından problem öngörmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ayşe bu durumu, *“Daha önce başka bir yerde yüksek lisans deneyimim olmuştu. O yüzden oluşabilecek zorlukları biliyordum. Kendi yaşadığım şehri bu sebeple tercih ettim.”* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte, Ali ve Ömer problem teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu Ali *“Haftada bir gün gelip gidiyorduk ve otobüsle gidiş geliş sağlıyorduk. Burada problem işte gece yolculuğu olması sabah erken bir şekilde iniyordum otobüsten. Ders saatini bekleyene kadar bekleme problemi vardı.”* şeklinde ifade ederken, Ömer, *“Gidiş geliş problemi öngördüm. Şu şekilde öngördüm. Ben şanslıyım işin açıkçası. 5 saatlik bir yoldan gidip geliyordum ama başka şehirlerden daha uzak şehirlerden gidiş gelişler sıkıntı oluyor.”* şeklinde görüşünü söylemiştir.

Doktora sürecinde derslere uyum açısından Ali ve Ömer sıkıntı yaşamayacaklarını öngörmüşlerdir. Bu durumu Ali *“Derslerle ilgili bir uyum sorunu yaşadığımı zannetmiyorum. Gayet güzel bir şekilde hocalarımızla birlikte, arkadaşlarımızla birlikte derslerimizi güzel bir şekilde işledik.”* şeklinde ifade ederken; Ömer *“Derslere uyum problemi görmedim. Şundan dolayı yüksek lisansta aldığımız dersler dediğim gibi bu da bunun avantajı.”* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Ayşe, Elif ve Alp derslere uyum açısından problem öngörüp yaşadıklarını söylemişlerdir. Bu durumu Ayşe, *“Derslere uyum problemi istatistik diye bir dersimiz vardı biraz bilgisayar kullanma becerileri gerektirdiği için ben de daha öncesinde çok bu konuda yetenekli olmadığım için yine benden kaynaklı bir eksiklik.”* şeklinde, Elif ise *“Evet. Maalesef ben mezun olduğum yıl ile doktora başladığım yıl arasında bayağı bir zaman geçtiği için bazı şeyler benim için hem yeni hem de farklıydı. Dolayısıyla bazı derslere özellikle uyum anlamında biraz başlangıçta sıkıntı yaşadım.”* şeklinde, Alp *“Biraz ara verdiğim için başlarda oldu. Ders döneminde bunu yaşadım.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Katılımcıların çoğu doktora sürecinde öğretim üyeleri açısından problem öngörmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Elif *“Hayır Danışmanımınla baştan beri uyumlu bir çalışma yürüttük. Danışman benim aynı zamanda lisanstan da hocamdı. Dolayısıyla bu avantajlı bir durumdu benim için.”* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Ayşe, bu süreçte öğretim üyelerinden bazıları ile uyum problemi yaşadığını söylemiştir. Bu durumu ise *“Evet öngördüm. Öngördüğüm gibi de çıktı ama çok da büyük bir problem değil Yani Anlaşılmama problemi.”* şeklinde ifade etmiştir.

Doktora sürecinde katılımcıların tamamı danışmanları açısından bir problem öngörmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bu durumu Ali *“Hayır danışmanım da gayet olumlu bu konuda yardımcı oldu Her zaman için. Herhangi bir problem öngörmedim.”* şeklinde ifade ederken, Ömer *“Öğretim üyeleri ile ilgili yaşayacağım problem işin açığı toplumda da bende de doktora hocalar daha zorlar gibi onla ilgili işte iletişim kurumam tarzında. Beni dinlemezler. Kendimi ifade edemezsem problemler olur gibi ama öyle bir problem yaşamadım.”* şeklinde ifade etmiştir.



Doktora sürecinde öngörülen problemler açısından Elif öneride bulunmuştur. Derslere uyum problemi açısından bilimsel hazırlık derslerinin açılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu önerisini *“Bu problemle ilgili belki farklı dersler ben özellikle ben bir yıl bilimsel hazırlık aldım. Onun bana faydası oldu. Belki farklı bölümlerden gelen araştırmacılara bilimsel hazırlık uygulaması Bence yerinde bir karar yerinde bir durum. Bilimsel hazırlık beni ciddi anlamda normal çalışmalara da hazır hale getirdi benim için iyi bir altyapı oluşturdu. Bunu bence faydası olur diye düşünüyorum.”* şeklinde söylemiştir.

Derslere İlişkin Problemler Açısından Katılımcı Görüşleri

Katılımcılara *“Fen bilgisi doktora eğitimi ders döneminde karşılaştığınız problemler nelerdir?”* sorusu yöneltilmiş ve *“Derslere ilişkin problemlerinizi nelerdir?”*, *“Öğretim üyelerine ilişkin problemlerinizi nelerdir?”*, *“Danışmana ilişkin problemlerinizi nelerdir?”* *“Arkadaşlarınızla ilgili problemler nelerdir? (Proje/sunu/görüş paylaşımı)”* ve *“Diğer problemlerinizi nelerdir?”* derinleştirme soruları ile katılımcıların ders dönemine ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde ortaya konmak istenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda *“Ders dönemine ilişkin problemler”* teması belirlenmiş olup, bu tema altında ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4.

Ders Dönemine İlişkin Problemler ve Çözüm Önerileri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Dersler açısından	Ders sayısının fazla olması	Ali
	Ders programı problemi	Ayşe
	Ödev tesliminde aksaklıklar	Ömer
	Sınırlı sayıda açılması	Ömer
Öğretim üyeleri açısından	Sorunsuz	Ali, Elif, Alp
	Bazı öğretim üyelerinin isteklerinin net olmaması	Ayşe
	Yeterli ders açmaması ve derslerin boş geçmesi	Ömer
Danışman açısından	Problemsiz	Ali, Ayşe, Ömer, Elif, Alp
Sınıf arkadaşları açısından	Problemsiz	Ali, Elif
	Yetersiz ödev hazırlaması	Ayşe, Ömer
	İletişim az	Alp
Çözüm önerileri	Ders kredilerinin yükseltilmesi	Ali
	Ödev hazırlama ve teslim tarihinin belirlenmesi	Ayşe
	Öğretim üyelerinin ders açmalarının sağlanması	Ömer

Katılımcıların dersler açısından yaşadıkları problemler belirlendiğinde, Ali ders sayısının fazla olduğunu, Ayşe ise ders programı belirlenmesi sürecinde sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bu durumu Ali *“Ders sayısı fazla geldi 5 ders alıyorduk. Bu biraz fazla geldi. Bir hafta içerisinde ödevlerini yetişmesi konusunda Bazı sıkıntılar yaşadık. Çünkü bir günümüz yolda geçiyordu zaten. Bu yolda yorucu bir şekilde geldiği için biraz orda problem yaşıyorduk.”* şeklinde ifade ederken, Ayşe *“Derslere ilişkin problemlerim şöyle. Ders içerikleri ile ilgili pek bir sıkıntı olmadı ama bu ders programı hazırlanması noktasında çok müsait olmama karşın herkese uyum sağlasın diye ders programı çok uğraşıldı. O noktada birazcık şey olmuş, canım sıkılmıştı.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla



birlikte Ömer, sınırlı sayıda ders açıldığını ve ödev tesliminde sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Buna yönelik görüşlerini *“Derslere ilişkin problemlerimiz dediğim gibi yoldan dolayı teslimle ilgili problemler yaşadım. Yani ders teslim sürelerini kaçırdım bundan dolayı puan düşüklüğü gibi problemler yaşadım.”* ve *“Açılan ders sayısı az oluyor. Seçim yapma şansımız kısıtlı.”* şeklinde söylemiştir.

Ders sürecinde öğretim üyelerine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğu bir problem yaşamadığını ifade etmiştir. Örneğin Ali, buna yönelik görüşünü *“Hayır öğretim üyeleri ile ilgili bir problem yok”* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Ayşe, bazı öğretim üyelerinin isteklerinin net olmadığını, Ömer ise öğretim üyelerinin yeterli ders açmaması ve idari görevlerinden dolayı derslerin boş geçtiğini belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik Ayşe görüşünü *“...bazı hocaların isteklerine öğrenciden hani net belirtmemesi ya da süreçte değişen fikirleri ve bizim de bu doğrultuda yaptığım çalışmalarda değişiklikler oldu ama biraz sıkıntılıydı tabii ama herhalde bu her yerde de olabilecek şeyler.”* şeklinde ifade ederken, Ömer *“Herkesin doktora dersi açması zorunluluğu aslında zorunluluk da kötü bir şey ama istemediklerinde dolayı sınırlı sayıda hoca oluyor dediğim gibi onların da bazılarının idari görevi olduğundan dolayı biraz önce ifade ettiğim sorunları yaşadım”* şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların tamamı danışman yönünden bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ömer bu görüşünü, *“Danışmana ilişkin bir problemim yok sadece. Hocamı anlayarak ne istediğini bizden bu süreçte ne beklediğini anlamayla ilgili bir geçiş dönemi oldu. Burada bir bocalama yaşadım. Ama hocamın ne istediğini nasıl bir öğrenci nasıl bir hoca olmamı istediğini anladıktan sonra bunu kavrayabildikten sonra hiçbir problem yaşamadım.”* şeklinde ifade ederken, Alp *“Danışmana ilişkin herhangi bir problem yaşamadım”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ali ve Elif ders döneminde sınıf arkadaşlarıyla ilgili bir problem yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Ali *“Hayır arkadaşlarla herhangi bir bu konuda sorun yaşamadım. Gayet yaptığımız projeler de olsun sunumlarda olsun yardımlaşarak birlikte bir şeyler yapmaya çalıştık.”* şeklinde ifade ederken, Elif *“Hayır yaşamadım. Az sayıda öğrenci zaten kabul oluyor. Ve oraya gelenlerin de ortak paydaları var. Dolayısıyla ben çok uyduğumuzu düşünüyorum. Özellikle ortak yapılması gereken şeyler de uyum içinde çalıştık. Ben herhangi bir problem yaşamadım.”* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Ayşe ve Ömer süreç içerisinde sınıf arkadaşlarının yetersiz ödev hazırladıklarını söylemişlerdir. Bu durumu Ayşe *“Çoğuyla çıkmadı. Bir arkadaşım ile iletişim kuramıyordum çok sağlıklı. Yani ödevi paylaşma noktasında biraz birbirimizi anlayamıyorduk. Bazen ulaşamıyordum. Ulaşmam gerek bir dönemde. Onun dışında bir sorun çıkmadı.”* şeklinde ifade ederken Ömer *“Arkadaşlarımla ilgili şu şekilde problemlerim oldu. Biliyorsunuz ki kendi yeteneklerimizi geliştirmek adına doktora sürecinde öğrenci merkezli dersleri öğrencilerin anlatması istendi doğal olarak. Ama bazı arkadaşlar işi önemsememesinden dolayı veya yapı farkından dolayı hayata bakış açısı görüşünden görüş demeyeyim de yaşam tarzı bakımından dolayı eksik veya üstün körü öylesine yeter ki geçeyim modunda ders hazırladıklarında o konuda eksik kaldığı ile ilgili problemler oldu. Herkes gerekli özveriyle ders hazırlayıp sunmadı ondan dolayı problemler yaşadım.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca ders döneminde sınıf arkadaşları arasında iletişimin az olduğunu ifade eden Alp, görüşünü *“Biz görüş alışverişi yapıyoruz ama bu bazen çok akışkan olduğu söylenebilir ama çoğu zaman da birbirimizden kopukluklar da oluyor.”* şeklinde belirtmiştir.

Ders döneminde katılımcıların yaşadıkları problemlere yönelik belirttikleri çözüm önerileri incelendiğinde, Ali ders kredilerinin yükseltilmesi gerektiğini söylemiştir. Bu kapsamda görüşünü *“Şimdi akts 6 Kredi bizde mesela krediler yükseltilep ders sayısı azaltılabilir. Bu şekilde belki bir çözüm olabileceğini düşünüyorum. Hani 6 krediden 10 ders almak yerine 7.30 Kredi yapıp dersler 8 ders alınabilir yani böyle daha bir çözüm olabileceğini düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Bununla



birlikte Ayşe ödev teslim tarihinin net bir şekilde ortaya konmasını istemiştir. Buna yönelik görüşünü “Şöyle bir şey oldu. Şimdi biz ders dönemini iki dönem şeklinde aldık ya. İlk dönem mesela işte bir hocamızın verdiği ödev çok net anlayamadık. 2. dönem şey dedik. Yani bunu en baştan belirleyelim daha net olsun dedik. Gidip konuşup konuştuk hani tam olarak ne istiyorsunuz hocam? Hani dönem sonunda ne verelim ama çok bir çözüm olmadı yine süreç hocanın tarzına göre devam etti. Süreçte biz birtakım değişiklikler yaptık. Bunun dezavantajı şuydu sona doğru sıkışıyor yani ödev teslim etme noktasında zaman açısından sıkışıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan Ömer, sınırlı sayıda ders açıldığından diğer öğretim üyelerinin de ders açmalarının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Buna yönelik önerisini “hocaların ders açma durumu sağlanıp idari görevi olan öğretim üyelerine ders verilmemesi. Veya günlerin buna göre ayarlanıp toplantıların buna göre ayarlanması önerim var.” şeklinde dile getirmiştir.

Doktora Yeterlik Sınavına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Katılımcılara “Doktora yeterlik sınavı kapsamında karşılaştığınız problemler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve “Hazırlık aşamasında karşılaştığınız problemler nelerdir?”, “Sınava ilişkin problemlerinizi nelerdir?” derinleştirme soruları ile katılımcıların doktora yeterlik sınavına ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde ortaya konmak istenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda “Yeterlik sınavına ilişkin problemler” teması belirlenmiş olup, bu tema altında ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5.
Yeterlik Sınavına İlişkin Problemler ve Çözüm Önerileri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Hazırlık aşaması açısından	Kapsamı çok geniş	Ali, Ayşe, Alp
	Zaman yetersiz	Ali, Ömer, Elif, Alp
Sınav açısından	Soru sayısı fazla	Ali
	Yazılı sınav ile sözlü sınavın arka arkaya olması	Ömer
	Sözlü sınavda bazı hocaların fakülte dışından olması	Ömer
	Süresi çok uzun	Elif
Çözüm önerileri	Öğretim üyeleri kaynak önerebilir	Ali
	Yazılı ile sözlü sınav arası süre uzun olabilir	Ayşe, Ömer

Katılımcılar, doktora yeterlik sınavının kapsamının geniş olduğunu ve hazırlık sürecinde zamanın yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Sınavın kapsamının geniş olduğunu ve zamanın yetersiz olduğunu ifade eden Ali görüşünü “Hani bu konuda da hazırlık aşamasında karşılaşacağım problemler şimdi alan gereği fizik kimya biyoloji olarak bir ders çalışmamız gerekiyor Ayrıca alan eğitimi ile ilgili dersler çalışmamız gerekiyor Bu konuda kapsam geniş olduğu için süre az olabilir hani üç buçuk aylık gibi bir süre var önümüzde çalışmamız için belki Buradan kısıtlı gelebilir.” şeklinde ifade ederken Elif “Aslında şöyle ki ben çalışıyorum. Zaman anlamında bir problem yaşadım sadece. Çünkü hem çalışıp hem doktora yeterlik gibi ağır bir ağır kapsamlı bir sınavı vermeye çalışmak daha doğrusu bu sınava hazırlanmak benim açımdan zaman anlamında bir problem oldu. Hem okuldaki işlerimi yürütüp hem de yeterlik sınavına zaman ayırmak hakikaten o süreç yıpratıcıydı.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ali, doktora sınavında soru sayısının fazla olduğunu söylemiştir. Buna yönelik görüşünü “Sınava ilişkin heyecan yapabiliriz çünkü ilk önce yazılı sınav gerçekleştireceğiz 3 saat



süreceği söyleniyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Ayşe yazılı sınav ile sözlü sınavın arka arkaya yapılmasından dolayı sıkıntı yaşadığını, Ömer ise sözlü sınavda bazı hocaların fakülte dışından olmasının problem yaratabileceğini söylemiştir. Ayşe bu görüşünü “Sınavda tabii ki öncesinde yazılı olduk. Arkasından mülakat olduk. Bu ikisinin aynı gün olması beni birazcık gerdi.” şeklinde ifade ederken Ömer “Sınava ilişkin problemlerim sınavda sorular korkutuyor veya mülakat sırasında tanımadığımız hocaların olduğu için nasıl davranabileceği korkusu var.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Elif, sınavın çok uzun sürdüğünü “Benim sınavım çok uzun sürdü. Hakikaten biraz yorucu oldu. Bu da belki tek kişi girmemden kaynaklanıyor. Bu sürecin sınav süresinin uzun olması gerçekten yorucu oldu” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların doktora yeterlik sınavında karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde Ali, öğretim üyelerinin hazırlık aşamasında belli kaynaklar önerebileceklerini, Ayşe ve Ömer yazılı ve sözlü sınavların farklı günlerde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ali bu görüşünü “hazırlık aşamasında ilişkin olarak çözüm Önerim şimdi zaten kişinin kendisine göre yapacağı çalışmalarla ilgili olacağı için o kişisel bir çözüm önerisi gelecek olacaktır. Çünkü orada dışarıdan bir alması gerekebilir konularla ilgili ya da kitap önerileri olabilir.” şeklinde ifade ederken, Ayşe “Belki şöyle bir şey olabilir. Yazılı sınavdan sonra mülakat bir sonraki gün olabilir ya da belki böyle bir şey olabilir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tez Çalışmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Katılımcılara “Tez çalışmanızla ilgili problemler yaşıyor musunuz? Cevabınız evet ise açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş olup “Tez önerisi yazma açısından değerlendiriniz.”, “Danışmanla çalışabilme açısından değerlendiriniz.”, “Literatür taraması açısından değerlendiriniz.”, “Yabancı dil kullanımı açısından değerlendiriniz.”, “Veri toplama aracına ulaşabilme açısından değerlendiriniz.”, “Uygulama yaptıysanız uygulama açısından değerlendiriniz.” ve “TİK üyeleri açısından değerlendiriniz.” derinleştirme soruları ile katılımcıların tez aşamasında karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri problemlerin detaylı bir şekilde incelenmesi sağlanmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda “Tez çalışmasına ilişkin problemler” teması belirlenmiş olup, bu tema altında ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6.
Tez Çalışmasına İlişkin Problemler

Kategori	Kod	Katılımcılar
Tez önerisi açısından	Problem yok	Ali, Elif, Alp
	Beklenti çok yüksek	Ayşe
	Süre sorunu var	Ömer
Danışman açısından	Problem yok	Ali, Ayşe, Ömer, Elif, Alp
Literatür taraması açısından	Problem yok	Ali, Ömer
	Kaynak yetersiz	Ayşe, Elif
Yabancı dil kullanımı açısından	Yeterliyim	Ali
	Yetersizim	Ayşe, Ömer, Elif, Alp
TİK üyeleri açısından	Sorun yok	Ali, Ayşe, Ömer, Elif, Alp

Tez öneri yazma açısından katılımcıların çoğu problem yaşamayacaklarını ifade etmelerine rağmen; Ayşe beklentinin çok yüksek olduğunu, Ömer ise tez öneri yazma ve sunma açısından sürenin az olduğunu ve bu konuda problem yaşayabileceğini ifade etmiştir. Bu durumu Ayşe “Şöyle bir şey tez önerimi yeni verdim. Literatür tararken doktora tezinde insanların beklentisi Tabii ki çok



yüksek olduğundan şunu yapayım deyip çok büyük bir özgüvenle ortaya çıkamıyorsunuz. Ne olsun ne olsun düşüncesinde evet doktora başladığım günden beri bir sıkıntım vardı.” şeklinde ifade ederken, Ömer “Dediğim gibi tez önerisi süreç içinde koordineli bir şekilde yapılırsa daha iyi çalışmaların ortaya çıkacağı ve daha rahat yazılabileceğini düşünüyorum. Çünkü bir aylık bir kısıtlama var. Süre içinde vermeniz gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Tez sürecinde katılımcıların tamamı danışmanlarıyla bir problem yaşamadıklarını ve yaşamayacaklarını söylemişlerdir. Örneğin bu durumu Ali “Danışmanım ile gayet uyumlu çalıştığımız için herhangi bir problem yaşamayacağımı düşünmüyorum.” şeklinde ifade ederken; Elif “Herhangi bir problem yaşamadım. Danışmanım da bu konuda bana destek oldu. Yol gösterdi. Ben de onun rehberliğinde gerektiği şekliyle çalıştım. Tez önerisini hazırladım. Ortaya koydum. Herhangi bir problem yaşamadım.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tez aşamasında katılımcılardan Ali, Ömer ve Alp literatür taraması yönünden sıkıntı yaşamayacaklarını ifade ederlerken; Ayşe ve Elif çalıştıkları alan ile ilgili Türkçe kaynakların yetersizliğinden dolayı literatür taramasında sıkıntı yaşamayacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bu durumu Ali “Literatür tarama açısından olsun herhangi bir problem yaşamayacağımı düşünmüyorum.” şeklinde ifade ederken Elif “Evet. Benim konum biraz yeni bir konuydu. O yüzden alan yazına çok fazla başladığım dönem özellikle çok fazla kaynak yoktu. Bu beni biraz zorladı ama çalışmanın ilerleyen sürecinde alan yazına yeni yeni çalışmalar eklendikçe bu durum benim açımdan olumsuzdan olumluya kaydı.” şeklinde ifade etmiştir.

Tez sürecinde yabancı dil kullanımı açısından sadece Ali problem yaşamayacağını ifade ederken, diğer katılımcıların tamamı bir problem teşkil ettiğini söylemişlerdir. Bu durumu Ali “Yabancı dilde belki biraz yabancı literatür tararken olabilir. Ama o anda problemi aşacağımı düşünüyorum, biraz daha yabancı dil çalışarak yabancı literatür tarayarak onlar da çözebileceğimi düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan Ayşe “Benim İngilizcem taradığım konuda çok Türkçe kaynak yok. Yabancı dilim de benim pekiyi değil yani. Sadece sınavında gerekli ve yeterli notları alıp çok okuduğunu anlama noktasında birazcık zaman kaybediyorum. O yüzden Türkçe literatürden 5 makaleyi bir günde yani şey yaparsam. Ne derler anlayacaksam. Yabancı da öyle olmuyor yani bir makaleyi bazen iki günde üç günde filan şey yapabiliyorum. Bir dil problemim var” şeklinde; Elif ise “Evet maalesef. O da şöyle ki. Ben aslında herhangi bir hazırlık eğitimi veya tam zamanlı dil eğitiminden geçmedim. Tamamen kendi gayretimle kendi uğraşım ile yabancı dili bir yerlere getirdim. Dolayısıyla bazı yerlerde sıkıntı yaşamadan devam ettirirken, bazı yerlerde eksik kaldığımı gördüm.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tez sürecinde çalışmalarını sunacağı TİK üyeleri açısından katılımcıların tamamı bir problem yaşamayacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bu durumu Ömer, “Kendi üniversitemizden öğretim üyeleri olacak. Bir de dışarıdan farklı üniversitelerden gelebilecek hocalarımızla gerçekleştirilecek bu sistem yani burada dışarıdan hani kendi üniversitemizdeki hocaları tanıdığımız için onlarla ilgili bir problem yaşamayacağımı düşünmüyorum.” şeklinde ifade ederken; tez teslim aşamasında olan Elif bu durumu “Hayır yaşamadım. Bu anlamda özellikle TÜİK üyeleri bana çok destek oldular. Yanlışlarım veya eksik olduğum noktalarda Beni hep destekleyici davrandılar.” şeklinde ifade etmiştir.

Yayın Yapabilme Açısından Katılımcı Görüşleri

Katılımcılara “Yayın yapabilme açısından problemler yaşıyor musunuz? Cevabınız evet ise açıklayınız.” soru yöneltilmiş ve “Tez çalışmasından bir yayın yapabilme açısından değerlendiriniz.” ve “Tez çalışması dışında bir yayın yapabilme açısından değerlendiriniz.” derinleştirme soruları ile



katılımcıların yayın yapabilme yönünden problem yaşıyıp yaşamadıkları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda “Yayın yapabilmekteki problemler” teması belirlenmiş olup, bu tema altında ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7.
Yayın Yapabilmekteki Problemler

Kategori	Kod	Katılımcılar
Tez çalışmasından yayın yapma açısından	Problem görmüyorum	Ali, Ömer, Elif
	Problem yaşıyorum	Ayşe, Alp
Tez çalışması dışında yayın yapma açısından	Problem görmüyorum	Ali, Ayşe, Ömer, Elif, Alp

Katılımcılar tez çalışmasından yayın yapma açısından Ali, Ömer ve Elif problem yaşamadıklarını ifade ederlerken; Ayşe ve Alp problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bu durumu Ömer “Yayın yapabilme açısından doktora sürecinde aldığım eğitimden dolayı düşünmüyorum. Baştan aşağı bir makalenin nasıl yapılacağı hem ödevler hem yayın yapma gerçi yayınlanan yayınlarımızın olmasından dolayı bu açıdan şimdiye kadar süreç içinde bir problem yaşamadım bu birikimle bundan sonra da yaşayacağımı düşünmüyorum.” şeklinde ifade ederek problem teşkil etmediğini söylemesine rağmen Ayşe “Aslında Evet. Yüksek lisansımdan ondan oluşturduğum makalem var ama onun dışında bir projem var Onun dışında bir yayınam yok. Bunu da danışmanıma söylediğimde yani hak veriyor.” şeklinde ifade ederek problem yaşadığını dile getirmiştir.

Katılımcılara tez çalışması dışında yayın yapabilme açısından problem yaşıyıp yaşamadıkları sorulduğunda katılımcıların tamamı problem yaşamadıklarını söylemişlerdir. Bu durumu örneğin Alp “Hayır bir problem yaşamıyorum. Genel olarak bu süreçte yayın konusundan bir problem teşkil etmedi olmaz gibi de düşünüyorum.” şeklinde görüşünü ifade ederken Elif “O anlamda çok şanslıyım. Aslında gerçekten danışmanım beni bu açıdan çok destekledi. Ben ona ne zaman bir konu başlığı ile gitsem O her zaman bana destek oldu. Onun sayesinde çeşitli yayınlar yapabildik.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Mezun Olduktan Sonra Yaşanabilecek Problemler Açısından Katılımcı Görüşleri

Katılımcılara “Bu alanda mezun olduktan sonra problemlerle karşılaşacağınızı düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür problemlerle karşılaşabileceğinizi açıklayınız.” ve “Mezun olduktan sonra karşılaşabileceğiniz problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda “Mezun olduktan sonra yaşanan problemler” teması belirlenmiş olup, bu tema altında ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8.
Mezun Olduktan Sonra Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Kadro bulma açısından	Problem görüyorum	Ali, Ayşe, Ömer, Elif, Alp
	Kişisel olarak çok yayın yapılmalı	Ali
Çözüm önerileri	Eğitim kökenli doktora öğrencilerinin kadroya alınmalı	Ayşe, Ömer
	Doktorasını yapmış öğrencilere kadroların açılması	Elif

Katılımcıların tamamı alandan mezun olduktan sonra üniversiteler bünyesinde kadro bulma açısından sorun yaşayacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bu durumu Ali “Muhtemelen herhangi bir üniversiteye üniversitede Dr. öğretim üyesi olabilmek şansına sahip olabilecek miyiz? İş bulabilecek



miyiz?Bu konuda bununla ilgili bir problem yaşarsak ki yaşayacağımızı düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken; Ayşe “Bugüne kadar çok düşünmüyordum ama son birkaç haftadır yani başvuran İlan açılıyor mesela birileri başvuruyor. Onların seviyelerine baktığım zaman evet kendim birazcık yetersiz görüyorum, çünkü sadece doktora tezi yazmayla bir yerlerde kadro bulacağıma inancım yok. Doğrusu da budur.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Alanda kadro bulma açısından katılımcıların önerileri alındığında; Ali çok fazla yayın yapılması gerektiğini ifade ederken, Ayşe ve Ömer eğitim kökenli doktora öğrencilerinin kadroya alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu Ali “Buna dair şöyle bir çözüm olabilir. Yine kişisel becerilere dayalıdır bu. Hani daha çok çalışma yaparak yayınlarını geliştirerek Hani cv’ni güçlendirerek bunu da çözüme kavuşturabiliriz.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Ayşe “Şimdi şöyle bir şey bizim de yani üç hocamızdan birisi eğitimidir. Birileri zamanında yerleşmiş yani o zamanlar birtakım şeyler daha kolaymış. Onlara da baktığımızda fen-edebiyat kökenli hocalarımızı kastediyor sanırım. Onlar da zaten kendi alanlarında bize benzer sıkıntı yaşadıkları için eğitime kaydırıldılar. Yani çok baştan beri gelen bir problem bunun yerine fen eğitimcilerinin alınması gerekir.” şeklinde önerisini belirtirken; Ömer “Önerim yani kadroların açılması yani o alanı işgal eden öğretim üyelerinin kendi alanlarına geçip yeni mezun olacak gerçekten bu alanda eğitim almış birisinin o kadrolara yerleştirilmesi bir öneri olabilir.” şeklinde önerisini belirtmiştir. Ayrıca doktorasını yapmış öğrencilere kadroların açılması gerektiğini ifade eden Elif “Kadro olmaması, açılacağı ile ilgili de bir belirtinin olmaması, hakikaten umut kırıcı bir şey. Yani olumsuz motive etti ve umut kırıcı bir şey. Bunun için doktora yapanlara yönelik kadroların açılması gerekir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların doktora giriş sürecinde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte doktora seçim kriterleri ve yapılan mülakat açısından katılımcıların sorunlar yaşadıkları elde edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların doktora sürecinde bazı problemleri öngördükleri de belirlenmiştir. Bu kapsamda bulgular incelendiğinde; katılımcıların dersler, öğretim üyeleri ve derslere geliş gidiş açısından problemler öngördükleri görüşmeler neticesinde tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Balı ve Dönmez, 2018; Karaman ve Bakırcı, 2010; Kurnaz ve Alev, 2009). Örneğin Kurnaz ve Alev (2009), lisansüstü öğrencilerin ders seçimi konusunda sıkıntı yaşadıklarını, öğretim üyelerini tanımadıklarını ve enstitü kriterlerine uyma konusunda sorunlarla karşılaştıklarını ifade ederken; Karaman ve Bakırcı (2010) ise belirlenen problemlere yönelik enstitü, öğretim üyesi, öğrenci ve idari personel kapsamında kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Belirtilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Katılımcıların ders dönemine ilişkin problemleri incelendiğinde ders sayılarının fazla olduğu, ders programının belirlenmesinde sorun yaşandığı, ödev tesliminde anlaşmazlıklar ortaya çıktığı, bazı öğretim üyelerinin ders döneminde net isteklerini ortaya koyamadıkları, bazı öğretim üyelerinin idari görevlerinden dolayı derslerin boş geçebildiği, bu programda öğrenim gören öğrenciler arasında iletişimin çok az olduğu belirlenmiştir. Ders sayılarının fazla olduğuna yönelik elde edilen bulgular Çoruk, Çağatay ve Öztürk (2016) ve Balı ve Dönmez (2018) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda bu probleme yönelik Balı ve Dönmez (2018) yürüttükleri çalışmada, doktora öğrencilerinin zorunlu ders sayısının azaltılması ve seçmeli ders sayılarının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Nayır (2011) tarafından yapılan çalışmada da lisansüstü programdan mezun olmak için gereken kredi sayısının fazla olduğu belirtilmiştir. Yürütülen bu çalışmada da öğrenciler; ders kredilerinin yükseltilmesi gerektiğini, öğretim üyelerinin dersler açarak öğrencilerin ders seçme konusunda sıkıntılarının giderilmesi gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır.



Doktora yeterlik sınavı kapsamında katılımcıların görüşleri alındığında sınav kapsamının çok geniş olduğu, hazırlık zamanının yetersiz olduğu, sınav aşamasında yazılı ve sözlü sınavın aynı gün yapıldığı problemleri ortaya konulmuştur. Bu kapsamda katılımcılardan bazıları öğretim üyelerinin kaynak önermeleri ve yazılı ve sözlü sınav arası sürenin daha uzun olması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bu yönüyle katılımcıların görüşleri doğrultusunda yeterlik sınavının kapsamı ve içeriği net olarak ortaya konabilir ve sözlü ve yazılı sınavlar farklı günlerde yapılabileceği yorumuna varılabilir.

Doktora programı çerçevesinde tez çalışmasına ilişkin katılımcı görüşleri alındığında tez önerisi verilirken süre sorunu olduğu, alan yazın taraması açısından sıkıntılar yaşandığı bazı katılımcılar tarafından ifade edilirken; tez çalışmasında yabancı dil kullanımı açısından sorunlar yaşandığı çoğu katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Bitchener ve Basturkmen (2006), Cadman (1997) ve Gürel (2011) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermesine rağmen; Barutçu ve Onaylı (2016) tarafından yapılan çalışmayla farklılık göstermektedir. Barutçu ve Onaylı (2016) yaptıkları çalışmada katılımcıların İngilizce dil kullanımı açısından çok sıkıntı yaşamadıklarını, hatta Türkçe çalışmalara göre İngilizce çalışmalar yapmanın daha kolay olduğunu ve bunun sebebini de İngilizce eğitim gören öğrencilerin alıştıkları düzeni devam ettirmelerinden kaynaklı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da katılımcıların eğitimleri sürecinde İngilizce eğitime önem verilmemesinden dolayı tez ve yayın sürecinde yabancı dil kullanımı açısından sıkıntılar yaşadıkları ifade edilebilir.

Katılımcıların danışmanlarıyla hiçbir problem yaşamadıkları, aksine kendilerine her anlamda yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuç Gill, Russell ve Rayfield (2012) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermesine rağmen, Erichsen, Bolliger ve Halupa (2014) tarafından yapılan çalışmayla farklılık göstermektedir. Erichsen, Bolliger ve Halupa (2014), yürüttükleri çalışmada öğrencilerin danışmanlarından kısmen memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Danışman desteğinin az olması öğrencilerde mutsuzluk, tez döneminin sorunlu geçmesi gibi birçok problemin oluşmasına sebep olabilmektedir (Pyhältö vd., 2016). Bununla birlikte öğrencilerin danışman seçiminde mutlu olmaları, doktora eğitimleri süresince gelişimlerine katkı sağlar (Ives ve Rowley, 2005). Yapılan çalışmada da öğrencilerin danışmanlarından tam destek gördüklerini ifade etmeleri, önemli ve değerli görülmektedir (McAlpine Amundsen ve Jazvac-Martek, 2010).

Fen bilimleri eğitimi doktora programından mezun olduktan sonra yaşanan ve yaşanabilecek problemler katılımcı görüşlerine göre incelendiğinde katılımcıların tamamı üniversiteler bünyesinde kadro bulmanın problem teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Bu probleme yönelik çözüm önerileri ise eğitim kökenli doktora mezunlarının kadroya alınması, doktorasını yapmış öğrenciler için kadro açılması ve kişisel olarak yayın sayısının artırılması yönündedir. Son yıllarda doktora mezunlarında ve öğretim üyelerinde önemli artışlar yaşanmakta (Özer, 2011) ve bu durum da kadro sorununu ortaya çıkarmaktadır. Araştırma bulgularından hareketle fen bilgisi eğitimi doktora öğrencilerinin eğitimleri boyunca karşılaştıkları problemlerin giderilmesi ve bu sürecin daha iyi bir şekilde yürütülmesi açısından şu önerilerde bulunulabilir:

- Doktora programına öğrenci alım sürecinde enstitüye evrak tesliminin elektronik ortamda yapılması, şehir dışından gelen adayların mağduriyet yaşamalarını engelleyeceği düşünülmektedir.
- Doktoraya öğrenci alım mülakatında belirlenen puan kıstaslarının yükseltilmesi, istekli ve başarılı öğrencilerin programa alımında önemli görülmektedir.
- Doktora programına alınan öğrencilerin kendilerini eksik hissettikleri alanlarda bilimsel hazırlık dersleri açılabilir.



- Bu alanda görev yapan öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına yönelik ders açmaları sağlanarak, öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersler almaları sağlanabilir. Bununla birlikte idari görevi olan öğretim üyelerinin ders açmaması, bu görevlerinden dolayı derslerin işlenmemesinin önüne geçecektir.
- Doktora yeterlik sınavının kapsamının belirlenmesi, sözlü ve yazılı sınavların farklı zamanlarda yapılması önerilmektedir.
- Doktora ve sonrası süreçte öğrencilerin çalışmalarında yabancı dil kullanımı açısından yaşayabilecekleri problemleri en aza indirmek için İngilizce ağırlıklı ders içeriklerinin programa eklenmesi önemli görülmektedir.
- Fen bilgisi eğitimi doktora programından mezun olduktan sonra akademik kadro bulma noktasında problemlerin önüne geçmek adına fen bilgisi alanında doktora yapmış öğrencilerin programa öğretim üyesi olarak tercih edilmeleri önerilmektedir.
- Doktora öğrencilerinin eğitimleri sürecinde ve sonrasında yaşadıkları problemlerin tespit edilmesi ve buna yönelik somut çözüm önerilerinin getirilmesi için çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

Kaynakça

- Ağralıoğlu, N. (2013). Türkiye’de lisansüstü öğretim. *Journal of Higher Education and Science*, 3(1), 1-9.
- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Aydemir, S. ve Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- Ayvacı, H. Ş., Ünal, S., Yıldız, M. ve Bakırcı, H. (2014). Lisansüstü öğrencilerinin zihinlerinde oluşturdukları öğretim modelinin belirlenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 95-112.
- Bağrıacık Yılmaz, A., Su Tonga, E. ve Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-45.
- Baird, L. L. (1997). Completing the dissertation: Theory, research, and practice. *New Directions for Higher Education*, 99, 99-105.
- Bakioğlu, A. ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 9-18.
- Balı, O. ve Dönmez, B. (2018). Problems of PhD students in educational sciences department and their suggestions for solutions, *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 284-309.
- Barutçu, F. ve Onaylı, S. (2016). Tez sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Eğitim Bilimlerinde Nitelikler ve Yenilik Arayışı İçinde* (ss. 678-690). Ankara: Pegem Akademi.
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2010). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 129-135.
- Bektaş, O. (2021). Nitel araştırmada veri analizi. Mustafa Çelebi (Editör). *Nitel araştırma yöntemleri*. (s.166-179). Pegem Akademi.
- Bitchener, J. ve Basturkmen, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(1), 4-18.



- Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education (Fifth edition)*. Boston: Pearson education.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi, Eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 167-174.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara.
- Cadman, K. (1997). Thesis writing for international students: A question of identity?. *English for Specific Purposes*, 16(1), 3-14.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4. ed.). London: Routledge.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün, Selçuk B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Çavdar, A. (2001). Konuşma Metni. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme- Lisansüstü Eğitim. Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. M. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 165-178.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Duan, X. ve Shan, G. (2013). Suggestions for graduate curriculum reform. In *Proceedings of AASRI Winter International Conference on Engineering and Technology (AASRI-WIET 2013)*, December 28-29, 2013, Saipan, USA, 202-203.
- Dursun, F. ve Yıldırım, V. Y. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü öğrencilerin lisansüstü öğrenim sürecine ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 370-390.
- Erichsen, E. A., Bolliger, D. U. ve Halupa, C. (2014). Student satisfaction with graduate supervision in doctoral programs primarily delivered in distance education settings. *Studies in Higher Education*, 39(2), 321-338.
- Ezebilö, E. E. (2012). Challenges in post graduate studies: assessments by doctoral students in a Swedish university. *Higher Education Studies*, 2(4), 49-57.
- Gill, B. E., Russell, M. ve Rayfield, J. (2012). An exploration of graduate student satisfaction with advising in departments of agricultural education, leadership, communications, and extension. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 5-17.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University.
- Gürel, N. (2011). Challenges of dissertation writing in the foreign language and strategies used: The perceptions of dissertation supervisors. *Ekev Academic Review*, 15(49), 217-234.
- Ives, G. ve Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555.
- İlhan, M., Sünkür, M. Ö. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 22-42.
- İlter, İ. (2019). Lisansüstü eğitime yönelik tutum ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 263-284.
- İpek Akbulut, H., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50-69.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 505-528.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.



- Kaya, S. (2014). Eğitim programları ve öğretimi anabilim dalı lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 802-826.
- Kayıkçı, K. ve Ercan, B. (2013). The evaluation of educational administration and supervision graduate programs in Turkey: A case study. *International Journal of Educational Research*, 4(3), 74-94.
- Kilmen, S. (2007). Lisansüstü eğitimi girişi sınavının ve lisans diploma notunun yüksek lisans başarısı yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 176-189.
- Kurnaz, M. A. ve Alev, N. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 28-52.
- Larsson, J. ve Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64.
- Marshall, C. ve Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (Fourth edition). California: Sage Publications
- McAlpine, L., Amundsen, C. ve Jazvac-Martek, M. (2010). Living and imagining academic identities: Perceptions of doctoral students and pre-tenure academics. In L. McAlpine & G. Akerlind (Eds.), *Visions of academic practice: The public and personal faces of becoming an academic in the social sciences* (pp. 125-154). London: Palgrave Macmillan.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 199-222.
- Özer, M. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 23-26.
- Özmen, Z. M. ve Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: SETA Vakfı Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (M. Butun & S. B. Demir, Trans. Eds.). Ankara, Turkey: Pegem.
- Philips, E. M. ve Pugh, D. S. (2005). *How to get a PhD: A hand book for students and their supervisors*. (5. Baskı). England: McGraw-Hill, Open University Press.
- Pyhältö, K., Peltonen, J., Rautio, P., Haverinen, K., Laatikainen, M. ve Vekkaila, J. (2016). *Summary report on doctoral experience in Uni OGS Graduate School at the University of Oulu*. Tapmere: Juvenes Print.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J. ve Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Network*, 1-12.
- Sayan, Y. ve Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma, lisansüstü eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı:1, 59-66.
- Seidman, İ. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Smith, J. A. ve Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. Smith, *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (pp. 53-80). London: Sage.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni (Psikolojide Araştırma ve Yöntem Tartışmaları Özel Sayısı)*, 5, 25-38.
- Tosun, A. (2001). Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü eğitim, *TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri*, 7, 7-15.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 314-339.
- Türker, K. (1996). *Türkiye'de üniversite, bilim ve teknoloji politikaları*. 2. üniversite kurultayı bildiriler, Sarmal Yayınevi.
- Ünal, Ç. ve İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmenleri adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-18.



- Varış, F. (1972). *Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Pozitif Bilimlerin Temel ve Uygulamalı Alanlarında*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wright, T. (2003). Post graduate research students: People in context? *British Journal of Guidance & Counselling, 31(2)*, 209-227.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (9. Baskı). Ankara.
- YÖK, (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. http://www.yok.gov.tr/documents/18755141/21995093/10_lisansustu_egitim_ve_ogretim_y%C3%B6netmeliği.pdf adresinden alınmıştır.
- YÖK, (2018). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.



Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yaklaşımları Farklı Olan Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Hayat Bilgisi Öğretim Deneyimleri¹

Experiences of Teachers with Different Approaches to Information and Communication Technologies Teaching Life Sciences during the Pandemic Process

Özge GÖK ^{ID}, Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, ozgegok.dgn@gmail.com

Emrullah AKCAN ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, emrullahakcan@gmail.com

Gök, Ö. ve Akcan, E. (2022). Bilgi ve iletişim teknolojilerine yaklaşımları farklı olan öğretmenlerin pandemi sürecinde hayat bilgisi öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 118-140.

Geliş tarihi: 16.07.2021

Kabul tarihi: 25.01.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bilgi ve iletişim teknolojilerine karşı farklı yaklaşımları olan öğretmenlerin hayat bilgisi dersi deneyimlerin temel yapısını betimlemenin ve bu deneyimlerin özüne ulaşmanın amaçlandığı bu çalışmada araştırma desenlerinden olgu bilim (Fenomoloji) tercih edilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde araştırmacının gözlemleri ön planda tutularak amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden aykırı durum örneklemesi tercih edilmiştir. 6 öğretmen ile çalışma sürdürülmüştür. Öğretmenler belirlenirken sosyal platformlarındaki aktiviteleri incelenmiştir. 3 öğretmenin paylaşımlarının eğitim içerikli olması ve diğer bireyler tarafından takip edilmesi dikkate alınmış, diğer 3 öğretmenin ise sosyal platformu kullanmayan ya da kullansa bile eğitim amacı ile paylaşım yapmayan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde pandemi sürecinin zorunlu kıldığı sosyal mesafe kuralları gereği görüşmeler Zoom sistemi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerin tercih edildiği bu çalışmada öğretmen deneyimlerinin özüne ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir: Pandemi sürecinde BİT kullanmak zorunda kalmışlardır. Bu zorunlu kullanım BİT'i sınıflarında kullanmayı tercih etmeyen öğretmenler yaklaşımları üzerinde olumlu bir etki yaratmadığını aksine BİT kullanımına yönelik olumsuz yaklaşımlarını pekiştirdiğini ifade etmişlerdir. BİT'e yaklaşımları olumlu olan öğretmenler ise süreçteki kazanımlarının ileriki öğretim süreçlerine de yansıtacaklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), Hayat bilgisi dersi, Sınıf öğretmenleri, Olgubilim.

Abstract. Aiming to describe the basic structure of the experiences of teachers who had different approaches to information and communication technologies in Life Sciences and reach the essence of these experiences, the study employed the phenomenology design, one of the qualitative research designs. Putting the researcher's observations first, the deviant case sampling method, one of the purposive sampling methods, while selecting the participants for the study. The study was conducted with six teachers. While determining the teachers, their activities on their social platforms were examined. Three of the teachers were selected because their posts were educational and followed by other individuals, and the other three teachers were selected because they did not use any social platforms or post for educational purposes even if they used it. The interviews were carried out using Zoom in accordance with the social distancing rules imposed during the pandemic. In this study, in which individual interviews were conducted, a semi-structured interview form was used in order to reach the essence of teacher experiences. Content analysis technique was employed in the

¹ Bu araştırma 25-27 Mart 2021 tarihinde VIII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (ICCI-EPOK 2021) sözlü olarak sunulmuştur.



analysis of the study data. As a result, teachers had to use ICT during the pandemic process. This compulsory use did not have a positive effect on the approaches of teachers who did not prefer to use ICT in their classrooms. On the contrary, it reinforced their negative approach towards the use of ICT. Teachers who had a positive approach to ICT stated that they will reflect positive outcomes of this process to their future teaching.

Keywords: Information and communication technologies (ICT), Life science studies, Primary school teachers, Phenomenology design.



Extended Abstract

Introduction. The Life Sciences course, which has an important place in elementary education, aims to raise individuals who are aware of basic life skills, have individual awareness, attach importance to the safety and health of their lives, internalize the values of the society they live in, are sensitive to the environment and nature, research, produce and love their country (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (Ministry of Education), 2018, p.8). It is important for students to gain life skills in these periods of change, development, and constant increasing knowledge (Kaya, 2020). These skills have a direct impact on students' lives. Furthermore, there are some other elements affecting students' lives. Technology, which especially affects the lives of the 21st century students, is one of these basic elements. In this age, which is dominated by technology, curricula are also formed in line with technological developments. One of the reflections of these formations is the basic life skill of “using information and communication technologies (ICT)” that is aimed to be acquired in the Life Sciences course.

It is a matter of curiosity how teachers who had different approaches to ICT conducted their works while teaching Life Sciences to ensure the continuity of education during the COVID-19 pandemic and what kind of developments occurred in their teaching skills. In this context, answers to the following questions were sought:

1. Is there a difference between the teachers who actively use technology and have a large number of followers on social platforms and teachers who are not on social platforms and prefer traditional methods and techniques in terms of the works they did in the Life Sciences course work during the COVID-19 pandemic? If there is a difference, what is the nature of the difference?
2. How did the teachers who had different approaches to communication technology make the students attain Life Sciences learning objectives during the COVID-19 pandemic process?
3. How did the COVID-19 pandemic process affected teachers' approach to communication technologies?

Method. Aiming to describe the basic structure of the experiences of teachers who had different approaches to communication technologies in Life Sciences and reach the essence of these experiences, the study employed the phenomenology design, one of the qualitative research designs. Putting the researcher's observations first, the deviant case sampling method, one of the purposive sampling methods, while selecting the participants for the study. The study was conducted with six teachers. While determining the teachers, their activities on their social platforms were examined. Three of the teachers were selected because their posts were educational and followed by other individuals, and the other three teachers were selected because they did not use any social platforms or post for educational purposes even if they used it. The interviews were carried out using Zoom in accordance with the social distancing rules imposed during the pandemic. In this study, in which individual interviews were conducted, a semi-structured interview form was used in order to reach the essence of teacher experiences. Content analysis technique was employed in the analysis of the study data.

Findings and Conclusion/Discussion. The study consists of two main themes. These are Life Sciences during the pandemic process and approaches to the use of ICT. The sub-themes under these themes are presented below in tables, respectively. The sub-themes under the theme of “Life Sciences during the Pandemic Process” are presented in Table 2, Table 3, Table 4 and Table 5, whereas the sub-themes under the theme of “Approaches to the Use of ICT” are presented in Table 6, Table 7, Table 8 and Table 9.



The participants stated that Life Sciences is related to the basis of life, the daily life of the students and that it is an interdisciplinary course. Teachers who did not use social media expressed that the course should be formed based on children's culture.

Participants mentioned that the pandemic process was difficult and not all students could attend the online lessons due to inequality of opportunity. Stating that they encountered technical difficulties during the process and that the process had disadvantages, the participants also expressed that the students remained passive during the process. They also mentioned that disadvantaged students were more negatively affected by the process. While the teachers who used social media actively stated that the students who participated in the lessons attained the learning objectives, the teachers who did not use social media stated that the learning objectives were attained less. Participants argued that the use of ICT provided professional development and developed solidarity among teachers. Participants who did not use social media before the pandemic process had a negative perception of ICT based on the ineffective use of it by teachers close to them. They also believed that the use of ICT may be harmful to students.

In this study, in which the experiences of teachers who had different approaches to ICT during the Covid-19 pandemic process were explored, the most important result found was that teachers' different approaches to ICT were also reflected in their approaches to teaching Life Sciences. Teachers who actively used ICT in their classrooms carried out their teaching processes more effectively by using ICT in various ways during the pandemic period.

The participating teachers stated that they faced difficulties in teaching during the pandemic period. These difficulties were inequality of opportunity, technical difficulties, the students' being passive during the process, and teaching the concepts in Life Sciences. Studies conducted on the COVID-19 pandemic period are in line with the results of the present study (Can, 2020; Günbaş & Gözüçuk, 2020; Sözen, 2020).

As a result, teachers had to use ICT during the pandemic process. This compulsory use did not have a positive effect on the approaches of teachers who did not prefer to use ICT in their classrooms. On the contrary, it reinforced their negative approach towards the use of ICT. Teachers who had a positive approach to ICT stated that they will reflect positive outcomes of this process to their future teaching. Based on this, it can be said that teachers improved themselves in terms of using ICT as a result of a difficult process such as the pandemic. The level of this development is in line with the teacher's approach to ICT. While the cultural characteristics of the students were the basis of Life Sciences teaching processes for the teachers who had a negative approach to ICT, preparing students for their future lives was the basis of Life Sciences teaching processes for the teachers who had a negative approach to ICT.



Giriş

Temel eğitimde önemli bir yeri olan hayat bilgisi dersi; temel yaşam becerilerinin farkında olan, bireysel farkındalığa sahip, yaşamının güvenli ve sağlıklı olmasına önem veren, yaşadığı toplumun değerlerini içselleştiren, yaşadığı çevreye ve doğaya duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018, s.8). Değişen, gelişen ve bilginin sürekli arttığı bu dönemlerde öğrencilerin yaşam becerilerine sahip olmaları önemli görülmektedir (Kaya, 2020). Bu beceriler, öğrencilerin yaşamına doğrudan etki etmektedir. Bunun yanında öğrencilerin yaşamlarını etkileyen başka bazı öğeler olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle 21. yüzyıl öğrencilerinin hayatlarını etkileyen teknoloji, temel öğelerden biridir. Teknolojinin hâkim olduğu bu çağda, öğretim programları da teknolojik gelişmeler doğrultusunda şekillenmektedir. Bu şekillenmelerin yansımalarından biri de hayat bilgisi dersinde kazandırılması hedeflenen 'bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma' temel yaşam becerisidir. Bu becerilerin kazandırılmasıyla öğrencilerde dijital yetkinlik oluşması beklenilmektedir (MEB, 2018). Dijital yetkinliğin kazandırılması, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) etkili kullanması ile mümkün olabilir. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine karşı olumlu yaklaşımları, bilgi ve teknoloji kullanım başarısını arttırmaktadır (Şahin,2006; Cüre ve Fatma, 2008; Şanlı, Altun ve Tan, 2015).

Hayat bilgisi dersi 6-9 yaş grubunu yaşama hazırlamaya yönelik bütünsel gelişimini sağlayan önemli bir derstir. Bu yaş grubunun içinde bulunduğu somut işlemler dönemine uygun bir şekilde hayat bilgisi dersi hazırlanmıştır. Yaşamı bir bütün içinde algılayan çocuğa, yaşamı bütün halinde sunmak gerekir. Buna dayanarak hayat bilgisi dersinde farklı disiplinlerin yer aldığını söyleyebiliriz. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi göz önüne alınarak sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, değerler ve düşünsel olgular dersin kapsamını oluşturmaktadır (Özdemir, 1998; Şimşek, 2014; Sönmez, 2016; Çelik, 2020; Kaya, 2020). Bu şekilde öğrencilerin, disiplinler arasındaki ilişkiyi etkili bir şekilde anlayıp gelecekteki öğrenmelerine temel sağlamış olacaktır.

Hayat bilgisi dersinin öğretim sürecinde, öğrencilerin gelişim düzeylerine dikkat edilmelidir. Duyu organları ile yaşamı algılayan öğrencilerin kendi yaşam çevresinden hareketle öğretim süreci şekillendirilmelidir. Öğrencinin yaşamından sorular sorarak, öğrenciye gözlem imkânı sağlanmalıdır. Öğrencinin algılarını geliştirecek gözlem yöntemini bu süreçte etkin kullanmak gerekir. Bu şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenen öğrencinin bilgilerinin kalıcılığı sağlanabilir (Özdemir, 1998; Erdem, 2014; Sönmez, 2016). Ancak öğrenci, gelişen teknoloji ile artan bilginin hepsine gözlem yolu ile ulaşamayabilir. BİT ile destekli eğitim, öğrencilerin algılarını geliştirmesine katkı sağlayabilir. Ancak bunun sağlanabilmesi için öğrencinin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Horzum, 2014). Bu yüzden öğrenme sürecini düzenleyen öğretmene çok fazla görev düşmektedir. Öğretmen, öğrencinin ihtiyacına göre düzenlediği eğitim sürecinde BİT'i kullanıp kullanmama konusunda karar verici konumundadır.

Teknolojik gelişmeler, toplumun gelişimini birçok boyutta etkilemektedir. Bu boyutlardan en önemlilerinden biri de eğitimidir. Teknolojik gelişmeler ile hızlı bir bilgi artışı söz konusu olmuştur. Bu durum toplumun şekillenmesinde etkili olan bireylerin eğitimine de yansımıştır. Bireylerin hızla artan bilgiye sahip olmak yerine daha çok bilgiyi kullanabilmeleri, gerektiği zaman bilgiye ulaşabilmeleri önem arz etmektedir. Bu bağlamda eğitimin önemli parçası olan öğretmenlere yeni görevler düşmektedir. Var olan bilgilerden gerekli olan bilgiye ulaşabilme, kullanabilme, bilgi okuryazarlığı ile gerçekleştirilebilir.



Günümüzde öğretmenlerin bilgiye en çok bilgisayar kullanımı yoluyla ulaştığı söylenebilir (Başaran, 2005). Bilgi okuryazarlık becerisi gelişmiş öğretmen, farklı öğretim yaklaşımları kullanabilir, teknolojik gelişmeler ışığında farklılaşan eğitim kaynaklarına ulaşip etkili bir şekilde kullanabilir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004; Dedeşali, 2020). Bilgi okuryazarlığı becerisi güçlü olan öğretmenler öğrencilerini yaşama hazırlamakta daha etkili olabilirler.

Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı

21. yüzyıl çocuklarının yaşamlarının her alanında teknolojinin yer aldığı söylenebilir. Artık teknoloji yaşamlarının olmazsa olmaz parçası konumuna gelmiştir. Yaşamların merkezinde olan teknolojiyi istendik yönde kullanmaları önem arz etmektedir. Bu da eğitime teknolojiyi entegre etme çalışmaları ile gerçekleştirilebilir (Karasar, 2004; Usluel ve Demiraslan, 2005; Ryan ve Bagley, 2015). Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çeşitli projeler ve alt yapı düzenlemeleri ile teknolojiyi eğitime dâhil etmeye çalışmıştır. Sınıflarda bilgisayar donanımını sağlamak ve alt yapıyı güçlendirmek amaçlı, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) isimli proje ülke genelinde yürütülmüştür. Ayrıca Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile öğretmenlerin ve öğrencilerin ulaşabileceği bilişim ağı ile de desteklenmiştir. EBA ile teknolojinin eğitime entegrasyonu sağlanması, eğitimin her yerde öğrenciye ulaşmasını sağlamak ve farklı içeriklerle öğrenmeyi zenginleştirmek amaç edinilmiştir (Kurtdeğede vd., 2016). Fakat içerik yetersizliği, öğretmenlerin ders sürecinde BİT' i etkili kullanamama gibi sıkıntılar yaşanmasına yol açmıştır (Kayaduman vd, 2011; Pamuk vd, 2013; Bozkuş ve Karacabey, 2019). Eğitime teknolojiyi entegre çalışmaları boyut değiştirerek devam etmektedir. 2023 Eğitim vizyonunda "Türk Eğitim Sistemi'nde farklı aktör ve kurumların katılımıyla, dijital eğitim ve öğretim içeriği geliştirme ekosistemi oluşturulacaktır. (s.74)" ifadesinde belirtildiği gibi artık içerik oluşumuna ihtiyaç duyulmaktadır. İçeriğin oluşumu ve kullanımında en fazla sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bu kapsamda uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir.

Eğitimde BİT'i etkili kullanabilmek için öğretmenlerin teknolojiyi kabulü, kullanımı ve BİT'in yayılımı ile mümkündür. Gelişen teknoloji ile öğretmenler de sınıflarında BİT'i gerekli görmeye başlamışlardır. Ancak sınıflarda teknoloji kullanımını engelleyen bazı dezavantajlar da mevcuttur. Sınıfların kalabalık oluşu, içeriğin yeteri kadar donanıma sahip olmaması ve öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri yeterince takip etmemesi gibi durumlar dezavantajlar olarak sıralanabilir (Kazu ve Yavuzalp, 2010; Katrancı ve Uygun, 2013; Polat ve Özcan, 2014). Öğretmenlerin çoğunluğunun teknolojiyi kullanmayı gerekli bulunduğu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (İnel, vd., 2011; Yeşilyurt, 2011). Fakat teknolojiyi sınıflarında kullanmayı tercih etmeyen öğretmenlere yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Pandemi süreci ile tüm öğretmenler yüz yüze eğitime verilen ara nedeniyle uzaktan eğitim şeklinde çevrimiçi öğretme süreçlerinde BİT'i kullanma durumunda kalmıştır. Bu durumun öğretmenlere nasıl yansıtıldığının araştırılarak ortaya konması önemli görülmektedir.

Eğitimde teknolojik gelişmelerden kaynaklı ihtiyaçlar değişmektedir fakat beklenmedik şartlardan dolayı da eğitimde yeni ihtiyaçlar da doğabilir. 2019 yılında Çin merkezli coronavirüs, 2020 yılında Dünya'ya yayılmış (covid-19 salgını) ve birçok sektör gibi eğitimi de derinden etkilemiştir (Bozkurt, 2020). Birçok ülke covid-19 pandemi süreci boyunca eğitim devamlılığını sağlamak için farklı politikalar uygulama durumunda kalmıştır. Bu politikaların çoğu teknoloji temelli iletişim sağlama ile gerçekleşmiştir (Can, 2020). Pandemi süreci boyunca yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Eğitim tüm kademelerde uzaktan eğitim ile devam edilmiştir. Bu süreçten dolayı da öğretmenler derslerinin kazanımlarını BİT ile vermesi gerekmiştir (MEB, 18.09.2020). Bu gelişmeler ışığında öğrencilere yaşam temelli olan hayat bilgisi dersinde kazandırılması amaç edilen bilgi, beceri ve değerlere yönelik, teknolojiye karşı farklı yaklaşım geliştirmiş öğretmenlerin deneyimleri gelecek öğretim süreçlerinin şekillenmesinde etkili olabilir. Özellikle teknolojiye yaklaşımları uç noktalarda farklılık gösteren öğretmenlerin süreç içindeki deneyimleri, sürecin avantajlı ve dezavantajlı durumları hakkında bilgi



sağlayabilir. Eğitim sürecinde BİT kullanımı gelecek süreçlerde ne boyutlarda olabileceğine yönelik yol gösterebilir.

Pandemi dönemi, eğitim süreci içinde bulunan öğretmenler için bazı yenilikler getirmiştir. Bu sürecin getirilerini incelemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda hayat bilgisi dersi öğretimine yansımalarını incelemek için öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılmıştır (Batmaz vd., 2021; Susam, 2021; Temiz, 2021). Süreç içinde öğretmenlerin BİT kullanımına ihtiyaç duyulduğunu ve kullanımının arttığı ifade edilmiştir. BİT kullanımının artması, öğretmenlerin BİT'e yaklaşım durumlarındaki farklılıklarının sürece nasıl yansıdığına incelenmesi gerekliliği ortaya çıkarmıştır. BİT'e yaklaşımları farklı olan öğretmenlerin covid-19 pandemi sürecinde eğitimin devamlılığını sağlarken uyguladıkları hayat bilgisi öğretiminde nasıl çalışmalarda buldukları ve öğretmenlik becerilerinde nasıl gelişmeler meydana geldiği merak konusudur. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Teknolojiyi aktif kullanan, sosyal platformlarda takipçi sayısı fazla olan öğretmenler ile sosyal platformda bulunmayan, geleneksel yöntem ve teknikleri tercih eden öğretmenlerin covid-19 pandemi sürecinde devam eden hayat bilgisi dersi çalışmaları arasında farklılaşma var mıdır? Farklılaşma varsa nasıldır?
2. İletişim teknolojilerine yaklaşımları farklı olan öğretmenlerin hayat bilgisi dersi kazanımlarını kazandırması covid-19 pandemi sürecinde nasıl gerçekleşmiştir?
3. Covid-19 pandemi süreci öğretmenlerin iletişim teknolojilerine karşı yaklaşımını nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Covid-19 pandemi süreci toplumun birçok kesiminde farklı deneyimler yaşamasında etkili olmuştur. Bu deneyimlerin en değerlilerinden biri de öğretmenlere aittir. Öğretmen deneyimlerinin eğitim ve öğretim etkinliklerinin şekillenmesindeki etkisi düşünüldüğünde, bu sürecin derinlemesine incelenmesi önem arz etmektedir. Bu duruma dayanarak iletişim teknolojilerine karşı farklı yaklaşımları olan bu öğretmenlerin hayat bilgisi dersi deneyimlerin temel yapısını betimlemenin ve bu deneyimlerin özüne ulaşmanın amaçlandığı bu çalışmada araştırma desenlerinden olgu bilim (Fenomoloji) tercih edilmiştir (Creswell, 2019; Merriam, 2018; Şimşek ve Yıldırım, 2016). Olgu bilim, felsefi bir yönü olmakla beraber yaşantıların özüne ulaşmak için yapılan bir araştırma yöntemidir. Husserl (1913) fenomenoloji ile insanların olayları nasıl betimlediğinin ve duygular yoluyla onları nasıl tecrübe ettiklerini araştırmasını kastetmiştir (Akt. Patton, 2018, s. 105).

Bu çalışmada iki farklı olgu bulunmaktadır. Bu olgulardan biri covid-19 pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerin hayat bilgisi dersindeki yaşantılar olurken diğer olgu ise öğretmenlerin iletişim teknolojilerine karşı yaklaşımlarıdır. Bu olguların arasındaki ilişkiyi yorumlayarak, betimleyerek, nitelikleri kavratılıp, tematik olarak birleştirilerek bir tanımlamaya ulaşması amaç edinilmiştir (Merriam, 2018, s. 26).

Çalışma Grubu

İletişim teknolojilerine karşı yaklaşımları farklı olan öğretmenlerin covid-19 pandemi sürecinde, hayat bilgisi öğretim deneyimlerinin derinlemesine özüne ulaşmak için deneyimi yaşayan kişiler ile görüşmeler yapmak gerekmektedir. Bu görüşmeler, farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Öğretmenler ile önceden görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve araştırmanın ne gibi fayda sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca



katılımcı bilgilerinin gizli tutulacağı, yapılan görüşmelerin tutanakların katılımcı onayı olmadan kullanılmayacağı hakkında gerekli hassasiyetin göz önünde bulundurulacağı özellikle ifade edilmiştir.

Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde araştırmacının gözlemleri ön planda tutularak amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre bu örneklem "derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde bilgi bakımından zengin durumların çalışmasını öngörür (s. 119)." benzer şekilde bu örneklem yönteminde olağandışı olduğu durumlar incelenir (Merriam, 2018). Katılımcılar kod adlarıyla Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların özellikleri

İsimler	Kıdemleri	Lisans Mezuniyet Alanı	Sosyal Medya Kullanım Durumu
Hediye	17	Sınıf Öğretmenliği	Evet
Şahin	10	Sınıf Öğretmenliği	Evet
Uğur	7	Sınıf Öğretmenliği	Evet
Selami	20	Sınıf Öğretmenliği	Hayır
Hasan	23	Sınıf Öğretmenliği	Hayır
Esra	27	Sınıf Öğretmenliği	Hayır

Tablo 1'de görüldüğü gibi 6 öğretmen ile çalışma sürdürülmüştür. Öğretmenler belirlenirken sosyal platformlarındaki aktiviteleri incelenmiştir. 3 öğretmenin paylaşımlarının eğitim içerikli olması ve diğer bireyler tarafından takip edilmesi dikkate alınmış, diğer 3 öğretmenin ise sosyal platformu kullanmayan ya da kullansa bile eğitim amacı ile paylaşım yapmayan öğretmenler arasından belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların, duygu ve düşüncelerini anlamak, covid-19 pandemi sürecinde hayat bilgisi dersi öğretim deneyimlerini öğrenmek için, görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde pandemi sürecinin zorunlu kıldığı sosyal mesafe kuralları gereği görüşmeler Zoom sistemi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemi, gözlenemeyen davranışların algıları, deneyimleri, niyetleri, zihinsel tepkileri anlamlandırmamıza yardımcı olur (Şimşek ve Yıldırım, 2016; Merriam, 2018, s. 86). Görüşme, araştırma çerçevesinde odaklanan olgunun derinlemesine incelenmesi için görüşme formu üzerinden gerçekleştirilir (Creswell, 2019; Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bireysel görüşmelerin tercih edildiği bu çalışmada öğretmen deneyimlerinin özüne ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları; katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik ulaşılması istenilen bilgilerin ve görüşme sorularının bir kısmının önceden araştırma sorusu kapsamında yapılandırıldığı, görüşme sürecinde farklı sorularla ile derinlemesine bilgi edinilmesi amacıyla hazırlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan görüşme formu 5 sınıf öğretmeni ile birlikte incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra 4 uzman görüşü alınarak formun son hali verilmiştir. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla 2 sınıf öğretmeni ile ön görüşmeler (pilot uygulama) yapılmıştır. Tüm bu aşamalardan sonra hazırlanan görüşme formunun araştırmanın amacına hizmet edebileceği kanısına varılmıştır.

Olgu bilim çalışmalarında kişinin deneyimlerini anlamlandırabilmek için mümkün olduğunca olguyu doğrudan deneyimlemek gerekmektedir (Patton, 2018). Bu şekilde olaylar daha etkili bir şekilde betimlenebilir, daha etkili bir bakış açısı geliştirilebilir. Araştırmacının, katılımcıların önyargıları ve deneyimlerine ilişkin bilgi sahibi olması, araştırılan olgulara yönelik daha derin ve anlamlı



değerlendirme yapmasına olanak sağlar (Merriam, 2018, s. 91). Bu nedenle araştırmada daha derin bilgilere ulaşabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme sorunlarının yanında araştırmacılar, araştırılan olgular hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini “araştırmacı günlüğü” şeklinde kayıt altına almıştır.

Katılımcılar belirlenirken sosyal medya taraması yapılmış, sosyal medyada eğitim içerikli paylaşım yapan öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Öğretmenlerden geri dönüş yapanlar, araştırmanın amacı ve diğer gerekli bilgiler hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya dahil olmak isteyen 2 öğretmenin, sınıfları ile uzaktan eğitim yapamadıkları; 1 öğretmenin ise amaçlı örnekleme uygun olmadığı için çalışma dışı kalmıştır. Çalışmadan önce öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış, teknolojiye karşı yaklaşımları dikkate alınarak çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar ile toplam 4 saat 38 dakika 41 saniye Zoom üzerinden görüşme yapılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 27.04.2021 tarih ve 050.06-39381 sayılı kararı neticesinde etik kurul izni alınmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Görüşme yapılan nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için çeşitli tedbirler alınmalıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki tedbirler alınmıştır:

Geçerliliğini sağlamaya yönelik:

- Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için 5 sınıf öğretmeni ile görüşme soruları hakkında fikir alışverişi yapılmış ve 4 uzman görüşü alınmıştır.
- Kavramsal çerçeveye uygun yöntemin seçilip açıklanması yapılmıştır.
- Veri toplama sürecini ayrıntılı ve açık bir şekilde açıklanmıştır.
- Çalışma grubunun belirlenme sürecinin ve çalışma grubu dışında kalan öğretmenler hakkında bilgi verilmiştir.
- Analiz sürecinde oluşan kodların ve temaların kavramsal çerçeve ile olan tutarlılığına dikkat edilmiştir.
- Doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Güvenirliğin sağlanmasına yönelik:

- Yapılan görüşmelerin katılımcıların bilgisi dahilinde video kaydı alınmıştır.
- Bulgular yorum yapılmadan sunulmuştur.
- Verilerin tutarlılığı kontrol edilerek tartışma bölümünde uygun bir şekilde tartışılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler zaman kaybetmeden hemen analiz edilmeye başlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde; birbirine benzeyen anlam ve kavramları bir araya getirerek analiz edilir. Bu yöntem tümevarımcı yaklaşımla elde edilen verilerden kodlara, kavramlara ve temalara ulaşmayı amaç edinilir. İçerik analizi bir dizi aşamalardan oluşur. Bu aşamalar, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların yorumlanması ve tanımlanması şeklinde sıralanabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2016; Merriam, 2019).

Veri analiz sürecinde her katılımcı ile yapılan görüşmeleri ayrıntılı şekilde yazıya geçirilmiştir. Katılımcıların görüşme dökümanları 3 kez okuduktan sonra araştırmacı kodlama yapmıştır. Bu işlem her iki araştırmacı tarafından ayrı ortam ve zamanlarda yapılmıştır. Daha sonra iki araştırmacının yaptığı kodlamalar birlikte karşılaştırılarak uyum yakalanmıştır. Analiz işlemi sonucunda toplam 216 tane kod elde edilmiştir. Ortaya çıkarılan kodlar tekrar tekrar incelemelerden geçirildikten sonra çalışmanın amacına uygun olmayan kodlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu kodlardan

bazıları şu şekildedir: Hayat bilgisi dersinin isimlendirme yanlışlığı, Etkili politika, Yaratıcı yazma, sosyal medyayı yardım amaçlı kullanım.” Bu kodlar, araştırmanın amacına hizmet etmediği düşünüldüğünden dolayı çıkarılmıştır. Diğer yandan araştırmanın amacına uygun olan kodlardan yola çıkılarak araştırma sorularına cevap verebilecek şekilde alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalara da Şekil 1 ‘de görüldüğü gibi “Pandemi Sürecinde Hayat Bilgisi Dersi” ve “BİT Kullanımına Yönelik Yaklaşımlar” temalarının altında yer verilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak kodlar oluşturulmuş, bu kodlar araştırma sorularına cevap bulabilmek için alt temalar halinde organize edilmiştir. Şekil 1 ‘de görüldüğü gibi alt temalardan hareketle ana temalara ulaşılmıştır.



Şekil 1. Bilgi ve İletişim Teknolojilerine (BİT) yaklaşımları farklı olan öğretmenlerin pandemi sürecinde hayat bilgisi öğretim deneyimlerine yönelik oluşturulmuş temalar ve alt temalar

Çalışma iki ana temadan oluşmaktadır. Bunlar; Pandemi sürecinde hayat bilgisi dersi ve BİT kullanıma yönelik yaklaşımlardır. Bu temaların altında bulunan alt temaları sırasıyla tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. “Pandemi Sürecinde Hayat Bilgisi Dersi” teması altında bulunan alt temalar: Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5 ‘te gösterilirken, “BİT Kullanımına Yönelik Yaklaşımlar” teması altında bulunan alt temalar: Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

“Pandemi sürecinde hayat bilgisi dersi teması”, katılımcıların değerlendirmesinden yola çıkılarak 4 alt temada değerlendirilmiştir. Tablo 2’de hayat bilgisi dersinin değerlendirilmesine yönelik kodları verilmiştir.

Tablo 2.

Hayat bilgisi dersinin değerlendirilmesine yönelik kodlar



Alt Tema: Hayat Bilgisi Dersinin Değerlendirilmesi

Kodlar	Hediye	Şahin	Uğur	Selami	Hasan	Esra
Hayat temelli	X	X	X	X	X	X
Disiplinler arası		X	X		X	X
Günlük yaşantı ile uyumlu			X	X	X	X
Oyun temelli	X					
Kazanımlarının daha rahat kazandırılabilmesi		X	X			
Çocuğu hayata hazırlama		X			X	
Etkili bilgi, yetkinliklerin bulunması		X	X			
İletişim becerisini geliştirme	X	X				
Akademik kaygı olmaması		X	X			
Öğrenciyi rahatlatan bir ders		X				
Paylaşımın fazla olması		X				
Çocuğun içinde bulunduğu kültürden hareketle oluşmalı				X	X	X
Görsel ağırlıklı çalışma					X	
Öğretmen öğrencinin seviyesine inmeli					X	
Hayallerini genişletmeli					X	
Geçmiş-şimdiki-gelecek zamanın iç içe verilmeli						X

Katılımcıları hayat bilgisi dersini hayat temeli (f=6), öğrencinin günlük yaşantısı ile ilişkili olduğunu ve disiplinler arası bir ders niteliğini taşıdığını ifade etmektedir. Sosyal medya kullanmayan öğretmenler çocuğun kültüründen hareketle dersin oluşması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılardan Esra ve Hasan'ın düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir:

Esra: *"İstanbul'da yaşayan bir öğrencinin yaşantısı farklıdır. İzmir'de yaşayan farklıdır. Doğu kültürü farklıdır ama ben bunu kendi çevremde yaşamak istediğim için internete gerek duymuyorum ben teknolojiye örnek vermek istemiyorum. Kendi çocuklarımla yaşantısından, bulunduğum okul çevresine göre örnek vermek istiyorum o yüzden de kullanmayı sevmiyorum teknolojik araçları."*

Hasan: *"Denizli'deki Pamukkale Travertenleri biz onu bilmiyoruz hayal ediyoruz sadece çocuklar peri bacalarını hayal ediyor. Oysa Gaziantep'ten bir şey bahsettiğimiz zaman hemen çocuklar daha bir istekle cevaplamaya çalışıyorlar neden? Çünkü çocuk hayatında gördüğünü bilgiyle eşleştirdiği zaman çocuk daha farklı tepkiler veriyor."*

Sosyal medya kullanımı olan öğretmenler ise öğrencinin akademik kaygı oluşturmaman, iletişim becerisini geliştiren, bir ders olarak nitelendirilmektedir. Bu konuda Şahin ve Uğur' un görüşlerini şu şekildedir:

Uğur: *"Velilerde de o durum var ben hiç hayat bilgisi sorduğumu duymadım bir velinin hani çocuk çarpmayı yapamıyor yok hocam problem çözemiyor yok hocam okuduğunu anlamıyor ama işte bir tanesi hocam İstiklal Marşını niye öğrenemiyor ya da ne bilim hayat bilgisinde bir kazanım da şu temizliği niye yapamadı gibi bir beceriyi sorduğumu görmedim zaten."*

Şahin: *"Öğrencinin iletişim becerisini çok daha ön planda tuttuğunu düşünüyorum."*



“Pandemi sürecinde hayat bilgisi dersinin eğitim-öğretim sürecine yönelik kodlar” Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Pandemi sürecinde hayat bilgisi dersi (HBD) eğitim-öğretim sürecine yönelik kodlar

Alt Tema: Pandemi Sürecinde Hayat Bilgisi Dersi Eğitim-Öğretim Süreci						
Kodlar	Hediye	Şahin	Uğur	Selami	Hasan	Esra
Zaman yetersizliği		X	X			
Öğretim gerçekleştirilememesi			X			
H.B.D. öncelikli olmaması			X			
Ailenin H.B.D. bakış açısı			X		X	
Tam katılım sağlanamaması	X	X			X	X
H.B.D. ana ders olması	X					
Fırsat eşitsizliği		X		X	X	X
Mesleki gelişime katkı			X	X		X
Teknik sıkıntılarının etkisi		X		X		
Dezavantajlı çocuklara olumsuz yansımaları		X				X
Öğrenci pasifliği		X	X		X	X
Yüz yüze eğitim kadar etkili olamaması		X				X
Zorlayıcı bir süreç		X		X	X	X

Tablo 3’te katılımcıların pandemi sürecinde hayat bilgisi öğretim sürecinin değerlendirmesi yer almaktadır. Katılımcılar sürecin zor olduğunu, fırsat eşitsizliğinden kaynaklı öğrencilerin tamamının katılmadığını belirtmişlerdir. Süreç içinde teknik sıkıntılarla karşılaştıklarını, sürecin dezavantajlarının bulunduğunu ifade eden katılımcılar öğrencilerin süreç içinde pasif kaldığına değinmişlerdir. Dezavantajlı olan öğrenciler süreçten daha çok olumsuz etkilendiğini ayrıca belirtmişlerdir. Bu açıklamalara yönelik katılımcıların görüşlerini aşağıda verilmiştir.

Selami: “Tabi ki zaten durumu zayıf çocuğu derse katamıyorsun. Mesela sınıfın hemen hemen 3/1 hiç görmedim katamadım yani birebir velileri aramama rağmen adam şimdi internet yok diyor haklı olarak internet yapısı çok zayıf.”

Esra: “Hayat bilgisi dersinde diğer derslerde de ben fırsat eşitliği olduğunu zannetmiyorum. Hiç fırsat eşitliği yok bu süreçte kiminin interneti yok bilgisayar yok şeyi yok. Hele hele o dezavantajlı öğrencilerimiz iyice geriledi.”

Şahin: “Covid-19 pandemi döneminde öğrencinin daha az aktif olduğu, öğretmenin daha ön planda olduğu öğretim süreci oluyor dolayısıyla bu da öğrenme üzerinde negatif yönde etki edebilir.”

Eğitim-öğretim sürecinin yüz yüze de olduğu kadar etkili olmadığı fakat sürecinin avantaj olarak görülebileceği yönü olduğunu Esra ve Selami şu şekilde ifade etmiştir:

Esra: “Benim için sınıfta ders anlatmak çok daha verimli Hayat Bilgisi dersini işlerken başka derslerle de onu ilişkilendiriyorum mesela (...) bu süreçte ben sadece teknolojiyi kullanmayı öğrendim.”

Selami: “Bu oran ne olur çocuklar tekrar kullanmayı öğrendi teknolojiyi öğrendiler örneğin bende birçok şeyi bu süreçte öğrendim.”



“Pandemi sürecinde hayat bilgisi dersinde kullanılan yöntem-teknik ve Sınıf içi Uygulamalar yönelik kodlar” Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Pandemi sürecinde hayat bilgisi dersinde kullanılan yöntem-teknik ve sınıf içi uygulamalara yönelik kodlar

Alt Tema: Pandemi Sürecinde Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Yöntem-Teknik ve Sınıf içi Uygulamalar						
Kodlar	Hediye	Şahin	Uğur	Selami	Hasan	Esra
Canlı ders ortamı oluşturma	X			X		
Etkinlik temelli işleme	X					
Oyunlarını video olarak kaydetme	X	X				
Web2 araçları kullanımı	X	X				
Afiş çalışması	X					
Oluşturulan içerik kullanımı	X	X	X			
Kelime oyunu programı	X					
Veli desteği	X	X		X	X	
e-Twinning projesi kazanımları ile örtüşmesi	X	X				
Eba kullanımı		X			X	
MEB ders kitapları		X			X	X
Farklı Bit araçları ile iletişim sağlama		X	X		X	
Soru-cevap		X	X			
Seviyelere uygun çalışmalar oluşturma		X	X			
BİT ile farklı kaynakları tarama	X	X				X
Yabancı kaynakları uyarlama		X				
Röportaj yapma		X				
Okuma etkinlikleri		X				
Özgün görevler	X	X				
Yazma çalışması					X	X
Akran eğitimini kullanamama					X	
Jest ve mimik kullanamamak					X	
Uygulanabilir bilgi öğretilmesi					X	

Tablo 4’te katılımcıların hayat bilgisi dersi için kullandığı öğretim yöntem-teknik ve sınıf içi uygulamalarda veli desteği (f=4) kullanmışlardır. Öğrencileri iletişime geçen katılımcılar farklı BİT araçlarına başvurmuşlardır. Katılımcıların ifadesi şu şekildedir:

Selami: “Biliyorsunuz kış mevsimi aynı odada derse girmek zorunda kalıyorlar o yüzden akşam saatlerine koydum 18.30 gibi koydum genelde değişmeyen bir şekilde işte hayat bilgisi dersi işlerken zaman zaman belirli bir kattıklarım oluyor.”

Uğur: “Yani şöyle kendi adıma konuşayım ben WhatsApp’tan ilerliyorum etkinliklerimi gönderiyorum.”

Sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanan katılımcılar BİT’i süreç için kullandığını ve farklı yöntem ve tekniklere yer verdiklerine ayrıca materyallerin içeriğinin düzenlediklerine değinmişlerdir. Buna yönelik katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:



Uğur: “Hayat bilgisi dersinde ben hazırladığım etkinliği yıllık planda yazana göre hazırlıyorum oradaki etkinlikte biraz değiştiriyorum.”

Hediye: “Velilere anlatınca biraz programı hani çünkü kimisinde yazı yazıyorsunuz, seslendiriyor.”

Şahin: “Şu anda EBA içeriği çok zengin yine aynı şekilde youtube ta çok aktif öğretmenlerimiz var onların videolarını kullanıyorum bu şekilde öğretim sürecimi gerçekleştiriyorum.”

Sosyal medya kullanmayan katılımcılar ise sınıf içi uygulamalar kapsamında ders kitaplarından faydalandıklarını, yazma etkinliklerinin yaptıklarına değinmişlerdir. Katılımcılar:

Esra: “Öğrencilerimin yazılarını kontrol edemiyorum hayat bilgisinde yazdırdıklarını kontrol edemiyorum.”

Hasan: “Ders kitaplarını özellikle ders kitaplarını şey yapıyorum indiriyorum taranmış ders kitapları ders kitapları üzerinde işliyoruz konuları internette sarkı türkü falan varsa o konuyla ilgili şiir farklı şeyler onları da gidip onlara gösteriyoruz.” şeklinde ifade etmişlerdir.

“Pandemi sürecinde hayat bilgisi dersi kazanımların kazandırılabilmesi”ne yönelik kodlar Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Pandemi sürecinde hayat bilgisi dersi kazanımların kazandırılabilmesi

Alt Tema: Pandemi Sürecinde Hayat Bilgisi Dersi Kazanımların Kazandırılabilmesi

Kodlar	Hediye	Şahin	Uğur	Selami	Hasan	Esra
Yetersiz değerlendirme	X					
İletişimsel beceri gelişimi	X	X				
Katılım gösteren öğrencilere kazandırabilme	X	X	X			
Aile desteği ile kazandırılabilme		X				
Görev temelli kazandırabilme		X				
Kazandırılmadığı algısı				X		X
Kavramlar somutlaştırılmaması				X		X
Kısmen kazandırılabilmediği				X	X	
Çocuğun algısına göre kazandırabilme			X	X	X	

Tablo 5’e göre katılımcılar hayat bilgisi dersinin kazanımların kazandırılması çocuğun algısına göre kazandırabilme söz konusunu olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir.

Selami: “Zaten okuma isteği olan çocuklar onlarda bence problem yok onlar her şekilde alıyor zaten ama onların ardındaki çocuklar mesela 2.kategorideki 3.kategorideki hele hele 3.kategorideki çocuklar hiç kazanım verebilme şansım yok.”

Uğur: “Kazanımlara ulaşıyoruz yani ulaşmıyor değiliz her türlü ulaşıyoruz zaten hayat bilgisi sonuçta biraz buna her çocuğun kafası da basar.”

Sosyal medyayı aktif kullanan öğretmenler derslere katılan öğrencilerin kazanımları kazandığını ifade ederken, sosyal medyayı kullanmayan öğretmenler ise kazanımları az kazandırdığını şu şekilde ifade etmişlerdir.



Gökçen: “Yüzdeler vermek gerekirse yüzde yüz diyemem çünkü burada şöyle bir durum var canlı derslere katılan öğrenci sayısı yüzde yüz değil olayın bir de o tarafı var hani ama katılanlar içinde olumlu dönüşler aldığımı düşünüyorum.”

Hüseyin: “Hayır %1. Yani yüzdeye vurduğumuz zaman sınıfla karşılaştırıyorum sınıfta ermiş olsaydım 38 tane öğrencim vardı.10 tanesinde zaten verdiğimiz bilgiler tam ulaşıyor. Şimdi sadece 1-2 öğrenci.”

Şahin, kazanımları görev temelli aile desteği ile kazandırabildiğini ifade ederken; “Bu anlamda bilgi ve beceri de mesela beceri noktasında en son yaptığımız çalışma bu kaynakların etkili kullanılmasıyla ilgili buradaki bu beceri zaten öğretim programımızda yer alıyor. Buna aile katılımını sağladığında, öğrencileri görevlerle desteklediğimde bu beceriye rahat bir şekilde ulaştığımı düşünüyorum.” Selami ise kavramları kazandıramadığını: “Kroki geçen krokiyi anlattım. Çok ciddi bir şekilde zorlandım ne kadar fotoğraf indirmeye çalıştım indirdim falan ama çocuklara kazanımı tam veremedim.” şeklinde ifade etmiştir.

“BİT kullanımının eğitime ve mesleğe yansımaları yönelik kodlar” yönelik kodlar Tablo 6 da diğer sayfada gösterilmektedir.

Tablo 6.

BİT kullanımının eğitime ve mesleğe yansımaları yönelik kodlar

Alt tema: BİT kullanımının eğitime ve mesleğe yansımaları

Kodlar	Hediye	Şahin	Uğur	Selami	Hasan	Esra
Öğretmenler arası dayanışma	X	X	X		X	
Mesleki gelişim	X		X		X	
Öğrenciye katkı		X	X			
Sosyal medyanın dayanışma sağladığı		X	X		X	
Kendi isteği ile öğrenme	X	X	X			
Bit kullanmayanların alternatif yol geliştirme		X				X
Dengeli kullanım		X		X	X	
Karar verici öğretmen		X				
Mesleki sorgulama		X		X		
Öğretmenin gelişmesinin öğrenciye yansıması		X	X			
Öğrenmekte zorlanma						X
Mesleğine yönelik algı		X	X		X	

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar BİT kullanımının mesleki gelişim sağladığını (f=3), öğretmenler arasında dayanışma (f=4) oluşturduğunu ifade etmektedir. Şahin düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “Sadece sınıfımla sınırlı değil ben kendi sosyal medya araçlarımda, bütün öğretmen arkadaşlarıma hitap etmek adına kendi yaptığım çalışmalarını paylaşıyorum zaten bildiğiniz üzere.”

Uğur’un ifadesi ile “Vicdan işi, öğretmenin vicdanına kalmış işte çocukları sevmeye kalmış.” şeklinde öğretmenliğin bir mesleğine yönelik algısını belirtmiştir. BİT kullanmayı istekleri doğrultusunda öğrendiklerini Hediye ise: “Birkaç seminare katıldım ama daha çok şey özellikle şu programın kullanımı diye bir şeye katılmadım ama mümkün olduğunca kendim öğrenmeye çalışıyorum açıkçası.” şeklinde ifade etmiştir. Kullanmayı bilmediğim için yeni öğrendiğim için sevmedim.”



BİT kullanımının ihtiyaç doğrultusunda dengeli kullanılması Hasan şu şekilde ifade etmektedir: *“Çok nadir. Ne zaman kullanırdım? Mesela çevremizde bulunmayan bir şey varsa kullanırdım.”* Esra ise BİT kullanmakta zorlandığını *“Aynı daha kötü şöyle eski günlerimi gerçekten çok özledim. Ben bu teknoloji hiç sevmedim ya.”* şeklinde ifade etmektedir.

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde katılımcılara yönelik araştırmacı görüşleri şu şekildedir: *“Bu öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerde çocuklar üzerinde etkili oluyor ve BİT e ihtiyaç duymuyorlar. Öğretmenler hayat bilgisi kazanımlarını kazandırıyorlar. Bilgi ve beceri olarak dönüt alıyorlar. Fakat BİT aktif kullanan öğretmenler ise daha çok çocuğu geleceğe hazırlamak hedefi içinde. Kazanımların ötesine geçmeyi amaç ediniyorlar. Bu benim ön yargımda olabilir.”* (23.04.2021)

Ayrıca araştırmacı, araştırma günlüğünde sosyal medya kullanan öğretmenlere yönelik gözlemlerini de şu şekilde ifade etmiştir: *“Diğer gruptaki öğretmenlerin instgram ve youtube kanallarını inceledim. İkisi e-tiwwing’te proje deneyimi varken diğer öğretmen ise içerik üretiyor. Genelde içerik oluşturan öğretmenleri takip edip içerik oluşturarak ilerliyorlar. Onlarda yaşam temelli görüyorlar fakat farklı yöntemleri sınıflarında kullanmaktan çekinmiyorlar. Yaratıcı düşüncelerini paylaşmaktan keyif alıyorlar. Kendi gelişimlerine önem veriyorlar.”* (26.04.2021)

“Pandemi önce BİT ‘e yaklaşım yönelik kodlar” Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Pandemi önce BİT ‘e yaklaşım yönelik kodlar

Alt tema: Pandemi önce BİT ‘e yaklaşım						
Kodlar	Hediye	Şahin	Uğur	Selami	Hasan	Esra
Aktif Kullanım	X	X	X			
Yetenek ölçüsünde kullanım	X					
Videolar oluşturma	X	X				
Etkisiz BİT kullanımından kaynaklı olumsuz tutum				X		X
Az bir oranda kullanma				X	X	
Abartıldığını düşünme				X		
Başarıda etkili olmaması				X		

Tablo 7’de Pandemi sürecinden önce katılımcıların BİT’e yaklaşımları bakıldığında sosyal medya kullanan katılımcıların süreçten önce de aktif olarak kullandıklarını (f=3) belirtmektedir. Uğur, aktif kullanımını şu şekilde ifade etmektedir: *“Yani şöyle bir şey youtube mesela bu öğretmenlerin kullanması açısından kendim için artmadı çünkü hepsini kullandığım bildiğim için.”* Pandemi sürecinden önce de videolar oluşturduğunu belirten Hediye’nin ifadesi şu şekildedir: *“Kaydedip de tekrar WhatsApp’tan atma şansınızda oluyor eğer o yarım saat süreyi geçmezseniz açıkçası o yükleme yapıyor bilgisayar o daha kullanışlı geldi bana çünkü youtube ‘da çektiğim 3-4 dakikalık video gibi oluyor.”*

Pandemi sürecinden önce sosyal medyayı kullanmayan katılımcılar, çevrelerinde BİT’i kullanan öğretmenlerin etkisiz kullanımından yola çıkarak olumsuz bir algıları oluşmuştur. Ayrıca BİT kullanımının öğrenci açısından zararlı olabileceğini düşünmektedir. Bu konularda katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir.

Esra: *“Bir hareketin olduğunu düşünmüyorum sadece çocuk film izler gibi sanki karşısına açılmış bir şey onu izliyor sadece izliyor gibime geliyor*



öğretmen ne yapıyor öğretmen oturuyordur herhalde çocuk onu izleyecek oyunlaştırılmış bir şeydir veya bir yazı konmuştur onu okuyacak çocuk aynısını defterine geçirecek bana çok monoton geliyor böyle şeyler.”

Selami: “Çocuğa bazı öğretmenleri biliyorum burada onları şikâyet eder gibi oluyorum ama öğretmen hemen açiveriyor videoyu kenara çekilip oturuyor böyle bir zararı olabilir.”

Hasan: “Teknolojiye karşıyım, sürekli çocukların sağlıklarıyla oynamayalım diye.”

“Pandemi sürecinde BİT ‘e yaklaşıma yönelik kodlar” Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Pandemi sürecinde “BİT’e yaklaşım”a yönelik kodlar

Alt Tema: Pandemi Sürecinde BİT ‘e Yaklaşım						
Kodlar	Hediye	Şahin	Uğur	Selami	Hasan	Esra
BİT kullanımında değişiklik olmaması			X			
Toplumsal olarak kullanımın artması			X			
Yeni BİT alanları öğrenilmemesi			X			
Etkili olmama		X			X	
EBA’ ya ihtiyaç duyulması			X	X		
Zorunluluktan öğrenilmesi	X	X			X	X
Gerekliğinin anlaşılması	X	X				
Yetersiz hissetme						X

Tablo 8 incelendiğinde BİT’in pandemi sürecinde zorunluktan kaynaklı kullanıldığı (f=4) katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Süreçten kaynaklı EBA ‘ya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Bu konuda katılımcıların ifadesi şu şekildedir:

Hediye: “tabi bire birlik var ama şeyi daha iyi anladığımı söyleyebilirim ben bu teknolojik şeyleri kullanmanın zorunluluğunu çok daha iyi anladım açıkçası.”

Hediye: “Daha çok uzaktan eğitimden sonra yapmaya başladım daha çok çünkü teknoloji kullanmayı bilmiyordum acaba nasıl anlatılır. Çocuklara nasıl öğretilir bu teknoloji anlatılır diye.”

Selami: “Bu süreçte iyi ki varmış dedik o kadar söyleyeyim sana. Şu an mesela akıllı telefonlar olmasaydı, internet olmasaydı tamamen çocuklardan kopacaktık bu süreçte ciddi bir şekilde faydasını görüyoruz avantajını kullanıyoruz.”

Uğur: “EBA bir etkili etkileşim nasıl gibi. Dediğim gibi ihtiyaçtan doğdu.”

“Pandemi sonrası BİT ‘e yaklaşıma yansımalarına yönelik kodlar” Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Pandemi sonrası BİT ‘e yaklaşıma yansımalarına yönelik kodlar



Alt tema: Pandemi sonrası BİT 'e yaklaşıma yansımaları

Kodlar	Hediye	Şahin	Uğur	Selami	Hasan	Esra
Kullanımın azalacağı			X			
BIT daha aktif kullanılması	X					
Eğitimin uyarlanması	X	X	X			
Farklı BİT materyalleri kullanma	X	X				
Kullanmayı düşünmemesi						X
Az kullanım				X	X	
Dengeli kullanım		X				

Tablo 9, pandemiden sonra BİT kullanmaya yönelik katılımcıların yaklaşımları nasıl olacağı sorulduğunda; katılımcılar az ve dengeli kullanmayı tercih ettiklerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Şahin: *“Fakat bu pandemi süreciyle birlikte bunu çok aşırı değil eskiden düşündüğüm kadar değil de biraz daha dengede olması gerektiğini hissettim.”*

Hüseyin, süreç öncesi BİT 'e karşı yaklaşımını *“Bilgisayarı açıp bir dakika sonra kapatıyoruz. Gerekli hallerde az ve öz kullanıyoruz.”* bu şekilde ifade ederken, pandemiden sonra yaklaşımının nasıl olacağı sorulduğunda ise; *“Tabii değişime uğradı, haklı olduğumu öğrendim. (...) Uzaktan eğitim ile bilgi ve teknolojilerinin çok fazla kullanılmasının zararlarının olduğu ispatlandı pandemiyle birlikte”* şeklinde ifade etmiştir. Esra süreç içinde yaşadığı zorluklardan kaynaklı ileriki süreçlerde teknolojiyi kullanmak istemediğini şu şekilde ifade etmektedir:

Esra: *“Aynı daha kötü şöyle eski günlerimi gerçekten çok özledim. Ben bu teknoloji hiç sevmedim ya ben kullanmayı bilmediğim için yeni öğrendiğim için sevmedim. Ses kısıklığı oldu sürekli ses gitti görüntü gitti. Öğrencilerim kalkamadı uyanamadı yani ben bunu sevmedim okul açılırsa eğer bu süreç biterse ben tekrar eski yöntemimle dersimi işlemeyi yeğlerim. Teknolojiyi yine kullanmayı düşünmüyorum.”*

Hediye ve Şahin ise pandemi sonrasında da BİT'i kullanacaklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Hediye: *“Teknolojik araçlar bilgisayarlar yani artık biraz uyarlamak lazım gibi eğitimi de buna biraz uyarlamak lazım ve bunları da kullanmak lazım diye düşünüyorum.”*

Şahin: *“Bunun adına yaratıcı yazma atölyesi diye koymayı düşünüyorum bu pandemi sürecinden sonra özellikle 4. Sınıfta. Şu an çocuklarım 3. Sınıfta. Mesela hafta da bir Zoom üzerinden bir uygulamamızı gerçekleştirebiliriz çocuklarla.”*

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde oluşturulan bazı kodlar, çalışmanın amacına katkı sağlamadığı için çıkartılmıştır. Bu kodlar şu şekildedir: *Hayat bilgisi dersinin isimlendirme yanlışlığı, Etkili politika, Yaratıcı yazma, sosyal medyayı yardım amaçlı kullanım.”* Aynı anlama gelen kodlar ve yakın anlama gelen ifadelerin kodları da birleştirilmiştir. İki katılımcı da pandemi sürecinde BİT kullanımına yönelik düşüncelerini sına fırsatları bulmuştur.



Şahin: “Uzaktan eğitimin çok verimli olacağını düşünüyordum pandemi sürecinden önce ama kullandıktan sonra özellikle dezavantajlı bölgedeki çocuklar için ya da küçük yaş grubundaki çocuklar için çok da etkili olmadığını, yani o düşündüğüm etkili olma durumuna ulaşmadığımı gördüm aslında.”

Hasan: “Tabii değişime uğradı, haklı olduğumu öğrendim (...) Uzaktan eğitim ile bilgi ve teknolojilerinin çok fazla kullanılmasının zararlarının olduğu ispatlandı pandemiyle birlikte.”

Buna yönelik yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak “etkili olmama” kodu altında Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemi sürecinde BİT’e yaklaşımları farklı olan öğretmenlerin deneyimlerinin araştırıldığı bu çalışmada, en temel sonuç öğretmenlerin BİT’e farklı yaklaşımları, hayat bilgisi öğretim süreçlerine de yansımadır. BİT’i sınıflarında aktif kullanan öğretmenler pandemi döneminde BİT’i çeşitli şekillerde kullanarak öğretim süreçlerini daha etkili gerçekleştirmişlerdir. Bu durum alan yazın incelendiğinde Öğretmenlerin BİT’e karşı tutumları BİT kullanım başarılarını etkilediğini ortaya koyan çalışmaları destekler niteliktedir (Albayrak, 2016; Cüre ve Özden, 2008; Ursavaş, vd., 2014). Buna dayanarak BİT’ in kullanımında öğretmenlerin tutumların incelenmesi önem arz etmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen “Pandemi öncesinde hayat bilgisi öğretiminde BİT kullanımına yönelik yaklaşımınız nasıldır?” sorusuyla öğretmenlerin tutumların altında yatan nedenlere ulaşmaya çalışılmıştır. Sınıflarında BİT’i kullanmayı tercih eden öğretmenler, öncelikle öğrencilerin gelecek yaşamlarına hazırlanması için çağın gerekliliği olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu tutumu hayat bilgisi dersinin amacına uygun olduğunu söylenebilir (Özdemir, 1998; Şimşek, 2014; Sönmez, 2016; Çelik, 2020; Kaya, 2020). Ayrıca bu öğretmenler mesleki gelişimleri ve öğretmenler arasında dayanışma için BİT kullandıklarını ifade etmektedir. Bu durum Çoklar’ın (2014) ve Karahan ve Altan’ın (2016) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliklerinin üzerine yaptıkları çalışmaları destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda öğretmenler “öğretim sürecinde teknoloji destekli iletişim ortamlarından yararlanma” boyutunda kendilerini yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin dayanışma için teknoloji destekli iletişim ortamlarından yararlanmayı önemseydiğini ortaya koymaktadır. BİT’e karşı olumsuz yaklaşımı olan öğretmenler, hayat bilgisi öğretimini çocuğun yakın kültürel çevresinden hareketle şekillendirilmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Bu durum hayat bilgisi dersinin öğretiminin özüne uygun niteliktedir (Özdemir, 1998; Erdem, 2014; Sönmez, 2016). Bu yüzden BİT’e gerek duymadıklarını ifade öğretmenlerin hayat bilgisi dersine olan bakış açıları, BİT’e karşı olan yaklaşımlarını etkilediği söylenebilir. Ayrıca BİT’i kullanmamayı tercih eden öğretmenler, çevresinde BİT kullanan öğretmenlerin yöntemlerini etkili bulmamasından kaynaklı olumsuz tutum içerisindedir. Bu durum Aşkar ve Usluer’in (2006) çalışmasına dayandırarak açıklanabilir. Çalışmaların çerçevesi olan Rogers’ın Yeninin Yayılma Kuramında yeniliğin kabulü için “yararlılık” ilkesi olması gerekmektedir. Öğretmenlerin BİT kullanmayı yararlı bulmadığı ve sağlığa zararlı buldukları için kullanmayı tercih etmemektedir.



Pandemi döneminde öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Bu zorlukları şu şekilde sıralayabiliriz: Fırsat eşitsizliği, teknik sıkıntılar, öğrencinin süreç içinde pasif kalması, hayat bilgisi dersindeki kavramları öğretmekte zorlanma şeklindedir. Covid-19 pandemi dönemine yönelik yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir (Batmaz vd., 2021; Can, 2020; Günbaş ve Gözüküçük, 2020; Sözen, 2020; Susam vd., 2021). Öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları sorunlara karşı çözümleri bu çalışma için değerlidir. Sosyal medyayı aktif kullanan öğretmenler pandemi döneminde öğrencilerine farklı BİT kaynakları ile desteklemişlerdir. Koehler ve Mishra'nın (2009) ifadelerine dayanarak teknolojiye hâkim olan öğretmenlerin pedagojik bilgilerine teknolojiyi entegre edebildiği söylenebilir. Sosyal Medyayı eğitim amaçlı kullanmayan öğretmenler ise diğer öğretmenlere göre öğretim sürecinde daha çok zorlandığı yorumu yapılabilir. Alışık oldukları öğretim yöntemlerin dışına çıkan öğretmenler, öğretim sürecini yönetebilmek için arayış içine girmişlerdir. Şahin ve Özhan'ın (2020) belirttiği gibi öğretmenler farklı sosyal medya alanlarından diğer öğretmenlerin çalışmalarından süreç içinde faydalanmışlardır. Öğretmenleri bu davranışlarının altında yatan temel sebep ise BİT kullanımına ihtiyaç duymalarıdır. Öğretmenlerin genel tutumları ve süreç içindeki yaşadıkları zorluklar ileriki süreçlerde BİT kullanmayı tercih etmeyeceklerini göstermektedir. BİT kaynaklarının kullanımına yönelik, Şahin ve Özhan (2020) kolaylık, kullanılabilirlik, iş birliğine uygun olması durumunda tercih edileceğini belirtmektedir.

Hayat bilgisi öğretim sürecini Altun'un (2020) çalışmasına dayandırılarak açıklamak gerekirse; sınıfta BİT kullanmayı tercih etmeyen öğretmenler uzaktan eğitim sürecin de geleneksel yöntemlerle ders işlemeyi tercih etmişlerdir. BİT kullanmayı tercih etmeyen öğretmenler öğretim sürecini öğretmen merkezli sürdürürken, diğer öğretmenler ise öğrenci merkezli olarak sürdürmüşlerdir. Öğretim sürecinin şekillenmesinde en önemli etkenin öğretmenlerin BİT'e karşı yaklaşımlarıdır.

Sonuç olarak öğretmenler pandemi sürecinde BİT kullanmak zorunda kalmışlardır. Bu zorunlu kullanım BİT'i sınıflarında kullanmayı tercih etmeyen öğretmenler yaklaşımları üzerinde olumlu bir etki yaratmamıştır. Aksine BİT kullanımına yönelik olumsuz yaklaşımlarını pekiştirmiştir. BİT'e yaklaşımları olumlu olan öğretmenler ise süreçteki kazanımlarının ileriki öğretim süreçlerine de yansıtacaklarını belirtmişlerdir. Buna dayanarak öğretmenlerin pandemi gibi zorlu süreç sonucunda BİT kullanımında kendilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu gelişimin düzeyi ise öğretmenin BİT'e yaklaşımı doğrultusunda gerçekleşmiştir. BİT'e yaklaşımı olumsuz olan öğretmenler hayat bilgisi öğretim süreçlerinin temelini öğrencilerin kültürel özellikleri olurken, BİT'e yaklaşımları olumlu olan öğretmenlerin ise öğrencinin gelecek yaşantılarına hazırlık oluşturmaktadır.

Yapılan bu çalışmaya dayanarak gelecek araştırmalara şu önerilerde bulunmak mümkündür: Çalışmada aşırı uçlarda olan öğretmenlerle çalışılmıştır. Gelecek çalışmalarda katılımcı özelliklerini çeşitlendirerek pandemi döneminde öğretmenlerin BİT'e yaklaşımları incelenebilir. Bu yaklaşımların gelecek öğretim süreçlerini nasıl etkileyebileceği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca pandemi sürecinde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerin 6-10 yaş grubundaki öğrencilerinin öğrenme becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir. Hayat bilgisi dersinin öğretiminde BİT'in kullanımına uygun kazanımlar, bilgi, beceri ve değerlerin neler olduğu ve olabileceği araştırılabilir. Pandemi sürecinde öğretmenlerin daha etkili BİT kullanımına yönelik eğitimler düzenlenebilir. Günümüz gelişen teknolojisine ve değişen eğitim ortamlarına uygun olarak özellikle eğitim fakültelerinde bu yeterlik alanına hizmet eden derslerin konulması önerilebilir. Bu şekilde mesleğe başlayan öğretmenin BİT alanında yetkinliği kabul edilebilir seviyeye taşınabilir. Öğretmen, öğrenci ve program kapsamlı yapılan çalışmalar gelecek öğretim süreçleri şekillendirilmesinde etkili olabilir.



Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (15), 1-17.*
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27), 11-20.*
- Aşkar, P. ve Usluel Y. K. (2002). Teknolojinin yayılım sürecinde öğretmenlerin bilgisayarın özelliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(22), 14-20.*
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 163-177.*
- Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M. ve Kılıç, A. (2021). Covid-19 Salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (3), 1665-1677.* DOI: 10.33206
- Bozkurt, A. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6 (3), 112-142.*
- Bozkuş, K. ve Karacabey, M. F. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim, 33(1), 17-32.*
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6 (2), 11-53.*
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 beceri* (Çev. Hasan Özcan). Anı Yayıncılık.
- Cüre, F. ve Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT’e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(34), 41-53.*



- Çelik, Ö. (2020). Hayat Bilgisi dersi kapsamı ve içeriği. Aktepe, V. ve Gündüz, M. (Ed.) *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi*. (ss. 2-19). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Dedebali, N. C. (2020). Bilgi okuryazarlığı. Öğretir Özçelik, A. D. ve Tuğluk M.N. (Ed.) *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri*. (ss. 51-66). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, R. (2014). Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi. Şimşek, S. (Ed.). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için Hayat Bilgisi öğretimi*. (ss. 77-100). Anı Yayıncılık.
- Horzum, I. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde film ve animasyonların kullanımı. Şimşek, S. (Ed.). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi* (103-124). Anı Yayıncılık.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(4), 117-125.
- Katrancı, M. ve Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 773-797.
- Kaya, E. (2020). *Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin temeli: toplu öğretim sistemi*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). *Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi*. 13. Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya, 123-129.
- Kazu, İ. ve Yavuzalp, N. (2010). Öğretim yazılımlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 110-126.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal Of International Social Research*, 9(45), 626-637.
- MEB (2018). Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%20C4%B0LG%20C4%B0S%20C4%B0C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI.pdf>
- MEB, (18,09,2020). TRT EBA kanallarında yeni yayın dönemi başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/trt-eba-kanallarında-yeni-yayın-donemi-basliyor/haber/21660/tr>
- MEB, 2023 Eğitim vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat Bilgisi öğrenme ve öğrenme etkinlikleri*. Pegem Akademi.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.



- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma değerlendirme yöntemleri* (Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Pegem Akademi.
- Polat, S. ve Özcan, A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2)*, 439-455.
- Ryan, T. ve Bagley, G. (2015). Nurturing the integration of technology in education / Eğitimde teknoloji entegrasyonu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11 (1)*, 33-50.
- Sönmez, V. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sözen, N. (2020). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7 (12)*, 302-319.
- Susam, B., Gönül, A., Başar, B. ve Demir, M. K. (2021). Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hayat bilgisi dersine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Temel Eğitim, (12)*, 6-17. DOI: 10.52105
- Şahin, İ. (2006). Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology-related studies based on Rogers' theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 5(2/3)*.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan Ç. (2015). Öğretmenlerin akıllı tahta ve öğrencilere dağıtılan tablet bilgisayarlar ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies (Elektronik), 10(3)*, 833- 850.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze hayat bilgisi. Şimşek, S. (Ed.). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi*. (ss.3-26). Anı Yayıncılık.
- Temiz, N. (2021). Donanımlı bir okulda covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim hayat bilgisi dersinin yöntem ve materyal kullanımı açısından incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 8 (3)*, 738-769 . DOI: 10.30900
- Usluel, Y. K. ve Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu incelemede bir çerçeve: etkinlik kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28)*, 134-142.



COVID-19 Döneminde Algılanan Sosyal Destek ile Pozitif Duygu Arasındaki İlişkide Kendini Toparlama Gücünün Aracılık Etkisi*

The Mediating Effect of Resilience in the Relationship Between Perceived Social Support and Positive Emotion in the COVID-19 Era

Aykut GÜNLÜ^{ID}, Dr. Öğretim Görevlisi, agunlu@pau.edu.tr

Günlü, A. (2022). COVID-19 Döneminde Algılanan Sosyal Destek ile Pozitif Duygu Arasındaki İlişkide Kendini Toparlama Gücünün Aracılık Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), x-x.

Geliş tarihi: 24.08.2021

Kabul tarihi: 29.01.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Mevcut araştırmanın amacı pandemi döneminde algılanan sosyal destek ile pozitif duygu arasında kendini toparlama gücünün aracılık etkisinin belirlenmesine yönelik bir model geliştirmektir. Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen modeline göre yürütülmüştür. Nicel ve nitel verilerin elde edildiği katılımcı grubu, kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Nicel veriler Türkiye'nin farklı illerinden 314 kişiden, nitel veriler ise dokuz katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Kendini Toparlama Gücü Ölçeği ve Pozitif Negatif Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS 26 ve AMOS 24 programları kullanılarak, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda pozitif duygu ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkide kendini toparlama gücünün tam aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca nitel verilerin analizi sonucunda aile yaşamı, özel yaşam, iş yaşamı, duygular ve baş etme stratejileri temalarının elde edildiği görülmüştür. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara bireylerin pozitif duygu düzeyinin artmasında etkili olabilecek müdahale programlarının geliştirilerek etkililiğinin sınanmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Kendini toparlama gücü, Pozitif duygu, Algılanan sosyal destek.

Abstract. The aim of this study is to determine the mediating effect of self-recovery power between perceived social support and positive emotion variable in the pandemic era. This research was conducted according to the mixed model. The sample of the study was determined with the appropriate sampling method. Quantitative data from 314 individuals from different provinces of Turkey and the qualitative data were obtained from nine persons. The data in the study were obtained by personal information form, semi-structured interview form, Multidimensional Perceived Social Support Scale, Short Version of Resilience Scale, and Positive Negative Emotion Scale. Quantitative data were analyzed using SPSS 26, and AMOS 24 programs, and qualitative data were analyzed by content analysis method. As a result of the analysis, it was determined that the relationship between positive emotion, and perceived social support had a full mediating role in the self-recovery power. In addition, in the analysis of qualitative data, it was observed that the themes of the participants' family life, private life, work life, emotions, and coping strategies were obtained. In line with the results of the study, researchers may be recommended to develop intervention programs that may be effective in increasing individuals' positive emotion levels, and to conduct studies to test their effectiveness.

Keywords: COVID-19, Resilience, Positive emotion, Perceived social support.

*Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından düzenlenen "Pandemiler ve Doğal Afetlerde Eğitim" Lisansüstü Öğrencileri Bilimsel Makale Yarışmasında "Birincilik Derecesi" almıştır.



Extended Abstract

Introduction. Social life has been rearranged due to the fact that the COVID-19 in Turkey, and the rules of social life have been redefined (T.R. Ministry of Health, 2020). The primary precaution to be taken in the fight against epidemics is to prevent the spread of the epidemic by keeping its transmission under control. For this reason, social distance rules should be followed when entering crowded environments (market, shopping center, etc.) in order to meet curfews, and various needs (Alnıçık et al., 2020). Since the pandemic continues, it is stated that the long-term continuation of these practices to prevent the pandemic causes the deterioration of the individual's mental health, and also causes emotional problems, stress, anxiety, and depression in the individual to increase (Huang & Zhao, 2020; Naeem, Irfan, & Javed, 2020).

Social support gives the individual a feeling of spiritual strength, and comfort, enabling him to overcome the events, and to get rid of the unpleasant situation. In addition, social support is an important factor that affects an individual's positive emotions (Bahar, Çuhadar, & Bahar, 2020; Mazza, Marano, Lai, Janiri, & Ani, 2020). It is seen that another important strategy, which is effective in coping with the difficulties faced by the individual, is described with the concept of "power of recovery". The power of self-recovery is the ability to overcome the problems encountered in daily life, and successfully cope with crisis situations (Masten, 2014, Oshio, Kaneko, Nagamine, & Nakaya, 2003). As a concept of positive psychology, the power of self-recovery is positively related to the positive emotions of the individual, while it is negatively related to negative emotions such as anxiety and stress (Oliveira, Matos, Pinheiro, & Oliveira, 2015). As a result, studies in the literature show that the protection of mental health is as important as the physical health of individuals during the pandemic period. The increase in the positive emotions of the individual in the protection of the mental health of the individuals, and this enables the individual to use the resources around him effectively to overcome the difficulties he encounters. As a result of these explanations and researches in the literature, the aim of the current research is; The aim of this study is to develop a model for determining the mediating effect of self-recovery power between perceived social support, and positive affect variable.

Method. The current research is planned in a mixed method research design, which enables the use of qualitative, and quantitative designs together.

Research Group. The study group in which the quantitative data were collected consists of 314 individuals selected from different provinces of Turkey by convenience sampling (convenience sampling) method. Convenience sampling method was preferred because it was in the pandemic period. Convenience sampling method is preferred when it is difficult to reach the research sample (Patton, 2005). The study group, 53.2% (n=167) of the participants were female, and 46.8% (n= 147) were male. The ages of the participants vary between 18-45 years old.

Data Collection Tools. Personal Information Form, Multidimensional Perceived Social Support Scale, Self-Recovery Scale, and Positive Negative Emotion Scale, prepared by the researcher himself, were used in the study. In addition, a Semi-Structured Interview Form was used for qualitative research. Research data were analyzed using SPSS 26, and AMOS 24 programs.

Ethical Rules. *In Qualitative Research.* For the research, firstly, the permission required by the Ministry of Health for the implementation of COVID-19 researches, and then the permission of the University Ethics Committee were obtained. In addition, all ethical principles, and the Declaration of Helsinki were complied with in studies involving human participants.



Results. Research findings showed that perceived social support predicted positive affect both directly and through resilience. When the studies in the literature are examined, it is observed that similar results are obtained with the current research results. Considering that perceived social support positively predicts self-recovery power, it is seen that the result obtained from the qualitative research data also supports this result. In the results obtained in qualitative data, it is observed that communication with friends, family, and other individuals is among the coping strategies of individuals. This result reveals that social support is an important, and powerful coping strategy in crisis situations. It was determined that the results obtained from the qualitative data of the research were collected under the themes of private life, family life, work life, emotions, and coping strategies.

Discussion and Conclusion. When the studies in the literature are examined, it is observed that similar results are obtained with the current research results. In other studies, it has been emphasized that the power of self-recovery is very important in the process of coping with the difficulties encountered in the COVID-19 pandemic, and affects the well-being of the individual. Amakiri, Ezeoke, Chude, and Anoka (2020) found that participants who spent less time with their families experienced intense negative emotions, and showed depressive symptoms.

It can be stated that the results of the current research are important in terms of raising awareness about the importance of positive emotions. In addition to the contributions of the research to the literature, the current research has some limitations. The fact that the participant group was determined by the convenience sampling method is a limitation of the research. Another limitation of the study is the inclusion of individuals with, and without COVID-19 in the study.



Giriş

COVID-19 (Koronavirüs) pandemisi 2019 yılı Aralık ayında başlamış olup, günümüze kadar etkisini devam ettiren son yılların büyük bir doğal afeti olarak tanımlanmaktadır (Huang vd., 2020). Pandeminin Dünya genelinde etkili olması ve bulaş hızının yüksek olması nedeniyle sosyal yaşam yeniden düzenlenmiştir. Türkiye’de pandemiden etkilenmiş olup, sosyal yaşam ve sosyal yaşam kuralları yeniden tanımlanmıştır. Türkiye’de ilk vakanın 2020 yılı Mart ayında görülmesiyle birlikte ülke genelinde sosyal, ekonomik ve eğitim alanı başta olmak üzere, birçok alanda yeni düzenlemelerin ve kuralların etkisi hissedilmiştir. Salgının birinci ve ikinci dalgası başarılı bir şekilde atlatılmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Salgının üçüncü dalgasından bahsediliyor olması ise sosyal yaşam düzlemindeki etkisinin bir süre daha devam edeceğini düşündürmektedir (Öztürk vd., 2020).

Salgının bulaş riskinin azalmasına yönelik sokağa çıkma kısıtlamaları, karantina, izolasyon esnek ve uzaktan çalışma gibi yöntemlere bireylerin büyük bir çabayla uymaya çalıştıkları görülmektedir (Günlü, 2021; Duan ve Zhu, 2020). Salgın devam ettiği için, salgının önlenmesine yönelik yürürlüğe konulan uygulamaların uzun süre devam etmesinin bireyin ruh sağlığının bozulmasına neden olduğu, ayrıca bireyde duygusal sorunlar ile stres, kaygı ve depresyonun yükselmesine yol açabildiği belirtilmektedir (Gunlu, 2021; Naeem vd., 2020; Oral ve Gunlu, 2021; Wang ve Zhao, 2020). Bu durum ise bireyin hayata ve geleceğe dair olumlu duygular hissetmesine engel olabilmektedir.

Olumlu duygular bireylerin iyi oluş düzeylerini arttırarak, genel sağlık durumunun yüksek olmasında etkili olmaktadır (Asıcı, 2021; Asıcı vd., 2021; İkiz vd., 2018; Uzun-Özer ve Tezer, 2008). Ayrıca olumlu duygular bireyin çevresindeki kaynakları verimli kullanmasını sağlarken (Cohen ve Pressman, 2006; Karababa, Oral ve Dilmaç, 2018), olumsuz duygular ise bireyin çevresindeki kaynakları görmesine engel olmaktadır (Asıcı ve Günlü, 2021). Bu durum ise bireyi daha hızlı bir şekilde umutsuzluğa, karamsarlığa sürüklemekte ve ayrıca bilinçli başa çıkma stratejilerini kullanmasına engel olmaktadır (Baltacı ve Coşar, 2020; Huang ve Zhao, 2020; Oral ve Gunlu, 2020, Rajkumar, 2020; Taylor, 2019; Tükel, 2020).

Bireyler karşılaştıkları güçlükler ve duygusal sorunlar ile farklı stratejiler ve beceriler kullanarak baş etmeye çalışmaktadır. Bireylerin olumsuzlukların üstesinden gelme ve içinde bulunduğu duygusal güçlüklerle uyum sağlama sürecinde kullandığı bu becerilerden biri sosyal destektir (Uzun-Özer ve Tezer, 2008; Taylor, 2019). Sosyal destek bireye manevi anlamda güç ve rahatlık hissi vererek, olayların üstesinden gelebilmeyi ve bireyin içinde bulunduğu hoş olmayan durumdan kendini kurtarabilmesini sağlar (Oral, 2016). Ayrıca sosyal destek, bireyin olumlu duygular yaşamasında etkili olan önemli bir faktördür (Bahar vd., 2020; Mazza vd., 2020). Ancak pandemi döneminde her bireyde olumlu duyguların yaşanmadığı görülmektedir. Dolayısıyla her bireyde benzer duyguların yaşanmadığının görülmesi, bu duruma etki eden diğer faktörlerin olabileceğini düşündürmektedir (Lebow, 2020; Öztürk vd., 2020). Alanyazında konuyla ilgili yapılan bir araştırma bu görüşü desteklemekte ve yeterli düzeyde sosyal desteğe sahip olmayan bireylerin daha fazla stres ve olumsuz duygu yaşadığını ortaya koymaktadır (Ettman, vd., 2020).

Bireyin karşılaştığı güçlüklerle baş etme konusunda etkili olan bir diğer önemli beceri ise “kendini toparlama gücü”dür. Kendini toparlama gücü, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilme ve kriz durumları ile başarılı bir şekilde başa çıkma becerisidir (Masten, 2014, Oshio vd., 2003). Kendini toparlama gücü pozitif psikolojinin bir kavramı olarak bireyin olumlu duyguları ile pozitif yönde ilişkiyken, kaygı ve stres gibi olumsuz duygularla negatif yönde ilişkilidir (Oliveira vd., 2015). Özellikle pandemi döneminde yukarıda bahsedilen bazı kısıtlamaların tüm



bireyleri kapsamına rağmen bazı bireylerin bu kısıtlamalardan ciddi derecede olumsuz etkilendiği, bazılarının ise olumsuz etkilenmediği belirtilmektedir (Günlü vd., 2021). Hatta bazı bireylerin bu süreçte başa çıkma becerileri ve psikolojik sağlığını koruma konusunda oldukça başarılı olduğu belirtilmektedir (Wang vd., 2020). Alanyazında yapılan bir çalışmada elde edilen sonuca göre COVID-19 döneminde salgın ile ilgili yüksek düzeyde kaygı yaşayan bireylerin kendini toparlama gücünün düşük düzeyde olduğu bulunmuştur (Killgore vd., 2020). Bu durum ise bireyin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyerek, bireyin kendini daha kaygılı ve daha depresif hissetmesinde etkili olmaktadır. Bununla birlikte özellikle olumsuz duygular yaşayanların hastalığa ait semptomları gerçeklikten uzak bir şekilde değerlendirme eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Arslan ve Asıcı, 2021). Bu durum ise hastalığın geç teşhis edilmesine neden olmaktadır (Polizzi vd., 2020). Alanyazında yapılan çalışmalar, kendini toparlama gücü yüksek olan bireylerin stresli ve güç durumlarla daha kolay başa çıkabildiğini göstermektedir (Brogden ve Gredory, 2019; Ganguly ve Perera, 2018; Taylor, 2019). Yapılan bir başka çalışmada ise bireyin kendini toparlama gücünün stres, anksiyete ve depresyon ile ilişkili olduğu görülmüştür (Killgore vd., 2020). Bireylerin stresli ve güç durumlarla kolaylıkla başa çıkabilmesi travma sonrası büyümeyi ortaya çıkararak bireyin kendini iyi hissetmesine, ayrıca gelecek konusunda olumlu duygular içinde olmasına katkıda bulunmaktadır (Polizzi vd., 2020).

Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar pandemi döneminde bireylerin fiziksel sağlığı kadar ruh sağlığının korunmasının önemli olduğunu göstermektedir. Bireylerin ruh sağlığının korunmasında bireyin olumlu duygularının artması bireyin çevresindeki kaynakları, karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebilmek için etkin bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla algılanan sosyal desteğin, olumlu duygulara sahip olmanın bireyin kendini toparlama gücü ile ilişki içinde olduğu bu üç değişkenin ruh sağlığının korunması için önemli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Alanyazındaki çalışmalarda pandemi döneminde bireylerin ruh sağlığının korunması ve iyilik halinin devam ettirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Asıcı, 2020). Bireylerin kriz dönemlerinden pozitif duygularla güçlenerek başarılı bir şekilde çıkmasının sağlanması ve bireylerin geleceğe dair olumlu duygular içinde olması bireyin ruh sağlığı açısından önemlidir. Dolayısıyla alanyazındaki yapılan açıklamalar ve araştırmalar sonucunda mevcut araştırmanın amacı; COVID-19 döneminde algılanan sosyal destek ile pozitif duygu arasındaki ilişkide kendini toparlama gücünün aracılık etkisinin belirlenmesine yönelik bir model geliştirmektir. Karma araştırma deseninde planlanmış bir çalışma olması nedeniyle de bireyin pandeminin bireylerin yaşamlarına olan etkisinin belirlenmesi çalışmanın ikinci amacı olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Mevcut araştırma nicel ve nitel desenlerin bir arada kullanılmasını sağlayan karma yöntem araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı tasarım modeline göre planlanmıştır (Creswell, 2013). Sıralı açıklayıcı modelde önce nicel veriler toplanır, ardından nitel veriler toplanır. Böylece nicel verilerden elde edilen bilgiler daha derinlemesine ele alınarak, yorumlanabilir. Karma yöntem, elde edilen nicel ve nitel verilerin birleştirilerek araştırmanın konusu hakkında daha kapsayıcı ve daha tamamlayıcı bilgiler sunduğu için avantajlıdır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu nedenlerle mevcut araştırmada sıralı açıklayıcı model tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Karma yöntem tasarımlarında kullanılan ve mevcut araştırma desenine de uygun olan sıralı karma yöntem örnekleme kullanılmıştır. Bu tür örnekleme yönteminde nicel örnekleme içinden nitel



örneklem belirlenmektedir (Kemper vd., 2003). Nicel verilerin toplandığı çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle Türkiye'nin farklı illerinden seçilen 314 birey oluşturmuştur. Kolayda örnekleme yöntemi pandemi döneminde bulunduğu için tercih edilmiştir. Çünkü kolayda örnekleme yöntemi, araştırma örneklemine ulaşılmasının güç olduğu durumlarda veri toplamaı kolaylaştırdığı için tercih edilmektedir (Patton, 2005). Nitel veriler olasılıklı örnekleme yöntemi ile nicel çalışma grubu içinden belirlenmiş ve çalışmanın amacının derinlemesine araştırılmasını sağlayabileceği düşünülen bireylerden elde edilmiştir. Ayrıca araştırma grubuna pandemi döneminde bulunması nedeniyle çevrimiçi ortamda ulaşılmıştır. Nicel verilerin elde edildiği katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de ve nitel verilerin elde edildiği katılımcılara ait demografik özellikler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara ait demografik özellikler

Demografik Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	167	53.2
Erkek	147	46.8
Yaş		
18-25	109	34.7
26-35	132	42.1
36-45	73	23.2
Yaşadığı yer		
İl merkezi	117	37.3
İlçe merkezi	156	49.7
Köy	41	13.1
Bir işte çalışma durumu		
Çalışıyor	90	28.7
Çalışmıyor	224	71.3
Kiminle yaşadığı		
Yalnız yaşıyor	16	5.1
Eşi ile birlikte yaşıyor	14	4.5
Eşi ve çocukları ile birlikte yaşıyor	46	14.6
Diğer aile büyükleri ile birlikte yaşıyor	238	75.8

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların %53.2'sinin (n=167) kadın, %46.8'inin (n= 147) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 18-45 yaş arasında değişmekte olup, katılımcıların %34.7'si (n=109) 18-25 yaş, %42'si (n=132) 26-35 yaş, %23.2'i (n=73) 36-45 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcıların %37.3'ü (n=117) il merkezinde, %49.7'si (n=156) ilçe merkezinde ve %13.1'i (n=41) ise köylere ikamet etmektedir. Katılımcıların %71.3'ü (n=224) herhangi bir işte çalışmazken, %28.7'si (n=90) bir işte çalışmaktadır. Ayrıca katılımcıların %5.1'i (n=16) yalnız, %4.5'i (n=14) eşi ile birlikte, %14.3'ü (n=46) eşi ve çocukları ile birlikte ve %75.8'i (n=238) diğer aile büyükleri ile birlikte yaşamaktadır.

Tablo 2.

Katılımcılara ait demografik özellikler

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Yaş	Yaşadığı yer	Bir işte çalışma durumu	Mesleği	Kiminle yaşadığı
1 K	Kadın	35	İl merkezi	Çalışıyor	Öğretmen	Eşi ve iki çocuk
2 K	Erkek	32	İlçe merkezi	Çalışmıyor	Esnaf	Eşi ve bir çocuk
3 K	Kadın	45	Köy	Çalışıyor	Öğretmen	Kendi annesi-babası, eşi ve çocukları



4 K	Kadın	36	il merkezi	Çalışmıyor	Memur	Kendi annesi, eşi, çocukları
5 K	Erkek	39	il merkezi	Çalışıyor	Memur	Eşi ve bir çocuk
6 K	Erkek	40	ilçe merkezi	Çalışmıyor	Esnaf	Eşi ve bir çocuk
7 K	Erkek	27	Köy	Çalışmıyor	İşçi	Eşi
8 K	Kadın	25	Köy	Çalışıyor	Öğr. Gör.	Kendi annesi-babası
9 K	Kadın	31	ilçe merkezi	Çalışıyor	Öğretmen	Yalnız

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların dördü erkek, beşi kadındır. Katılımcıların yaşları 25-45 arasında olup, üçü il merkezinde, üçü ilçe merkezinde ve üçü de köyde ikamet etmektedir. Katılımcıların biri yalnız, biri eşiyile, biri kendi anne ve babasıyla, dördü eşi ve çocuklarıyla, ikisi ise kendi annesi-babası, eşi ve çocuklarıyla birlikte yaşamaktadır. Ayrıca katılımcıların üçünün öğretmen, ikisinin esnaf, ikisinin memur, birinin öğretim görevlisi ve birinin de işçi olduğu belirlenmiştir. Son olarak, pandemi nedeniyle mesleği olmasına rağmen katılımcıların dördünün herhangi bir işte çalışmadığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Kendini Toparlama Gücü Ölçeği ve Pozitif Negatif Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca nitel verilerin toplanmasında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacıların kendisi tarafından oluşturulan ve katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, yaşanan şehir, evde kendisinden başka yaşayan bireyler) içeren sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda yer alan sorular aynı zamanda nitel verilerin elde edildiği katılımcılara da sorulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacının kendisi tarafından pandemi dönemindeki nitel ve karma araştırma yöntemleri incelenmiştir. Akabinde araştırmanın amacı doğrultusunda nitel sorular hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alması gerektiği düşünülen soruların uygunluğu ve kapsamı ilk önce alanda çalışan üç uzmana gösterilmiştir. Bu süreç sonunda görüşmede yer alması gereken soru formu oluşturulmuştur. Akabinde iki katılımcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada soruların netliği, anlaşılabilirliği ve görüşme sürecinin ortalama süresi belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Sonuçta elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda "Pandemi nedeniyle uygulamaya konulan sokağa çıkma kısıtlamaları özel ve aile yaşamınızı nasıl etkiledi? Pandemi mesleki yaşamınızı nasıl etkiledi? Pandemi nedeniyle yaşadığınız duygular nelerdir? Pandemi döneminde yaşadığınız olumsuz duygular nedir? Yaşadığınız olumsuz duygularla baş etme konusunda neler yapıyorsunuz?" soruları yer almaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ABD'nde Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde ölçeğin farklı tarihlerde birbirinden farklı araştırmalarda uyarlama, geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Çakır ve Palabıyık, 1997; Eker ve Arkar, 1995; Meral ve Cavkaytar, 2012). Mevcut araştırmada Meral ve Cavkaytar'ın (2012) uyarlama çalışmasına ait psikometrik özellikleri dikkate alınmıştır. Çalışmaya göre ölçek 12 maddeli ve üç alt boyutludur. Alt boyutların her biri dört maddeden oluşmakta ve "aile", "arkadaş" ve "özel bir insan" alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipinde (1- Kesinlikle hayır, 7- Kesinlikle evet) puanlanmaktadır. Her bir alt ölçeğe ait maddelerden elde edilen puanlar alt ölçeklerin puanlarını ve



tüm maddelerin puanlarının toplanmasıyla da toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin algıladığı sosyal desteğin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirliği tüm ölçek için .91, aile, arkadaş, özel bir insan alt boyutları için sırasıyla .90, .91 ve .89 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise Cronbach Alfa güvenilirliği ölçeğin geneli için .92, aile, arkadaş ve özel bir insan alt boyutları için sırasıyla .94, .92 ve .91 olarak hesaplanmıştır.

Kendini Toparlama Gücü Ölçeği-Kısa Formu (KTGÖ)

Kendini Toparlama Gücü Ölçeği zor durumlarda kalan bireylerin bu zor durumlardan çevresindeki kaynakları kullanarak zorlukların üstesinden gelebilme düzeyini ölçmektedir (Wagnild ve Young, 1993). Ölçeğin kısa formu Işık, Özünlü ve Üzbe-Atalay (2000) tarafından oluşturulmuştur. KTGÖ-Kısa Formu 10 maddeli tek boyuttan oluşmakta, 7'li Likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70 iken, en düşük puan ise 10'dur. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin kendini toparlama gücü düzeyi de yükselmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa güvenilirliği .83 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise Cronbach Alfa güvenilirliği .93 olarak hesaplanmıştır.

Pozitif Negatif Duygu Ölçeği (PANAS)

Pozitif Negatif Duygu Ölçeği (PANAS) Watson, Clark ve Tellegens (1988) tarafından geliştirilmiş ve Gençöz (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. PANAS pozitif ve negatif duygu olmak üzere iki alt boyutludur. Ölçekte her bir boyutta 10'ar madde olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-çok az veya hiç", "5-çok fazla" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 ile 50 arasında değişmektedir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa değeri pozitif ve negatif duygu alt boyutları için sırasıyla .83 ve .86 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirliği .94 olarak hesaplanmıştır. PANAS'ın alt boyutları tek başına kullanılabilirdiği için mevcut araştırmanın amacı doğrultusunda sadece pozitif duygu alt boyutu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri pandemi nedeniyle çevrimiçi ortamda elde edilmiştir. Nicel veriler "Google Çevrimiçi Form" yardımıyla toplanmıştır. Örneklem yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Kolayda örneklem yöntemi örneklem birimlerine ulaşımın çeşitli nedenlerle güç olduğu durumlarda araştırma için en hızlı, en ekonomik bir şekilde veri toplanmasını sağladığı için tercih edilmektedir (Malhotra, 2004). Nicel veriler 314 gönüllü katılımcıdan toplanmıştır. Nitel veriler ise "Zoom" programı üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu göz önünde bulundurularak yapılan oturumlarla elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının 5-25 arasında değişebileceği belirtilmektedir (Creswell, 2013). İleri sürülen bu öneri doğrultusunda nitel veriler için kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen dokuz katılımcı çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma verileri SPSS 26 ve AMOS 24 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerden tema, kategori ve kodların oluşturulmasıyla, veri parçalarında öne çıkan temalardan yola çıkılarak, bütün hakkında yorumlamalarda bulunulmasını sağlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Nitel araştırmalarda Etik Kurallar

Araştırma için öncelikli olarak Sağlık Bakanlığı'nın COVID-19 araştırmalarının uygulanabilmesi için zorunlu tuttuğu izin alınmıştır. Bunun akabinde ise Üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik izni alınmıştır. Ayrıca insan katılımcıların yer aldığı çalışmalarda uyulması gereken tüm etik ilkelere ve Helsinki Bildirgesi'ne uyulmuştur. Bu kapsamda çevrimiçi ortamda katılımcı onam formu araştırmaya katılan kişilerle paylaşılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirten "gönüllü katılımcı onam" kutucuğunu işaretlemeleri sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda önemli etik kurallardan biri katılımcıların kimlik bilgilerinin korunmasıdır. Bu amaç doğrultusunda ise nitel



verilerin elde edildiği katılımcıların her birine “K” kodu ve 1-9 arasında sıra numarası verilmiştir. Buna göre birinci katılım için “K1” kodu elde edilmiştir. Bu yöntemle diğer katılımcılara da birer kod atanarak tüm katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli kalması sağlanmıştır. Ayrıca görüşme kayıtları için katılımcılardan izin alınmıştır. Görüşmeler internet ortamında, sadece katılımcı ile araştırmacının katılabildiği çevrimiçi görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Son olarak yapılan görüşmeler deşifre edildikten sonra hemen kayıtlar imha edilmiştir.

Çalışmanın Güvenilebilirliği ve İnandırıcılığı

Nitel araştırmalarda güvenilebilirlik ve inandırıcılık kavramları daha yaygın bir kullanım olarak kabul edilmektedir. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için görüşme formu salgın ile ilgili daha önceki çalışmalardan esinlenilerek oluşturulmuştur. İnandırıcılığı arttırmak için ayrıca veri çeşitlemesi yöntemine gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda elde edilen verilerin birbirini tanımayan ve birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerden elde edilmesine dikkat edilmiştir. İnandırıcılığı arttırmada bir diğer yöntem katılımcı dürüstlüğünün desteklenmesine yönelik eylemlerdir (Denzin ve Lincoln, 2005). Bunu sağlamak için sadece samimi olarak araştırmaya katkı sunmak isteyen katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca bu katılımcılara herhangi bir nedenle istedikleri anda araştırmadan çekilebilme haklarının olduğu bilgisi verilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için kullanılan yöntemlerden birisi önceki tamamlanmış çalışmaların bulguları ile benzerliğinin belirlenmesidir (Miles ve Huberman, 2017). Bunu sağlamak için ise özellikle tartışma bölümünde önceki çalışmaların sonuçları ile mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Çalışmanın güvenilebilirliğini arttırmanın yolu ise uzman (meslektaş) değerlendirmesinin yapılmasıdır. Bu yönetime puanlayıcı tutarlılığı da denmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Mevcut araştırmanın güvenilebilirliğini sağlamak için alanda fiilen çalışan üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda uzmanlara nitel veri (deşifre) setleri gönderilerek uzmanlardan bu verileri analiz etmeleri istenmiştir. Elde edilen uzman görüşlerinde birebir örtüşmeyen temalar, hangi tema altında toplanabileceği değerlendirilmiş ve buna göre ilgili temalarda toplanarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca araştırmanın iç güvenirliliğinin sağlanması için çalışmanın objektif bir şekilde rapor edilmesi gereklidir (Miles ve Huberman, 2017). Bunu sağlamak için elde edilen veriler öncelikle deşifre edilmiş, akabinde içerik analizi yöntemiyle temalar kategoriler ve kodlamalar oluşturulmuştur.

Ölçme Modelinin Betimlenmesi

Bandalos (2008) yapısal eşitlik modellemesinde gizil değişkenlerin sayısının fazla olduğu durumlarda, gözlenen değişken sayısının azaltılarak, çalışmanın normal dağılımının ve güvenirliliğinin artırılması amacıyla madde parselleme yönteminin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bandalos’un (2008) ileri sürdüğü görüş doğrultusunda Pozitif Duygu Ölçeği ve Kendini Toparlama Gücü Ölçeği üçer alt boyuta ayrılmıştır. Algılanan sosyal destek değişkeni ise orijinaldeki üç alt boyutu ile aynen çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan parselleme öncesi ve parselleme sonrasında elde edilen gizil değişkenlere ait korelasyonlar Tablo 3’te, gözlenen değişkenlere ait korelasyonlar ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle nicel verilerden elde edilen değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyon değerlerine yer verilmiştir. Daha sonra algılanan sosyal destek ile pozitif duygu arasındaki ilişkilerin yapısal modelin test edilmesi için uygun olduğunu göstermesi üzerine ileri sürülen model test edilmiş ve modele ilişkin değerler belirtilmiştir. Araştırma kapsamında algılanan sosyal destek, kendini toparlama gücü ve pozitif duygu değişkenlerine ait betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.



Tablo 3.

Araştırmanın gizil değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri ve betimsel istatistikler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1-Sosyal destek aile	1				
2-Sosyal destek arkadaş	.41**	1			
3-Sosyal destek özel biri	.48**	.45**	1		
4-Kendini toplarlama gücü	.31**	.30**	.26**	1	
5-Pozitif duygu	.25**	.18**	.14**	.51**	1
Ortalama	16.03	15.97	16.04	48.21	32.94
Standart sapma	4.39	4.10	4.80	10.38	7.47
Çarpıklık	-.97	-.83	-1.01	-.76	-.15
Basıklık	.05	-.21	.11	.52	-.25
Cronbach alfa	.94	.92	.91	.93	.84

N= 314, ** $p < 0.01$

Tablo 3'e bakıldığında değişkenlere ait verilerin normal bir dağılım sergilediği (basıklık değerleri -.25 ile .52 ve çarpıklık değerleri -1.01 ile .19 arasında) görülmektedir. Korelasyon değerlerine bakıldığında hem ölçeklerin kendi alt boyutları arasında, hem de bir ölçeğin alt boyutuyla diğer ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, sosyal destek aile alt boyutu ile kendini toplarlama gücü ($r=.32, p < .01$) ve pozitif duygu ($r=.25, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ve sosyal destek arkadaş alt boyutu ile kendini toplarlama gücü ($r=.30, p < .01$) ve pozitif duygu ($r=.18, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal destek özel biri alt boyutu ile kendini toplarlama gücü ($r=.26, p < .01$) ve pozitif duygu ($r=.14, p < .01$) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

Araştırmanın gözlenen değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Sosyal destek aile	1								
2-Sosyal destek arkadaş	.41**	1							
3-Sosyal destek özel biri	.48**	.45**	1						
4-Kendini toplarlama gücü parsel-1	.31**	.30**	.26**	1					
5- Kendini toplarlama gücü parsel-2	.27**	.26**	.19**	.83**	1				
6- Kendini toplarlama gücü parsel-3	.32**	.30**	.25**	.85**	.79**	1			
7-Pozitif duygu parsel-1	.26**	.20**	.20**	.41**	.32**	.40**	1		
8-Pozitif duygu parsel-2	.12*	.11*	.12*	.39**	.33**	.37**	.56**	1	
9-Pozitif duygu	.22**	.18**	.13*	.47**	.46**	.45**	.59**	.61**	1

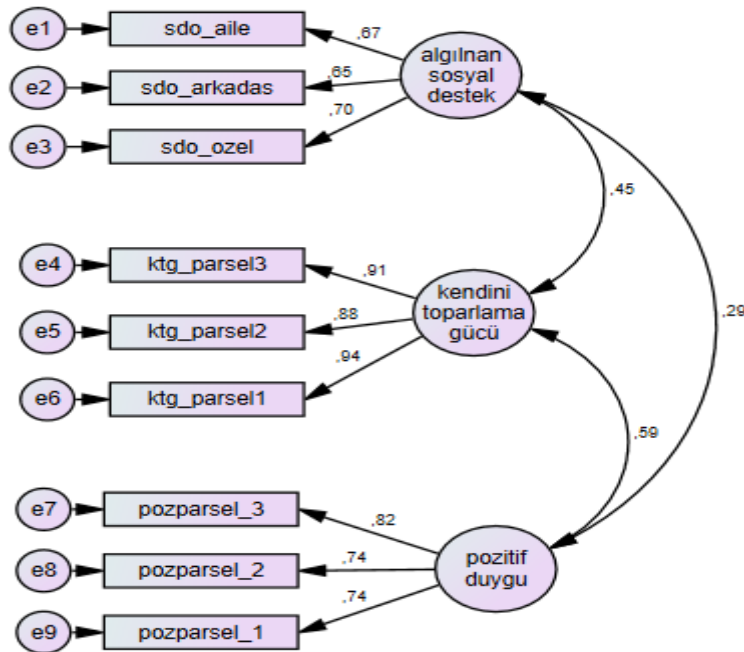


parsel-3

N= 314, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 4'e bakıldığında, elde edilen sonuçlara göre çalışmanın gözlenen değişkenlerinin birbiri ile anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın değişkenlerinin kendi alt boyutları arasında çoklu doğrusal bağıntı sorununun olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sosyal destek aile alt boyutu ile kendini toparlama gücü parsel-1 ($r=.31$, $p < .01$), kendini toparlama gücü parsel-2 ($r=.27$, $p < .01$) ve kendini toparlama gücü parsel-3 ($r=.32$, $p < .01$) arasında ve sosyal destek aile alt boyutu ile pozitif duygu parsel-1 ($r=.26$, $p < .01$), pozitif duygu parsel-2 ($r=.12$, $p < .05$) pozitif duygu parsel-3 ($r=.22$, $p < .01$) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Sosyal destek arkadaş alt boyutu ile kendini toparlama gücü parsel-1 ($r=.30$, $p < .01$), kendini toparlama gücü parsel-2 ($r=.26$, $p < .01$) ve kendini toparlama gücü parsel-3 ($r=.30$, $p < .01$) arasında ve sosyal destek arkadaş alt boyutu ile pozitif duygu parsel-1 ($r=.20$, $p < .01$), pozitif duygu parsel-2 ($r=.11$, $p < .05$) pozitif duygu parsel-3 ($r=.18$, $p < .01$) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Sosyal destek değişkeninin özel biri alt boyutunun ise kendini toparlama gücü parsel-1 ($r=.26$, $p < .01$), kendini toparlama gücü parsel-2 ($r=.19$, $p < .01$) ve kendini toparlama gücü parsel-3 ($r=.25$, $p < .01$) arasında ve sosyal destek özel biri alt boyutu ile pozitif duygu parsel-1 ($r=.20$, $p < .01$), pozitif duygu parsel-2 ($r=.12$, $p < .05$) pozitif duygu parsel-3 ($r=.13$, $p < .05$) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Yapısal eşitlik modeli test edilmeden önce gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran ölçüm modeli test edilmiş ve elde edilen sonuç Şekil 1'de sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, ölçüm modelinin uyum değerlerinin iyi uyum düzeyinde olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd=1.89$, $p < .001$, $RMSEA=.05$, $SRMR=.04$, $GFI=.97$, $CFI=.99$, $NFI=.97$, $AGFI=.95$). Ayrıca faktör yüklerinin .65 ile .94 arasında değişmesi gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olduğunu göstermektedir.

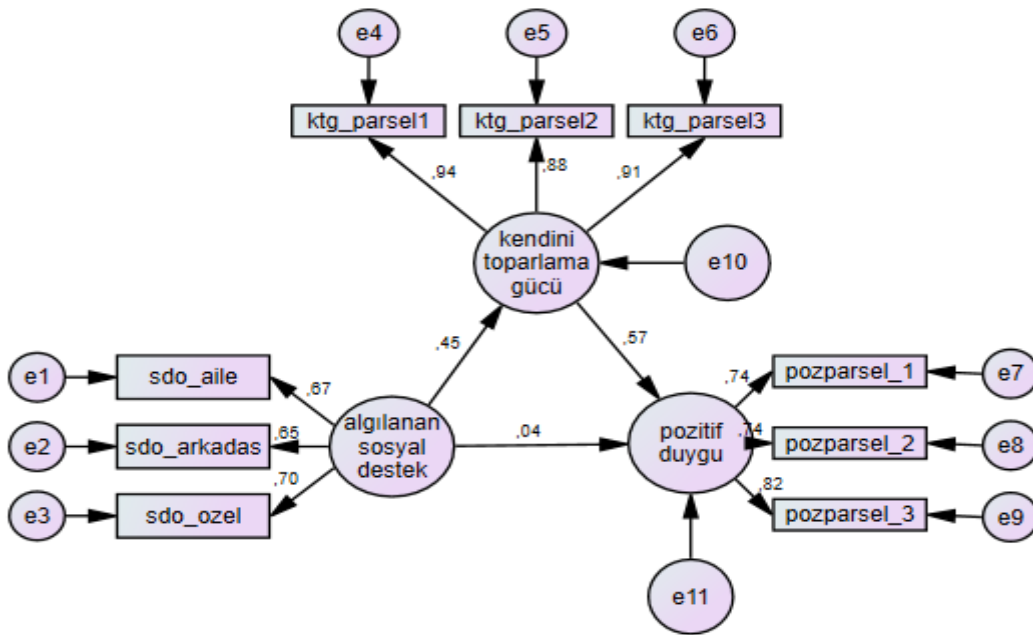


Şekil 1. Ölçüm modeline ait analiz sonuçları



Pandemi Döneminde Algılanan Sosyal Destek ile Pozitif Duygu Arasındaki İlişkide Kendini Toparlama Gücünün Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli

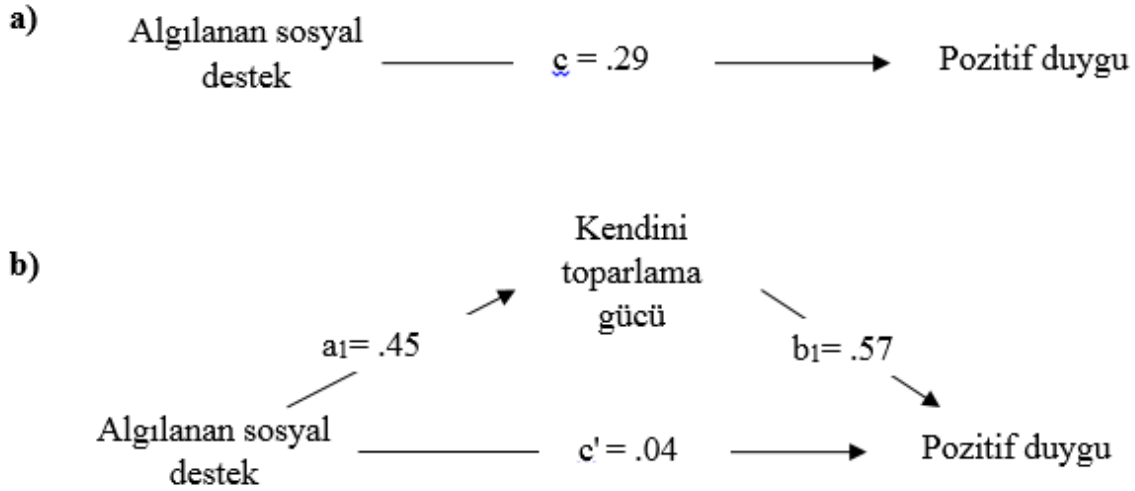
Yapısal modelin test edilebilmesi için araştırmadaki tüm değişkenler (bağımlı-bağımsız-aracı) arasında anlamlı ilişkiler olması gerekmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Tablo 4'teki sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olması nedeniyle araştırma modelinin test edilmesi aşamasına geçilmiştir. Yapısal model test edilmeden önce ölçüm modeli ile değişkenler arasındaki ilişkiler doğrulanmalıdır (Şimşek, 2007). Dolayısıyla mevcut araştırmada da ölçüm modeli ile değişkenler arasındaki ilişkiler doğrulanmıştır (Şekil 1). Aracılık etkisinin belirlendiği yapısal modelin test edilmesi sonucunda elde edilen bulguların iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd= 1.89$, $p<.001$, $RMSEA= .05$, $SRMR= .04$, $GFI= .97$, $CFI= .99$, $NFI= .97$, $AGFI= .95$). Analize ilişkin yapısal model Şekil 2'de sunulmuştur. Yapısal modelde elde edilen sonuçlara bakıldığında algılanan sosyal desteğin kendini toplama gücünü pozitif yönde ($\beta= .45$, $p<.01$), kendini toplama gücünün de pozitif duyguyu pozitif yönde yordadığı saptanmıştır ($\beta = .57$, $p<.01$). Aracı değişken olarak kendini toplama gücünün modele dâhil edilmesi ile algılanan sosyal desteğin pozitif duyguyu yordama gücü ($\beta = .04$, $p<.01$) ortadan kalkmıştır. Bir başka ifadeyle algılanan sosyal destek ile pozitif duygu arasındaki ilişkide kendini toplama gücünün tam aracılık rolünde olduğu söylenebilir.



Şekil 2. Yapısal model

Bootstrapping İşlemi

Bootstrap analizi yapısal modeldeki değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığının belirlenmesini sağlar (Arbuckle, 2007). Bu etkinin hesaplanması için Arbuckle (2007) tarafından önerilen 1000 sayısı girilerek hesaplama yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen doğrudan ve dolaylı yollara ait değerler Şekil 3'te ve Tablo 5'te sunulmuştur.



Şekil 3. Algılanan sosyal destek ile pozitif duygu arasındaki ilişkide kendini toplama gücünün etkisi (Şekil a-b)

Tablo 5.

Yapısal eşitlik modelinin doğrudan ve dolaylı etkilerinin incelendiği bootstrap analizi sonuçları

Model Yolları	%95 GA		
	Katsayı	Alt	Üst
Doğrudan Etki			
Algılanan sosyal destek → Pozitif duygu	.04	-.16	.21
Algılanan sosyal destek → Kendini toplama gücü	.45**	.29	.61
Kendini toplama gücü → Pozitif duygu	.57**	.44	.71
Dolaylı Etki			
Algılanan sosyal destek → Kendini toplama gücü → Pozitif duygu	.25**	.16	.40

** $p < .01$

Tablo 5'teki sonuçlara göre tüm doğrudan yol katsayılarının anlamlı olduğu saptanmıştır. Aracı rolünün etkisinin hesaplanmasını sağlayan dolaylı yol katsayısının ise anlamlı olduğu ($\beta = .04$, $p < .01$, %95 G.A. = -.16, .71) ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle algılanan sosyal destek ile pozitif duygu arasındaki ilişkide kendini toplama gücünün tam aracı rolünün olduğu ifade edilebilir.

Pandemi Döneminin Katılımcıların Yaşamlarına Etkisine Dair Görüşleri

Bu bölümde araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar paylaşılmıştır. "Pandemi nedeniyle uygulamaya konulan sokağa çıkma kısıtlamaları özel yaşamınızı ve aile yaşantınızı nasıl etkiledi? Pandemi mesleki yaşamınızı nasıl etkiledi? Pandemi nedeniyle yaşadığınız duygular nelerdir? Pandeminin ailedeki diğer üyeleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Pandemi döneminde yaşadığınız duygular nedir? Ayrıca olumsuz duyguların üstesinden gelme konusunda neler yapıyorsunuz?" soruları yer almaktadır. Nitel verilerin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi sonucunda elde edilen temalar ve kategoriler Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.

Pandemi dönemine yönelik katılımcıların görüşleri

Tema	Alt tema	Kategori	f
Özel yaşam	Olumlu	Kendine zaman ayırmak	5



		Kitap okumak	2
		Yeni hobiler edinmek (yemek yapımı, çiçek dikimi gibi)	4
	Olumsuz	Kendine zaman ayıramamak	3
		Sorumlulukların artması	3
Aile yaşamı	Paylaşım (zaman)	Aile bireyleriyle ortak zaman	4
		Ortak etkinlik yapmak	3
		Çocukla daha çok zaman geçirme	2
		Aile bireylerinin birbirine destek olması	2
	Kısıtlanma	Aile büyüklerinin kısıtlama nedeniyle sıkılmaları	5
		Çocukların kısıtlama nedeniyle sıkılmaları	4
	Sorumluluk paylaşımı	Evde sorumlulukların kadının üzerine yıkılması	5
	Aile iletişimi	Aile bireyleri arasındaki iletişim problemleri	2
	Kişisel alan	Ailede kişisel alanların az olması	4
İş yaşamı	Olumlu düşünce	Uzaktan eğitim	6
		Uzaktan çalışma	5
		Esnek çalışma	2
	Olumsuz düşünce	İşsiz kalmak	1
		Aynı anda evde birden fazla uzaktan eğitime katılan bireylerin olması	4
		Teknolojik aksaklıklar (İnternetin kesilmesi)	5
Duygular	Olumlu Duygular	Kendine zaman ayırabilmenin mutluluğu	5
		Çocukla zaman geçirmenin mutluluğu	2
		Sağlığın kıymeti	4
		Maske, mesafe, el hijyeni	4
		Özgürce nefes alabilme	1
	Olumsuz Duygular	Umudun azalması	3
		Virüs bulaşma endişesi	5
		Ölüm korkusu	2
		Arkadaşlarından uzak kalma üzüntüsü	1
		Bıkkınlık (çocukların eğitimi nedeniyle)	1
Baş etme stratejileri	Akıllı telefon aracılığıyla iletişim kurma	Arkadaş	9
		Aile	9
		Diğer (akrabalar, tanıdıklar)	5
	Hobi edinme	Yeni hobiler edinmek (online aşçılık kursu, online dans kursu, online resim yapma kursu vb.)	4
	Spor yapma	Ev içi spor egzersizleri yapma	

Katılımcılara ilk olarak ““Pandemi nedeniyle uygulamaya konulan sokağa çıkma kısıtlamaları özel yaşamınızı ve aile yaşantınızı nasıl etkiledi?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği cevapların olumlu (f=11) ve olumsuz (f=6) olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmüştür. Özel



yaşantıyı olumlu etkilediğini belirten katılımcılar, kendine zaman ayırma, yeni hobiler edinme ve kitap okumaya zaman ayırmayı sağlaması nedeniyle olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcı 3K *“Bol bol dinlendim ve okumak isteyip de zaman bulamadığım için okuyamadığım kitapları okuma fırsatı buldum”* ifadesi olumlu görüşlere örnek olarak sunulabilir. Katılımcıların bazıları da özel yaşantısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar kendine zaman ayıramamaktan ve sorumlulukların artması nedeniyle böyle düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 4K *“Evde kaldığımız zaman diliminde hem ev işleriyle hem mutfak işleriyle hem de çocukların eğitimleriyle ilgilenmek zorunda kalmam beni bunalttı. Artık yoruldum”* ifadesi de olumsuz görüş belirten katılımcıların görüşüne örnek olarak gösterilebilir.

Katılımcıların pandeminin aile yaşantılarına etkisine yönelik verdikleri cevaplar paylaşım(zaman) (f=11), kısıtlanma (f=9), sorumluluk paylaşımı (f=5), ailedeki iletişim (f=2) ve kişisel alan (f=4) alt temalarında toplanmıştır. Katılımcı 6K'nın *“Çocuğum dışarı çıkamıyor, o çıkmadığı için ben de çıkmıyorum. Sürekli evdeyiz. Virüs bitse artık diye dua ediyorum”* ifadesi kısıtlama temasına yönelik düşünceyi örneklendiren bir ifadedir. Ayrıca Katılımcı 1K *“Önceden çocuğumla birlikte spor salonuna gidiyordum, şimdi gidemez olduk. Evde yapabildiğimiz kadar yapabiliyoruz”* ifadesi yine kısıtlanmanın olumsuz yönleri konusuna örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte aile yaşantısında paylaşımların arttığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcı 2K *“Eşim çalışmıyor, artık. Önceden sabah erken gidip akşam geç geliyordu. Ortak bir zamanımız olmuyordu. Maddi açıdan gelir kaybımız var, ama bizimle vakit geçirdiği için bir mutluyuz. Ortak zamanımız daha çok oluyor. Çocuğuyla daha eğlenceli zaman geçiriyor”* ifadesi ise aile yaşantısındaki paylaşımın artışına bağlı olarak ailedeki mutluluğun arttığını gösteren bir ifade olarak gösterilebilir.

Katılımcılara *“Pandemi mesleki yaşamınızı nasıl etkiledi?”* sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen temalar olumlu düşünce (f=13) ve olumsuz düşünce (f=10) alt temalar olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Olumlu temaların uzaktan eğitim, uzaktan çalışma, esnek çalışma alt kategorilerinde toplandığı saptanmıştır. Kadın katılımcıların tamamı (5 kadın) esnek çalışma ve uzaktan çalışma yöntemini beğendiklerini belirtmiştir. Katılımcı 3K *“Aileme ve kendime daha çok zaman ayırabiliyorum”* ifadesi ile düşüncesini belirtmiştir. Katılımcıların iş yaşantısı ile ilgili olarak özellikle teknolojik aksaklıklar nedeniyle zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Katılımcı 8K *“Uzaktan çalışma döneminde köyde oturduğum için yağmurlu karlı havalarda internetim sürekli kesildi. Normal zamanlarda da bağlantım sürekli kesildiği için verimli bir ders dönemi geçiremedim.”* ifadesi ile yaşadığı zorluğu dile getirmiştir.

Katılımcılara *“Pandemi döneminde yaşadığınız duygular nedir? Ayrıca olumsuz duyguların üstesinden gelme konusunda neler yapıyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar olumlu duygular (f=16) ve olumsuz duygular (f=12) olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır. Olumlu duygulara ait temanın kendine zaman ayırabilmenin mutluluğu, çocukla zaman geçirmenin mutluluğu, sağlığın kıymeti, maske-mesafe-hijyenin önemi kategorilerinde toplandığı belirlenmiştir. Olumlu duygulara ilişkin katılımcı K3 *“Aile bireyleri ile ortak zaman geçirmekten keyif alıyorum. Çocuğumu daha çok görüyorum, mutlu oluyorum.”* ifadesi ile yaşadığı olumlu duyguları örneklendirmiştir. Olumsuz duyguların ise, umutsuzluk, korku, endişe ve üzüntü üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Katılımcı 4K *“Annem ve babamda kronik rahatsızlık olduğu için, virüs bulaşırsa, onlar vefat ederse diye çok korkuyorum”* ifadesi ile içinde bulunduğu ruh halini özetlemiştir.

Katılımcılara *“Yaşadığınız olumsuz duygularla baş etme konusunda neler yapıyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların baş etme stratejilerinin akıllı telefon aracılığıyla iletişim kurma, hobi edinme ve spor yapma temalarında toplandığı belirlenmiştir. Verilerden elde edilen bilgilere göre katılımcıların en çok arkadaşları, akrabaları veya tanıdıklarıyla akıllı telefon üzerinden iletişim



kurdukları belirlenmiştir. Katılımcıların özellikle kısıtlamaların olduğu günlerde evde yapabilecekleri online kurslara katılarak olumsuz duygulardan kurtulmaya çalıştıkları saptanmıştır. Ayrıca evde spor yaparak hem olumsuz duygulardan kurtulmaya hem de fiziksel olarak sağlıklı kalmaya çalıştıkları saptanmıştır. Örneğin katılımcı K8'in "Balkonda saksılarda meyve ve sebze yetiştirmeye başladım." ve K4'ün ise "Evde basit bir şekilde vücut egzersizleri yapıyorum. Bunlara çocuklarım da katılıyor." ifadesi beş etme stratejilerine örnek olarak gösterilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmanın amacı, COVID-19 döneminde pozitif duygu ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkide kendini toparlama gücünün aracılık etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın bir diğer amacı ise COVID-19'un bireylerin yaşamlarına etkisinin belirlenmesidir. Yapılan aracılık testi sonucunda pozitif duygu ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkide kendini toparlama gücünün tam aracı rolünde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları algılanan sosyal desteğin pozitif duyguyu kendini toparlama gücü aracılığıyla yordadığını göstermiştir. Bir diğer ifadeyle algılanan sosyal desteğin kendini toparlama gücünü ve pozitif duyguyu; kendini toparlama gücünün de pozitif duyguyu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında mevcut araştırmasonucuyla benzer sonuçların elde edildiği çalışmaların olduğu gözlenmektedir. Örneğin Yalçın'ın (2020) gerçekleştirdiği çalışmada kendini toparlama gücünün COVID-19 korkusu ile negatif yönde anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda da kendini toparlama gücünün COVID-19 pandemisinde karşılaşılan güçlüklerle baş etme sürecinde oldukça önemli olduğu ve bireyin iyi oluşunu etkilediği saptanmıştır (Hynes, vd., 2020; Karabudak, 2021; Killgore, vd., 2020; Polizzi, vd., 2020; Wang, vd., 2020). Li ve diğerlerinin (2020) gerçekleştirdiği çalışmada depresyon ve kaygı düzeyinin azalması durumunda bireyin kendini toparlama gücünün arttığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar olumlu duyguların yaşanmasının bireyin genel ruh sağlığının da olumlu yönde seyretmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan bir başka çalışmada bireyin pandemi döneminde psikolojik açıdan kendini iyi hissetmesi ve pozitif duygu halinde olması, endişe kaygı, depresif belirtiler gibi ruh sağlığı sorunlarını daha az yaşamasına ve böylece bu süreçte bireyin karşılaştığı zorlukların kolaylıkla üstesinden gelebilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir (Dalton, Rapa ve Stein, 2020). Nitekim yapılan bir çalışmada kendini toparlama gücü yüksek olan bireylerin zor durumlarla baş etme becerilerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Masten, 2014). Her ne kadar kendini toparlama gücünün aracılık etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiş olsa da alanyazında COVID-19 korkusu ile depresyon, anksiyete, stres arasındaki ilişkide aracılık etkisinin incelendiği ve tam tersi sonuçlar elde eden çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin, yapılan bir çalışmada kendini toparlama gücünün aracılık etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır (Yalçın vd., 2020). Yapılan bu çalışmalar gözönünde bulundurulduğunda elde edilen sonuca göre, kendini toparlama gücünün bireyin ruh sağlığı açısından önemli olduğu söylenebilir. Genel olarak elde edilen sonuca göre; kendini toparlama gücünün yüksek olması, koruyucu ve risk faktörlerinin belirlenerek, bireyin kendini toparlama gücünün yükseltilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ön plana çıkmaktadır.

Algılanan sosyal desteğin kendini toparlama gücünü pozitif yönde yordadığı göz önünde bulundurulduğunda nitel araştırma verilerinden elde edilen sonuçların da mevcut çalışmanın bulgusunu desteklediği görülmektedir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlarda bireylerin baş etme stratejileri arasında arkadaş, aile ve diğer bireylerle iletişim kurma öğelerinin yer aldığı gözlenmektedir. Ayrıca bu baş etme stratejilerinin bireyin kendini toparlama gücünün yüksek olmasına katkı sunan stratejiler olduğu belirtilmektedir. Bu sonuç sosyal desteğin kriz durumlarında önemli ve güçlü bir baş etme stratejisi olduğunu ortaya koymaktadır. Çin'de yapılan bir araştırmada sosyal desteğin artmasının bireylerin yaşadığı olumsuz duyguların azalmasında etkili olduğu (Xiao, Zhang, Kong, Li ve Yang, 2020), yine Çin'de yapılan bir diğer araştırmada ise COVID-19 döneminde



psikolojik sıkıntı düzeyinin artması durumunda sosyal desteğin azaldığı (Yue, vd., 2020) sonucu elde edilmiştir. Ayrıca sosyal desteğin depresif belirtilerin azalmasında etkili olduğu ve bireyin olumlu duygularının artmasına da katkıda bulunduğu saptanmıştır (Henry vd., 2019). Bu sonuç bireyin sosyal desteğinin azalması durumunda pozitifliğinin de azaldığını göstermesi açısından değerli bir veri olarak görülmektedir. Hem nitel veriler hem de alan yazında yapılan çalışmalar bireyin sosyal desteğe sahip olduğunun farkında olmasının bireyin olumlu duygularını artırmasına doğrudan katkıda bulunmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu durum bireysel özelliklerin varlığını düşündürmektedir. Bu bireysel özelliklerden birisi de bireyin kendini toparlama gücüne olan inancıdır. Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar, bireyin sahip olduğu sosyal desteği etkili bir şekilde kullanabilmesi ve yaşama dair olumlu hisler içinde olabilmesi için bireyin kendini toparlama gücünün yüksek olmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Bireyin kendini toparlama gücünün yüksek düzeyde olması bireyin pozitif duygularının yüksek düzeyde olmasını sağlamaktadır (Jowkar, 2007; Kararımak ve Çetinkaya, 2011). Sonuç olarak kendini toparlama gücünün bireyin olumlu duygularını arttıran önemli bir öge olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçların özel yaşam, aile yaşamı, iş yaşamı, duygular ve baş etme stratejileri temalarında toplandığı belirlenmiştir. Özel yaşam konusunda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, olumlu alt temasında özellikle günlük yaşamda kendilerine ayırdıkları zaman dilimine sahip olmaya vurgu yapmışlardır. Olumsuz alt temasında ise sorumluluğun artması ve kendi yaşamlarına zaman ayıramama kategorilerinin yer aldığı belirlenmiştir. Alanyazında yapılan bir çalışmada da katılımcıların özel yaşam alanlarının kısıtlamalar nedeniyle daralmasından kaynaklı bireylerin mahremiyetinin azalmasının stres ve anksiyetiyi arttırdığı sonucu elde edilmiştir (Kakodkar, Kaka ve Baig, 2020).

Katılımcıların aile yaşamı ana temasının; paylaşımın artması, kısıtlanma, sorumluluk paylaşımı, aile içi iletişim ve kişisel alan alt temalarından oluştuğu görülmüştür. Katılımcıların iş yaşamına ilişkin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara bakıldığında sonuçların olumlu ve olumsuz düşünce alt temalarında yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların pandemi sürecine yönelik olumlu ve olumsuz duygulara sahip olduğu saptanmıştır. Nitekim, Amakiri, Ezeoke, Chude ve Anoka (2020) yaptığı çalışmada aile ile daha az zaman geçiren katılımcıların yoğun olumsuz duygular yaşadığı, depresif belirtiler gösterdiği saptanmıştır. Yapılan bir başka çalışmada ise sosyal yaşamda ve ilişkilerdeki kısıtlanmanın olmasının bireyin kendini mutsuz hissetmesinde ve özlem duygusunu yüksek düzeyde yaşamasında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir (Ahmed vd., 2020; Kundu ve Bhowmik, 2020). Yapılan diğer çalışmalarda da katılımcıların genellikle olumsuz duygular yaşadığı ve bu duyguların da güçlüklerle mücadele etmede dirençlerini düşürdüğü belirlenmiştir (Brooks vd., 2020; Ghosh, Dubey, Chatterjee ve Dubey, 2020). Son olarak katılımcıların kullandıkları baş etme stratejilerinin sanal iletişim üzerinden iletişim ihtiyaçlarını giderme, yeni hobiler edinme ve evde spor yapmaya başlama alt temalarında toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar alanyazında yapılan diğer çalışmalardaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Brooks vd., 2020; Mazza vd., 2020). Sonuç olarak pandeminin üçüncü dalgasının yaşanıyor olmasının bireylerin ruh sağlığının korunmasına duyulan ihtiyacı ve önemi arttırdığı söylenebilir. Mevcut araştırmanın sonuçlarının olumlu duyguların önemine yönelik farkındalığı arttırması açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bireyin içinde bulunduğu bu güç ve zor süreçten kendini kurtarabileceğine dair inancı bir diğer ifadeyle kendini toparlayabileceğine dair umudu bireyin olumlu duyguları daha çok yaşamasına katkıda bulunur. Bireyin olumlu hisler içinde olması bireyin içinde bulunduğu hoş olmayan durumdan kurtulması için çözüme yönelik düşünme becerisini de güçlü kılar. Bu güçlü kılma yetisi ise bireyin kendini toparlama gücünün ne düzeyde olduğuna bağlıdır.

Mevcut araştırmanın nicel ve nitel verileri birlikte değerlendirildiğinde şu yorumlarda bulunulabilir: Nicel veriler kendini toparlama gücünün bireyin algıladığı sosyal destek ile olumlu duygular arasındaki ilişkide önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Nitel verilerden bireyin özel,



aile ve iş yaşamında olumlu duyguları yaşamasının bireyin ruh sağlığının korunmasının ve iyiliğinin devam etmesi açısından önemli olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu nedenle bireyin kendini toparlama gücünün yükseltilmesinin bireyin olumlu duygular yaşamasına katkıda bulunacağı belirtilebilir.

Araştırmanın alanyazına katkılarının yanında mevcut araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Katılımcı grubunun kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olması araştırmanın bir sınırlılığıdır. Katılımcı grubun yaş gruplarının dengeli dağılmaması önemli bir sınır olarak ele alınabilir. Ayrıca nicel verilerin elde edildiği örneklemden yaş grubuna göre, yeterli sayıda nitel veri katılımcıların yer almaması çalışmadaki katılımcıların yaş özellikleri ile ilgili bir diğer sınırlılığıdır. Araştırmanın bir başka sınırlılığı ise COVID-19 geçiren ve geçirmeyen bireylerin çalışmada yer almasına rağmen, araştırma sonuçlarının her iki grup göz önünde bulundurularak ele alınmamış olmasıdır. Son olarak çalışmanın bir sınırlılığı da araştırmada herhangi bir mesleği olmayan veya hiç çalışmayan katılımcıların da bulunmasına rağmen nitel görüşme formunda pandeminin meslek yaşamına etkisine dair sorunun olmasıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir: Kendini toparlama gücünün arttırılması konusunda psiko eğitim programları geliştirilerek, bu programların deneysel olarak etkililiği sınanabilir. Risk grupları ile mevcut araştırma tekrar edilerek, risk grubunda kendini toparlama gücünün aracılık etkisi belirlenmeye çalışılabilir. Araştırmadaki değişkenlerin özellikle COVID-19 hastalığı geçiren bireylerle yeniden gerçekleştirilmesinin elde edilecek sonuçların karşılaştırılabilirliği açısından önemli olacağı söylenebilir. Ayrıca kendini toparlama gücünü ve pozitif duyguyu arttıran koruyucu faktörlerin belirlenmesine yönelik yeni çalışmalar yapılabilir. Algılanan sosyal destek ile pozitif duygu arasındaki ilişkiye aracılık ettiği düşünülen farklı değişkenler ile yeni çalışmaların yapılması alana katkı sunabilir.



Kaynakça

- Ahmed, M. Z., Ahmed, O., Aibao, Z., Hanbin, S., Siyu, L., & Ahmad, A. (2020). Epidemic of COVID-19 in China and associated psychological problems. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102092. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102092>
- Amakiri, P. C., Ezeoke, A., Chude, C. F., & Anoka, K. (2020). Psychological effect of pandemic COVID-19 on families of health care professionals. *British Journal of Psychology Research*, 8(2), 1-7.
- Arbuckle, J. L. (2007). *AMOS 16.0 user's guide*. Spring House, PA: Amos Development Corporation.
- Arslan, Ü. & Asıcı, E. (2021). The mediating role of solution focused thinking in relation between mindfulness and psychological well-being in university students. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01251-9>.
- Asıcı, E. (2020). Salgın ruh sağlığı üzerindeki etkisi. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(30), 123-142.
- Asıcı, E. (2021). Social entrepreneurship and psychological well-being in teaching candidates: Mediator role of hope. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(2), 505-524. <https://doi.org/10.46328/ijres.1186>
- Asıcı, E. & Günlü, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin gözünden COVID-19 salgını: Nitel bir araştırma. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(Özel Sayı), 1-25. doi: 10.52528/genclikarastirmalari.770078.
- Asıcı, E., Sarı, H. İ., & Güngör, A. (2021). Koronavirüs anksiyete envanteri (KAE): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Studies in Psychology*, 41(2), 711-734. <https://doi.org/10.26650/SP2021-860079>
- Bahar, A., Çuhadar, D., & Bahar, G. (2020). COVID-19 pandemisi: karantina ve izolasyon sürecinde ruh sağlığı. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(2), 42-48.
- Baltacı, N. N. & Coşar, B. (2020). *COVID-19 pandemisi ve ruh beden ilişkisi*. B. Coşar, (Ed.). Psikiyatri ve COVID-19. (1. Bs). Ankara: Türkiye Klinikleri, p.1-6.
- Bandalos, D. L. (2008). Is parceling really necessary? A comparison of results from item parceling and categorical variable methodology. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 15(2), 211-240.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Brogden, L. & Gregory, E. (2019). Resilience in community college students with adverse childhood experiences. *Community College Journal of Research & Practice*, 43(2), 94-108. <https://doi.org/10.1080/10668926.2017.1418685>.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, (395), 912-920.
- Cohen, S. & Pressman, S. D. (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science*, 15(3), 122-125.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.
- Çakır, Y. & Palabıyık, R. (1997). Gençlerde sosyal destek, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346-347.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research (3. Bs.). Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Introduction: The discipline and practice of qualitative research* içinde (s. 1-32). California: The Sage Handbook of Qualitative Research.
- Duan, L. & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *Psychiatry*, 7, 300-302. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0).
- Eker, D. & Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlilik ve güvenilirliği. *Türk Psikologlar Dergisi*, 10(34), 45-55.



- Ettman, C. K., Abdalla, S. M., Cohen, G. H., Sampson, L., Vivier, P. M., & Galea, S. (2020). Prevalence of depression symptoms in US adults before and during the COVID-19 pandemic. *JAMA Netw Open*, 3(9): e2019686.
- Ganguly, R. & Perera, H. N. (2018). Profiles of psychological resilience in college students with disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/0734282918783604>
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *Minerva Peditr* 72(3), 236-235. doi: 10.23736/S0026-4946.20.05887-9.
- Gunlu, A. (2021). Development of social distancing phobia scale and its association with anxiety and perceived stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00664-2>
- Günlü, A. (2021). Üç kuşakta koronavirüs ve somesfobi, *Journal of Health Sciences*, 30(2), 131-141.
- Günlü, A., Asıcı, E., & Çetinkaya, M. (2021). Türkiye’de COVID-19 salgınının ikinci evresinde ebeveynlerde depresyon, anksiyete, stres ve travma sonrası stres bozukluğunun incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(1), 94-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/apdad/issue/63126/900570>
- Henry, A., Tourbah, A., Camus, G., Deschamps, R., Mailhan, L., Castex, C., Gout, O., & Montreuil, M. (2019). Anxiety and depression in patients with multiple sclerosis: The mediating effects of perceived social support. *Multiple Sclerosis and Related Disorders*, 27, 46-51. Doi: 10.1016/j.msard.2018.09.039
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X, Cheng, Z., Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, X., Li, H., Liu, M., Xiao, Y., ... Cao, B. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497–506. [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- Huang, Y. & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID -19 epidemic in China: a web web-basedcross-sectionalsurvey. *MedRxiv*, <https://doi.org/10.1101/2020.02.19.20025395>.
- Hynes, W., Trump, B. D., Love, P., & Linkov, I. (2020). A resilience approach to dealing with COVID-19 and future systemic shocks. *Environment Systems and Decisions* 40, 174–184. <https://doi.org/10.1007/s10669-020-09776-x>
- Işık, Ş., Özünlü, M. B. , & Üzbe Atalay, N., (2019). Kendini toparlama gücü ölçeği–kısa formu (KTGÖ-KF): Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(1), 103-119.
- İkiz, F. E., Asıcı, E., & Kaya, Z. (2018). Yaşam amaçları ve psikolojik iyi oluşun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayıcı rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 7-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/38072/337606>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Jowkar, B. (2007). The mediating role of resilience in the relationship between general and emotional intelligence and life satisfaction. *Contemporary Psychology*, 2(4), 3-12.
- Kakodkar, P., Kaka, N., & Baig, M. N. (2020). A comprehensive literature review on the clinical presentation, and management of the pandemic coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Cureus*. 12(4), e7560. doi:10.7759/cureus.7560
- Karababa, A., Oral, T., & Dilmaç, B. (2018). The role of perceived social support and value in prediction of school attachment among secondary school students. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(2), 269-279.
- Karabudak, M. F. (2021). *Pandemi sürecinde eergenelre verilen sosyal destek eğitim programının ergenlerin psikolojik sağlamlık ve stresle baş etme düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Karairmak, Ö. & Çetinkaya, R. S. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 35(4), 30-41.
- Kemper, E., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (s. 273-296). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Killgore, W. D. S., Taylor, E. C., Cloonan, S. A., & Dailey, N. S., (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry Research*, 291, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113216>



- Kundu, B. & Bhowmik, D. (2020). Societal impact of novel corona virus (COVID-19 pandemic) in India. *SocArXiv*, 1-16. <https://www.researchgate.net/publication/340950164> doi: 10.31235/osf.io/vm5rz.
- Lebow, J. L. (2020). Family in the age of COVID-19. *Family process*, 59(2), 309–312. <https://doi.org/10.1111/famp.12543>
- Li, Y., Sun, W., Sun, X., Sun, J., Yang, D., Jia, B., & Yuan, B. (2020). Effects of mindfulness meditation on anxiety, depression, stress, and mindfulness in nursing students: A meta-analysis and trial sequential analysis of randomized controlled trials. *Frontiers of Nursing*, 7(1), 59-69. <https://doi.org/10.2478/fon-2020-0001>
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research an applied orientation*, (4th Ed.), New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- Mazza, M., Marano, G., Lai, C., Janiri, L., & Sani, G. (2020). Danger in danger: Interpersonal violence during COVID-19 quarantine. *Psychiatry research*, 289-292.
- Meral, B. F. & Cavkaytar, A. (2012). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin psikometrik özelliklerinin otizmlili çocuk aileleri üzerinden incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 20-32.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2017). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (3th ed). Sage Publications.
- Naeem, F., Irfan, M., & Javed, A. (2020). Copingwith COVID-19: Urgent need for building resilience through cognitive behaviour therapy. *Khyber MedUniv Journal*; 12(1), 1-3. doi: 10.35845/kmu.2020.20194.
- Oliveira, A., Matos, A. P., do Rosário Pinheiro, M., & Oliveira, S. (2015). Confirmatory factor analysis of the resilience scale short form in a Portuguese adolescent sample. *Procedia-Social, and Behavioral Sciences*, 165, 260-266.
- Oral, T. (2016). Investigation of the perceptions of self efficacy of secondary school students with different levels of friend, family and teacher social support. *The Turkish Online Journal of Tech*, 15(Özel Konu.), 1349-1355.
- Oral, T. & Gunlu, A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on education and psychological health. H. Şahin, (ed.). In *Educational sciences-Theory, current researches and ne trends*, (s. 87-103). IVPE Press, Cetinje/Montenegro,
- Oral, T. & Gunlu, A. (2021). Adaptation of the social distancing scale in the COVID-19 era: Its association with depression, anxiety, stress, and resilience in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-18.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, 93(3), 1217–1222.
- Öztürk, M. S., Yılmaz, N., Demir Erbil, D., & Hazer, O. (2020). COVID-19 pandemi döneminde hanehalkındaki çatışma ve birlik-beraberlik durumunun incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 295-314. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44424>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd
- Polizzi, C., Lynn, S. J., & Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62. <https://doi.org/10.36131/CN20200204>
- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literatüre. *Asian Journal of Psychiatry*, 52: 102066.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Taylor S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 (SARS-CoV-2 enfeksiyonu) rehberi*. Erişim tarihi: 03.03.2021. https://COVID19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf
- Tükel, R. (2020). *COVID-19 Pandemi sürecinde ruh sağlığı*. 2020. Erişim Tarihi: 02.03.2021 https://www.ttb.org.tr/kutuphane/COVID19-rapor_6/COVID19-rapor_6_Part71.pdf
- Uzun-Özer, B. & Tezer, E. (2008). Umud ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25428/268280>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among



- the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. doi:10.3390/ijerph17051729.
- Wang, C. & Zhao, H. (2020). The Impact of COVID-19 on anxiety in Chinese University students. *Frontiers in psychology*, 11, 1168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and psychometric. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165-178.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measure of positive and negative affect: The PANAS Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Xiao, H., Zhang, Y., Kong, D., Li, S., & Yang, N. (2020). The effects of social support on sleep quality of medical staff treating patients with coronavirus disease 2019 (COVID-19) in January and February 2020 in China. *medical science monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 2e, e923549-1-e923549-8. <https://doi.org/10.12659/MSM.923549>
- Yalçın, İ. (2020). *COVID-19 Korkusu ile ruh sağlığı değişkenleri arasındaki ilişkide koruyucu ve risk faktörlerinin moderatör etkisi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu. Erişim tarihi: 15.03.2021. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/72777>
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yue, C., Liu, C., Wang, J., Zhang, M., Wu, H., Li, C. & Yang, X. (2020). Association between social support and anxiety among pregnant women in the third trimester during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic in Qingdao, China: The mediating effect of risk perception. *International Journal of Social Psychiatry*, 1-8. <https://doi.org/10.1177/0020764020941567>.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.



Hayat Bilgisi Dersindeki Değerler Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri¹

The Views of Elementary School Teachers on Education of Values in Life Science Course

Ahmet Akif ERBAŞ^{ID}, Prof. Dr. Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ahmetakiferbas@beun.edu.tr

İrfan BAŞKURT^{ID}, Prof. Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, ibaskurt@iuc.edu.tr

Erbaş, A. A. ve Başkurt, İ. (2022). Hayat Bilgisi Dersindeki Değerler Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 159-185.

Geliş tarihi: 02.08.2021

Kabul tarihi: 29.01.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersindeki değerler eğitiminin durumuna ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu çalışmada, Hayat Bilgisi derslerindeki değerler eğitiminin durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konması amacıyla nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Zonguldak il merkezindeki ilkokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında görev yapan 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından 2018 - 2019 güz yarıyılında yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme kayıtlarının incelenmesi sürecinde içerik analizi uygulanmıştır. Görüşme verilerinin analizi NVivo nitel analiz programı üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler genel manada değerler eğitimi noktasında kendilerini yeterli ve iyi birer model olarak görmektedir. Öğretmenler, değerler eğitiminin önündeki en önemli engelin, ailenin değer yargılarının değerler eğitimi ile uyumsuzluğu ve iletişim araçları-sosyal medyanın değerler eğitiminin etkililiğini azaltması olarak görmektedir. Öğretmenler değerler eğitiminin oldukça önemli olduğunu belirterek, daha fazla uygulama yapılması gerektiğini, etkinlik, görsel ve diğer araç-gereç yönünden desteklenmelerini istemektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, Sınıf öğretmeni, Hayat bilgisi dersi, Değerler eğitimi.

Abstract. The study aims to examine the views of elementary school teachers on the state of values education in Life Studies Course. In this study, the case study model, one of the qualitative research models, was used to reveal the views of elementary school teachers on the state of values education in Life Studies Course. The study group of the research consists of 30 elementary school teachers working in 1st, 2nd, and 3rd grades of elementary schools in Zonguldak city center. Research data were collected by the researcher through face-to-face interviews in the fall semester of 2018 - 2019. Content analysis was applied in the process of examining the interview records. The analysis of the interview data was made through the NVivo qualitative analysis program. According to the results of the research; In general, teachers see themselves as sufficient and good models in terms of values education. Teachers stated that the most important obstacle to education of values is that the family's value judgments are incompatible with values education and that communication tools-social media reduce the effectiveness of values education. The teachers stated that values education is very important, they want more implementation to be done and they want them to be supported in terms of activity, visuals, and other tools.

Keywords: Elementary education, Elementary school teacher, Life science course, Values education.

¹ Bu çalışma birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.



Extended Abstract

Introduction. A significant portion of the basic skills that children gain are taught through the life studies course taught in primary school 1st, 2nd,, and 3rd grade. Thanks to this lesson, the child expands knowledge and experience from his immediate environment to his distant environment, from the concrete to the abstract. Thanks to this lesson, children learn to recognize themselves and life, adapt to their environment, socialize, explore and comprehend the outside world, interpersonal relations, and value judgments. At the same time, the content and efficient processing of this lesson is of particular importance in terms of preparing students for upper classes (Yıldırım, 2006). It is very important to determine the approaches, methods and tools and materials stated in the curriculum, how the students are acquired, what is paid attention to in the process of valuing, what the problems are encountered, the perspectives of the teachers regarding the education of values and their suggestions on the subject. A literature review was conducted on the subject of determining/examining elementary school teachers' views on the state of values education in life studies lessons. As a result of the examination, it has been determined that the number of researches on the subject is not sufficient and that up-to-date researches are necessary. With this study, it has been tried to gain a new perspective on the literature by increasing the number of researches on the subject. The study aims to examine the views of elementary school teachers on the state of values education in life studies lessons. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of the elementary school teachers about the values of education in the Life Studies Curriculum?
2. What are the opinions of the elementary school teachers about the values of education in the Life Studies textbooks?
3. What are the opinions of the elementary school teachers about the processes of gaining values in the Life Studies course?
4. What are the opinions of elementary school teachers about their self-efficacy in terms of gaining values for students?
5. What are the views of elementary school teachers about their professional development on values education?
6. What are the opinions of elementary school teachers about the problems encountered in values education practices and their solutions?

Method. In this study, the case study model, one of the qualitative research models, was used to reveal the views of elementary school teachers on the state of values education in life studies lessons. The study group of the research consists of 30 elementary school teachers working in 1st, 2nd, and 3rd grades of elementary schools in Zonguldak city center. The teachers to be interviewed were determined according to the maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods. Research data were collected by the researcher through face-to-face interviews in the fall semester of 2018-2019. Schools in the city center of Zonguldak were visited by the researcher and interviews were made with 30 elementary school teachers with the help of the "Teacher Interview Form" prepared by the researcher. The analysis of the interview data was made using the NVivo qualitative analysis program. Content analysis was applied in the process of examining the interview records. The researcher transcribed the research notes and audio recordings twice in order to ensure the accuracy and reliability of the data sets. In addition, the audio recordings were listened to and checked by a graduate student. In addition, the accuracy and reliability of the codes and themes created were tried to be increased by obtaining expert opinions. The percentage of agreement between the encoders for the interview data was calculated as 88.31%. Considering the data obtained, it is seen that the percentage of agreement is at a valid level (Miles & Huberman, 1994).



Results, Discussion and Conclusion. As a result of the analysis, data on teachers' views on values education; It is grouped under six themes as "operability, values education processes, competence, professional and personal development, problem sources, suggestions". Some of the teachers emphasized that the Life Studies Curriculum is sufficient in terms of values education, and it would be more effective if it was included in a concise manner rather than having many value expressions. The majority of teachers consider the texts and images/pictures in Life Studies textbooks appropriate for the education of values. Some teachers stated that the texts in Life Studies textbooks were not suitable in terms of values education, their content remained simple, and the texts should be short and up-to-date. Teachers in the education of values; They stated that they used methods and techniques such as animation, teaching with play, drama, question-answer, lecture, discussion, song instruction, computer-aided instruction, and picture interpretation. However, some teachers emphasized the teaching of values by making students feel, by doing-living, instead of being taught, imposed, or imposed in Life Studies Courses. Some of the teachers stated that they actively use computers, projectors, cartoons, educational sites, storybooks, smartboards, etc. in values education in Life Studies Courses. Most of the teachers said that values education should start in the family and pre-school period so that the values will be more permanent. Most of the teachers see themselves as a good model in values education. Situations that pose problems in values education from the least voiced to the most voiced; It is listed as "curriculum, lesson time, school, teacher attitudes, society-environment, communication tools-social media, family". Some suggestions have been developed in line with the results obtained in the study. It is possible to list these suggestions as follows;

1. The implementation of the value of the month can be put into practice again by taking measures to prevent the problem of paperwork and being in formality.
2. In order to support values education, training and seminars can be given to families in cooperation with relevant institutions and organizations.
3. Measures should be taken to protect students from negative broadcasts of communication tools and social media environments. In this context, effective media guidance and media literacy can raise students' awareness.
4. Teachers and pre-service teachers can be educated about the values aimed to be acquired by students, the approaches, methods, and techniques that can be used in teaching these values.
5. Schools and teachers can be supported in terms of teaching materials such as CDs, movies, cartoons, etc. that can be used in value teaching.



Giriş

Bireylerin aile ortamından çıkıp dış dünyaya açıldığı, yaşamı boyunca gereksinimi olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin temellerini attığı ve geliştirdiği zaman dilimi ilkököl yıllarıdır. Bu yıllar aynı zamanda gelişim sürecinin de hızlı yaşandığı bir dönemdir. Okul çağına gelen birey, ilk defa planlı ve programlı bir öğretim süreci içerisine girmekte, sürekli olarak yeni bilgi, beceri, davranış ve değer kazanmaktadır. Bu bakımdan ilkököl yılları bireylerin gelişimlerinde ve eğitimlerinde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır. Çocuklara kazandırılan temel becerilerin önemli bir kısmı ilkököl 1, 2 ve 3. sınıfta okutulan Hayat Bilgisi dersi vasıtasıyla verilmektedir. Bu ders sayesinde çocuk yakın çevresinden uzak çevresine, somut olandan soyut olana doğru bilgisini ve tecrübesini genişletmektedir. Çocuklar kendisini ve hayatı tanımayı, çevresine uyum sağlamayı, sosyalleşmeyi, dış dünyayı keşfetmeyi ve kavramayı, kişiler arası ilişkileri ve değer yargılarını bu ders sayesinde öğrenmekte ve pekiştirmektedir. Aynı zamanda öğrencileri üst sınıflara hazırlama bakımından bu dersin içeriği ve verimli bir şekilde işlenmesi ayrı bir öneme sahiptir (Yıldırım, 2006).

Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Günümüz dünyasında, olumsuzlukların ve sorunların artması, sorunların çözümü noktasında yetersiz kalınması ve genç neslin değerler konusunda sıkıntılar yaşadığı gerçeği artık daha çok karşımıza çıkmaktadır (Apriani ve diğerleri, 2017; Avcı, 2007). Bundan dolayı öğrenim çağındaki her bireyin uygun ve olumlu ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır (Dilmaç, 2007; Dolph ve Lycan, 2008).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları incelendiğinde; "...Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" amacının yer aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973). Bu kanundan hareketle, öğretim programları ve örgün eğitim yoluyla, değerleri benimseyen bireyler yetiştirmenin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Örgün eğitimin başlangıcı ve temeli olarak kabul edilen ilkökölün amaçlarına ulaşabilmesi için toplum tarafından kabul edilen temel değerlerin, uygun okul ortamı oluşturularak geliştirilmesi ve pekiştirilmesi gerekmektedir (Kara, 2017). Günümüzde bireylerin sadece bilgili olmasının yeterli olmadığı, aynı zamanda değerlerle donatılmış bireylere de gereksinim duyulduğu görülmektedir. Ancak bu bütünlüğün sağlanabilmesi için öğretim programlarında bilginin yanında değerlerin de öğretilmesi gerekmektedir (Utyupova ve diğerleri, 2016; Perez-Jorge ve diğerleri, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (buradan itibaren MEB), 2005 yılında uygulamaya koyduğu Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın (buradan itibaren HBÖP) içeriğine eklediği kişisel nitelikler ve değerler ile birlikte, planlı ve programlı olarak değerlerin eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılmasını amaçlamıştır (MEB, 2005). 2005 yılından günümüze kadar öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler değişikliğe uğramakla beraber, değerler eğitiminin öneminin korunduğu ve değerler eğitiminin programlarda kendine yer bulmaya devam ettiği görülmektedir. Ayrıca 18. Milli Eğitim Şurası'nın kararlarında (MEB, 2010) ve 2010 yılındaki ilk ders genelgesinde görüldüğü üzere, MEB'in değerler eğitimi önemsemişti ve dikkate aldığı anlaşılmaktadır.



Öğretim programlarında belirtilen değerlerin hangi yaklaşım, yöntem ve araç-gereçlerle ne şekilde öğrencilere kazandırıldığı, değer kazandırma süreçlerinde nelere dikkat edildiği, karşılaşılan problemlerin neler olduğu, öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin bakış açılarının ve konu ile ilgili önerilerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Öğretim programın amaçlarını ve kazanımlarını öğrencilere ulaştırmada öğrencilere rehberlik eden ve rol model olan öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitiminin işleyişine ilişkin görüşleri de önemlidir. Bu açıdan, öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri çerçevesinde HBÖP'nin ve Hayat Bilgisi ders kitaplarının (buradan itibaren HBDK) Hayat Bilgisi derslerindeki uygulanma süreçlerinin belirlenmesi / incelenmesi değerler eğitimi açısından söz konusu dersin daha verimli hale getirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi derslerindeki değerler eğitiminin durumuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi / incelenmesi konusuna yönelik alanyazın incelemesi yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda konuyla ilgili araştırma sayısının yeterli olmadığı ve güncel araştırmaların yapılmasının gerekliliği belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma ile söz konusu konuda yapılan araştırma sayısı arttırılarak alanyazına yeni bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi derslerindeki değerler eğitiminin durumuna ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Hayat Bilgisi dersinde değerlerin kazandırılma süreçlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin değerleri öğrencilere kazandırabilme açısından özyeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda mesleki gelişimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan sorunlar ve çözümleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Hayat Bilgisi derslerindeki değerler eğitiminin durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konması amacıyla yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da daha fazla olayın, bireyin, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin doğal bağlamında derinlemesine incelendiği yöntemdir (McMillan, 2008).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak il merkezindeki ilkokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Burada amaç 1, 2 ve 3. sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerine ulaşmaktır. Görüşme esnasında öğretmenlerin demografik özelliklerinin çeşitlendirilmesine dikkat edilmiştir. Yedi farklı ilkokuldan, her sınıf seviyesinden 10 öğretmenle,



toplamda 15 kadın ve 15 erkek sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Görüşülen öğretmenlerin öğretmenlik kıdemlerinin ve yaş dağılımlarının çeşitlendirilmesine dikkat edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri ve okul isimleri gerçek isimler olmayıp kod isim olarak kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Görüşme yapılan okullara göre öğretmen dağılımları

	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		Toplam	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek		
A İlkokulu		Zafer Zahid	Zehra Zümra	Zeki		Zihni	6	
B İlkokulu		Batuhan		Burak	Betül Büşra	Barış	5	
C İlkokulu	Funda	Fatih		Fikret	Figen Firdevs		5	
D İlkokulu	Defne Dilek	Davut	Demet	Durmuş		Dinçer	6	
E İlkokulu	Reyhan		Rana	Remzi		Rafet	4	
F İlkokulu	Emel		Elif			Erkan	3	
G İlkokulu					Ayşe		1	
Toplam		5	5	5	5	5	5	30

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından 2018-2019 güz yarıyılı süresince toplanmıştır. Zonguldak il merkezindeki okullar araştırmacı tarafından dolaşarak 30 sınıf öğretmeniyle araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” yardımıyla görüşmeler yapılmış, ilgili notlar tutulmuştur. Görüşme sürecinin başında her sınıftan birer öğretmenle ön uygulama yapılarak öğretmen görüşme formu denenmiş ve görüşmede dikkat edilecek noktalar uygulamalı olarak görülmüştür. Araştırmacı veri toplama sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşmeleri ses kayıt cihazı ile destekleyerek veri kaybının önüne geçmeye ve geçerlik ve güvenilirliği artırmaya çalışmıştır. Ses kayıtları düzenli olarak bilgisayar ortamında iki yedek halinde saklanmış ve bu kayıtlar düzenli olarak bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür.

Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Öğretmen görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle alanyazın incelenerek 40 sorudan oluşan ham soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış, eğitim fakültesi öğretim elemanlarından (1 Prof. Dr., 3 Doç. Dr., 1 Öğr. Gör) ve bir sınıf öğretmeninden uzman görüşleri alınarak görüşme formunun son hali elde edilmiştir. Bu form yardımıyla öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersleri bağlamında değerler eğitiminin durumu hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşme soruları

1. Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki değerlerin sunulması / verilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (Öğrenciler için Yeterliliği, Kazandırılabilirliği, Sosyal İhtiyaçları Karşılama Durumu, Kazanımlarda Yer Alma Düzeyi, vb.)
2. Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki değerlerin sunulması / verilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Metinler, Etkinlikler, Görseller, Etkinliklerdeki Değerlendirme Soruları, vb.)



3. Hayat Bilgisi dersinde değerlerin kazandırılması sürecine yönelik sınıf içi / sınıf dışı neler yapıyorsunuz? (Yöntem ve Teknik, Araç-Gereç, Ölçme-Değerlendirme, Bunların Dışında Kendinize Özgü Önerileriniz, vb.)
4. Değerlerin öğrencilere kazandırılması açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? (Yeterlilik, Model Olma, Motivasyon Durumunuz, Gerekliliğine Olan İnanç, vb.)
5. Değerler eğitimi konusunda mesleki ve kişisel gelişiminiz için neler yapıyorsunuz? (Seminer, Eğitim, Araştırma, vb.)
6. Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecinde hangi / ne tür sorunlarla karşılaşyorsunuz? (Öğrenci, Okul, Aile, Ders Kitabı / Materyal, vb.)

Verilerin Analizi

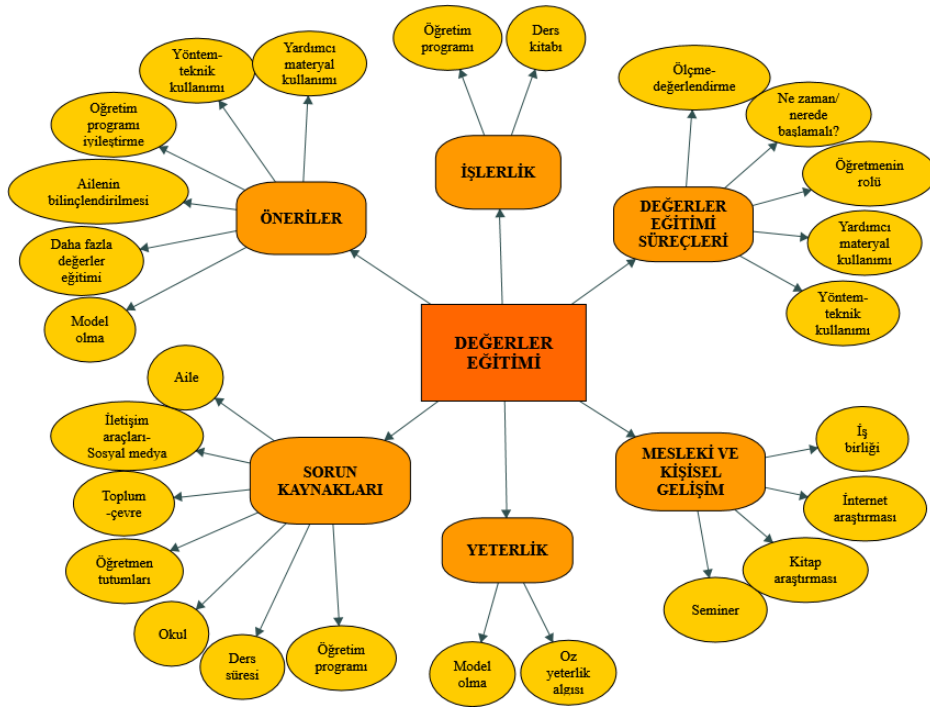
Verilerinin çözümlenmesi aşamasında, görüşmeler esnasında tutulan notlar ve ses kayıtları her görüşmeden sonra aynı gün içerisinde bilgisayarda yazı ortamına aktarılmıştır. Daha sonra görüşme notları ve ses kayıtları bir kez daha araştırmacı tarafından okunarak ve dinlenerek verilerin doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Görüşme verilerinin analizi NVivo nitel analiz programı üzerinden yapılmıştır. Görüşme kayıtlarının incelenmesi sürecinde içerik analizi uygulanmıştır. Bu çerçevede tümevarımsal bir yaklaşımla öncelikle veri setleri okunmuş, daha sonra kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalardan sonra temalar oluşturulmuş, kod ve temaların sağlamaları yapılmıştır. 30 öğretmenin görüşme sorularına verdikleri cevaplar temalar ve alt temalar altında gruplandırılmıştır. Analizler sonucu tespit edilen bulgular, kaynak (30 öğretmen) ve frekans (f) bağlamında ele alınarak bulgular kısmında detaylı olarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı veri setlerinin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı notlarının ve ses kayıtlarının yazıya dökümünü ikişer kez yapmıştır. Bununla birlikte ses kayıt dökümleri bir yüksek lisans öğrencisi tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir. Araştırmacı kodlama doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için içerik analizi ve betimsel analizi sürece yayararak ve kendi içinde bu süreci tekrarlayarak yapmıştır. Aynı zamanda araştırmacı, kod ve temaları kendi içinde sürekli kontrol ederek kod ve tema doğruluğunu artırmaya çalışmıştır. Bununla birlikte oluşturulan kod ve temaların doğruluğu ve güvenilirliği uzman görüşleri alınarak artırılmaya çalışılmıştır. Altı görüşme örneği uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşmeler belirlenirken her sınıf türünden bir kadın bir erkek seçilmek kaydıyla görüşme formları rastgele seçilmiştir. Görüşme verileri için kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %88,31 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler dikkate alındığında uyum yüzdesinin geçerli düzeyde olduğu görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşme verileri üzerinde yapılan analizler sonucunda veriler Şekil 1'de görüleceği üzere; "işlerlik, değerler eğitimi süreçleri, mesleki ve kişisel gelişim, yeterlik, sorun kaynakları ve öneriler" olmak üzere altı ana tema altında gruplandırılmıştır. Tüm temalar alt temalarıyla birlikte ele alınmış olup, bulgular görüşme verilerinden birebir alıntılarla desteklenmiştir.



Şekil 1: Öğretmenlerin cevaplarına göre oluşan temalar ve alt temalar

İşlerlik Teması içerisinde Şekil 1’de görüldüğü gibi “öğretim programı (Kaynak:30, f:118) ve ders kitabı (Kaynak:29, f:111)” olmak üzere iki alt tema oluşmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenler *Öğretim Programı* alt temasına ilişkin, değerler eğitimi açısından HBÖP’nin öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığına, değerlerin öğrencilere kazandırılabilir olup olmadığına, kazanımlarda değerlerin geçip geçmediğine, öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüşler belirtmişlerdir.

Zehra Öğretmen: “Program yeterli değil. Bence milli değerler uygun verilmiyor, eksik, daha fazla yer gösterilmeli. Sevgi, saygı olsa da bence bunlar çok görünür düzeyde değil.” (Görüşme Kaydı: Zehra)

Reyhan Öğretmen: “Kazanımlarda var ama yeterli değil. Oradaki yönlendirmeler yeterli değil bence.” (Görüşme Kaydı: Reyhan)

Görüşme yapılan öğretmenler *Ders Kitabı* alt temasına ilişkin, değerler eğitimi açısından HBKD’larındaki görsel/resim, metin, etkinlik, ölçme-değerlendirme bölümlerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

Durmuş Öğretmen: “Görseller aktarıyor, gösteriyor ama sürekli aynı örnekler üzerinden, sürekli karikatür ve resimler üzerinden gittiği için, biraz daha hayatla ilgili yaşanmışlıklarla ilgili oraya resimler konulsa daha iyi.” (Görüşme Kaydı: Durmuş)

Demet Öğretmen: “Metinler karşılıklı diyaloglar içeriyor. Onlar güzel. Bu diyaloglar değeri ortaya çıkarıyor. Metinler konuşma balonları şeklinde güzel veriliyor.” (Görüşme Kaydı: Demet)



Değerler Eğitimi Süreçleri Teması içerisinde Şekil 1’de görüldüğü üzere; “yöntem-teknik kullanımı (Kaynak:30, f:112), yardımcı materyal kullanımı (Kaynak:28, f:58), öğretmenin rolü (Kaynak:26, f:41), ne zaman/nerede başlamalı? (Kaynak:11, f:18), ölçme-değerlendirme (Kaynak:14, f:14)” olmak üzere beş alt tema söz konusudur.

Görüşme yapılan öğretmenler *Yöntem-Teknik Kullanımı* alt temasına ilişkin, Hayat Bilgisi derslerindeki değerler eğitiminde canlandırma, oyunla öğretim, drama, soru-cevap, düz anlatım, beyin fırtınası, tartışma gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını, bazı öğretmenler ise Hayat Bilgisi derslerinde kendilerine özgü değerler eğitimi etkinliklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, önceki yıllarda uygulanan ayın değeri uygulamasının yararlı olduğunu, öğretmeni ve öğrenciyi değer eğitimi açısından aktif tuttuğunu ve uygulamanın devam etmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte bazı öğretmenler, ayın değeri uygulamasının etkili olmadığını, formalite olarak kağıt ve rapor üzerinde kaldığını, ayrıca bu gibi uygulamaların sürekli değişmesinin olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, hangi yöntem-teknik olursa olsun sürekli uygulandığında onun da etkisiz olacağını belirtmişlerdir.

Emel Öğretmen: “Oyunlarla öğretim, drama şeklinde, canlandırma, soru-cevap tekniği kullanıyorum. Zaten değerleri hissettiriyoruz. Bir anlatım oluyor, bir örnek oluyor, oradan yola çıkıyoruz.” (Görüşme Kaydı: Emel)

Zahid Öğretmen: “Ben değerler eğitiminde yaparak-yaşayarak öğrenme ve görsel sunumun çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bir video izlettikten sonra kendi fikirlerini soruyoruz. Birkaç öğrenciyi tahtaya çıkarıp yaparak-yaşayarak öğrettiğimiz zaman daha etkili ve daha kalıcı oluyor.” (Görüşme Kaydı: Zahid)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Yardımcı Materyal Kullanımı* alt temasına ilişkin, Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitiminde dijital platformları, hikaye kitapları, vb. yardımcı materyalleri aktif olarak kullandıklarını ve faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda MEB’in dijital platformlara benzer uygulamalar geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitiminde yardımcı materyal olarak kullanacakları akıllı tahtalarının olmamasının, internet erişiminin kısıtlı olmasının ve gerekli materyallerin okulda bulunmamasının eksiklik olduğunu belirtmişlerdir.

Funda Öğretmen: “Materyal olarak konu ile ilgili evden getirmek büyük sıkıntı. Bunu okulda bulmalı.” (Görüşme Kaydı: Funda)

Durmuş Öğretmen: “Akıllı tahta yok. Projeksiyon kullanıyoruz ama kurulumu, açması sıkıntı.” (Görüşme Kaydı: Durmuş)

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu *Öğretmenin Rolü* alt temasına ilişkin değerler eğitiminin kesinlikle olması gerektiğini, öğretim programlarında olmadığı zamanlarda bile değerler eğitimine önem verdiklerini, okullarda öğretimden daha çok değerler eğitiminin önemli olduğunu ve her derste değerler eğitimi öne alan yaklaşım içerisinde olduklarını, Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitiminin sorumluluğunun öğretmenlere bırakılmasını vurgulayan görüşler belirtmişlerdir. Bununla birlikte değerler eğitimine zaman ayıramayacakları, değerler eğitiminin öğretmenlere bırakılmasının sorunlar doğurabileceği, herkesin aynı hassasiyette olamayabileceği, bir standartın olması gerektiği ve öğretmene kılavuzluk yapacak yönlendirmelerin olması gerektiğine dair görüşler de mevcuttur.



Funda Öğretmen: “Gerekliliğine olan inancım sonsuz, sınırsız. Zaten bunlar olmazsa insan olmak çok zor. Yani o insana bir şey vermek çok zor. Önce eğitim. Eğitemediğin bir insana hiçbir şey öğretemezsin.” (Görüşme Kaydı: Funda)

Batuhan Öğretmen: “Herkes aynı hassasiyette değil. Öğretmene bırakılması güzel ama yapılıp yapılmadığının da bir şekilde takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Her şeyi öğretmene bırakmamak lazım.” (Görüşme Kaydı: Batuhan)

Öğretmenlerin çoğu *Ne Zaman/Nerede Başlamalı?* alt temasına ilişkin, değerler eğitiminin ilkokula başlamadan okul öncesinde ve ailede başlaması gerektiğini belirterek, böylece değerlerin daha kalıcı olacağını söylemişlerdir. Bununla birlikte bazı 1. sınıf öğretmenleri okulun ilk aylarında öğrencilerin okuma yazmayı öğreninceye kadar Hayat Bilgisi dersinin ve değerler eğitiminin verilmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Emel Öğretmen: “Bazı şeyler ana sınıfından verilmeye başlayınca daha kolay yerleştirilebiliyor. Hatta aileden başlanmalı, ailede verilmeli bu değerler. Aile çok önemli. Ailede bazı şeyler verilirse daha kalıcı olur.” (Görüşme Kaydı: Emel)

Batuhan Öğretmen: “1. sınıf olarak baktığımız zaman, sınıftan ziyade öncesinde ailenin de kazandırması gereken davranışlardır bunlar. Öğretimi akademik olarak seneye de verebilirim. Ama değerleri 1. sınıfta kazanamazlarsa ileriki yaşlarda da aynı şekilde devam edeceğini düşünüyorum.” (Görüşme Kaydı: Batuhan)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Ölçme-Değerlendirme* alt temasına ilişkin, Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitimi açısından ölçme-değerlendirme yapmadıklarını veya yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte ölçme-değerlendirmeyi öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek, kitaptaki ölçme-değerlendirme bölümlerini yaptırarak, dijital platformları kullanarak yaptıklarını belirten öğretmen görüşleri de mevcuttur.

Elif Öğretmen: “Bunu değerlendirmek, sınavla bunu değerlendirmek kesinlikle olmamalı.” (Görüşme Kaydı: Elif)

Zehra Öğretmen: “Ölçme-değerlendirme olarak çocukların davranışlarını biz görsel olarak değerlendiriyoruz. Arada bir cuma günleri ünite bittikçe kendim değerlendirme yapıyorum.” (Görüşme Kaydı: Zehra)

Mesleki ve Kişisel Gelişim Teması içerisinde Şekil 1’de görüldüğü üzere; “seminer (Kaynak:19, f:20), kitap araştırması (Kaynak:16, f:17), internet araştırması (Kaynak:10, f:10), iş birliği (Kaynak:6, f:7)” olmak üzere dört alt tema söz konusudur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Seminer* alt temasına ilişkin, değerler eğitimiyle ilgili düzenlenen seminerlere mümkün olduğunca katılmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte seminerlere katılmadıklarını söyleyen, seminerleri faydalı bulmayan, seminerleri külfet olarak gören ve seminer verenleri yetkin bulmayan öğretmen görüşleri de karşımıza çıkmaktadır.

Erkan Öğretmen: “İmkânlar dâhilinde ulaşabiliyorsam seminerlere katılıyorum, şartlarımı zorlarım.” (Görüşme Kaydı: Erkan)



Zehra Öğretmen: “Seminer olursa katılmaya çalışırım ama Zonguldak’ta yeterli değil seminerler. Çünkü semineri veren sizden daha iyi olmalı benim kafamda. İş arkadaşım, çalışma arkadaşım, çok yeterli görmediğim arkadaşımız seminer verirse orada da çok bir şey alamız gelmiyor.” (Görüşme Kaydı: Zehra)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Kitap Araştırması* alt temasına ilişkin, değerler eğitimiyle ilgili kendilerini geliştirmek ve içeriğindeki bilgilerden faydalanmak için kitaplardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Dilek Öğretmen: “Değerler eğitimi ile ilgili kendim okuyorum. Kitapları önce kendim okuyorum ondan sonra çocuklara veriyorum. Bana kazandıracak bilgileri bulduğumu düşündüğüm kitapları değerlendirmeye çalışıyorum.” (Görüşme Kaydı: Dilek)

Remzi Öğretmen: “Değerler eğitimi alanında yazılmış olan kitap ve makalelerden de yararlanmaktayım.” (Görüşme Kaydı: Remzi)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *İnternet Araştırması* alt temasına ilişkin, değerler eğitimiyle ilgili olarak internet ortamını kullandıklarını ve ilgili sitelerden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Davut Öğretmen: “İnternette araştırıyorum, kaynaklara bakıyorum.” (Görüşme Kaydı: Davut)

Rana Öğretmen: “Mesela internette değerler sitesi var. Orada sınıf seviyesine uygun materyaller var. Oradan örnekleri çocuklara dağıtıyorum. İşte hikâye olabilir, bulmaca olabilir. Boyama, bununla ilgili çocuklara uygulama yapıyoruz. Bayağı örnek var değerler ile ilgili.” (Görüşme Kaydı: Rana)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *İş Birliği* alt temasına ilişkin, değerler eğitimi noktasında öğretmen arkadaşlarıyla, rehber öğretmenlerle, STK’lar ile işbirliği içerisinde olduklarına dair görüşler belirtmişlerdir.

Fikret Öğretmen: “Bu konuda kendi alanıyla ilgili uzman kişilerle görüşüyorum. Daha neler yapabileceğimin peşindeyim.” (Görüşme Kaydı: Fikret)

Dinçer Öğretmen: “STK’larla iş birliği yapıyorum.” (Görüşme Kaydı: Dinçer)

Yeterlik Teması içerisinde Şekil 1’de görüldüğü üzere; “model olma (Kaynak:25, f:36), öz yeterlik algısı (Kaynak:13, f:14)” olmak üzere iki alt tema söz konusudur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu *Model Olma* alt temasına ilişkin, değerler eğitimi konusunda kendilerini iyi bir model olarak görmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin model olma kavramını, sınıf içerisindeki adaleti sağlamaya ilişkin ilişkilerden bahsettiği görüşleri karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı öğretmenler model olma konusunda kendilerini kontrol etmeye çalıştıklarını, öğrencilere davranışlarıyla iyiyi, doğruyu göstermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerini model olma noktasında eksik gören öğretmen görüşleri de mevcuttur.



Zafer Öğretmen: “Elimden geldiği zaman model oluyorum ama mükemmel olduğumuzu iddia etmek zor. Öğretmen sıfatı içerisinde okul ortamında dikkat etmeye çalışıyoruz.” (Görüşme Kaydı: Zafer)

Durmuş Öğretmen: “Onlara örnek ve model olmaya çalışıyorum ama eksiklerimiz vardır. Mutlaka her insanın eksiği vardır. Bizimde eksiklerimiz vardır. Bir şeyler gördükçe, tecrübe ettikçe eksiklerimizi gidermeye çalışıyoruz.” (Görüşme Kaydı: Durmuş)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Öz Yeterlik Algısı* alt temasına ilişkin, değerler eğitimi açısından yaşamlarında değerleri benimsemelerine ve yetişme ortamlarına vurgu yaparak, kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler kendilerini yeterlik ve model olma noktalarında eksik görmektedir. Ayrıca kimi öğretmenler değerler eğitimi açısından kendilerini kısmen yeterli görmekle birlikte, kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

Emel Öğretmen: “Kendimi bu konuda çok iyi görüyorum. Belki yetiştiğimiz kuşak, aile ortamımız, geçmişten gelen aile yapımız. Örnek olmaya çalışmışımdır. Kendi bildiklerimi yaşam tarzımda uyguluyorum.” (Görüşme Kaydı: Emel)

Fikret Öğretmen: “Kendimi değerler eğitimi noktasında yeterli görüyorum. Ama bu konudaki güncel gelişmeleri de takip etmem lazım. Takip etmeye devam etmeliyiz.” (Görüşme Kaydı: Fikret)

Sorun Kaynakları Teması içerisinde Şekil 1’de görüldüğü üzere; “aile (Kaynak:30, f:61), iletişim araçları-sosyal medya (Kaynak:26, f:33), toplum-çevre (Kaynak:15, f:21), öğretmen tutumları (Kaynak:10, f:15), okul (Kaynak:10, f:10), ders süresi (Kaynak:4, f:5), öğretim programı (Kaynak:3, f:3)” olmak üzere yedi alt tema söz konusudur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu *Aile* alt temasına ilişkin, aile tutumlarını değerler eğitimi olumsuz yönde etkileyen sorunlar arasında görmektedir. Ayrıca ailenin ilgisizliği, parçalanmış aileler, korumacı aile yaklaşımları, ailenin değer yargıları gibi etkenlerin okuldaki değer eğitimi ile çatışma yarattığına yönelik görüşler mevcuttur.

Batuhan Öğretmen: “Parçalanmış aileler de çocuğa sorunlar yaratır.” (Görüşme Kaydı: Batuhan)

Zümra Öğretmen: “Aile sana vurana sende vur diyor. Misliyle karşılık, hesabını sor, altta kalma, ezilme diyor aile. Öğrencinin yetişme tarzı, bakış tarzı ikilem yaratabiliyor.” (Görüşme Kaydı: Zümra)

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu *İletişim Araçları-Sosyal Medya* alt temasına ilişkin, internet, TV ve sosyal medyadaki içeriklerin değerler eğitimi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, medya ortamlarındaki içeriklerin çocukları medya bağımlısı haline getirdiğini, olumsuz davranışların buralardan örnek alındığını, sonuç olarak internet, TV ve sosyal medyanın değerlerin yitirilmesine etki ettiğini belirtmişlerdir.

Davut Öğretmen: “TV en büyük düşman. Çevresel etmenler, TV, internet bizim değerleri vermemizi ve kalıcı olmasını engelliyor.” (Görüşme Kaydı: Davut)



Demet Öğretmen: “Kitle iletişim araçları da çocukları olumsuz yönde etkileyebiliyor. Oynadıkları oyunlar şiddet içerikli. İzledikleri programlar sorunlu.” (Görüşme Kaydı: Demet)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Toplum-Çevre* alt temasına ilişkin, toplum ve çevrenin değerler eğitimi üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Değerler eğitimi çerçevesinde okulda öğretilenlerin daha sonra çevrenin etkisiyle bozulduğuna, çevre ve toplum tarafından değerlerin yozlaştırıldığına yönelik öğretmen görüşleri mevcuttur.

Emel Öğretmen: “Toplum olarak biraz değerlerden uzaklaştığımız için sorun burada bence. Bizim geldiğimiz kuşakla belki biraz ayakta duruyor ama gittikçe yozlaşıyor değerler.” (Görüşme Kaydı: Emel)

Zeki Öğretmen: “Yani çocuğu tek başına yargılayamayız. O da toplumun bir parçasıdır ve toplumda olan her olumsuzluk, bazı değerleri kazandırmaya çalışsak da olumsuz etkiliyor.” (Görüşme Kaydı: Zeki)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Öğretmen Tutumları* alt temasına ilişkin, değerler eğitimiyle ilgili olarak öğretmenlerin tutumlarının aynı olmadıklarını, kimi öğretmenin değerler eğitimi önemseydiğine, kimi öğretmenin önemsemediğine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Bununla beraber, değerler eğitime önem veren, bu konuda çalışan öğretmenlerin meslektaşları tarafından ötekileştirildiğine yönelik öğretmen görüşleri de karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda hassasiyetlerinin farklılık göstermesinin bir sorun teşkil edebileceği ve bir otorite tarafından denetlenmesi gerekliliğine yönelik görüşler belirtilmiştir.

Zümra Öğretmen: “Meslektaşlarımız bu konularda muhalif oluyorlar. Gerekli veya gereksiz konusunda geleneksel veya çağdışı gören de var. Değerlerin çocuğu sıktığı, monotonlaştırdığı, özgürlüğünü kısıtladığını belirtebiliyorlar. Okulda değerlere çok önem verildiğinde tutuculukla suçlanıyorsun, siyasi görülebiliyorsun. Ne dini, ne siyaseti, ne milleti var. Bunlar insan olmanın gerektirdiği değerler.” (Görüşme Kaydı: Zümra)

Betül Öğretmen: “Öğretmene kalmış gördüğüm kadarıyla. Ben vatansever değilsem işlemem herhalde. Ya da ne bileyim dürüstlük. Adil değilsen çocuklara da adil olmayı öğretemezsin.” (Görüşme Kaydı: Betül)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Okul* alt temasına ilişkin, okulların fiziki olarak eksikliklerinden, okullardaki sosyal ve ekonomik farklılıklardan, okulların veli memnuniyetini düşünen kurumlar haline gelmelerinden, okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin fazlalığından dolayı ortaya çıkan değer çatışmalarından söz etmektedirler.

Funda Öğretmen: “Baştan okul diyelim. Okullar fiziki şartlar bakımından oldukça yetersiz. Okulda spor salonu yoksa, orada bir oyun oynatamıyor, yarışma yaptırılmıyorsa, yenen-yenilen görüp kabullenme-kabullenmeme, bunu ona anlatmadan nasıl yerleşir? Bir yerde sıra olacaksınız. Bununla ilgili bir stant kurulur okulla ilgili. Sıraya girme, bunlar değerler eğitimi.” (Görüşme Kaydı: Funda)

Barış Öğretmen: “Okullarda en büyük sorun yabancıların, değişik kültürlerin olması. Bu çatışma ortamı yaratıyor. Bir Suriyeli, bir Iraklı, bir Afgan öğrencilerin değerler eğitimi ile bizim değerler eğitimimiz aynı değil. Bu çatışma ortamı yaratıyor ve kavga ortamı oluyor.” (Görüşme Kaydı: Barış)



Görüşme yapılan öğretmenler *Ders Süresi* alt temasına ilişkin, ders sürelerinin yetersiz olduğuna, mevcut ders süresinde değerler eğitiminin tam anlamıyla yapılamadığına yönelik görüşler belirtmişlerdir.

Zahid Öğretmen: “Bence Hayat Bilgisi dersi artırılarak bu değerlerin ders içindeki yeri daha fazla olmalı. Yeterince, tam anlamıyla yer bulduğunu düşünmüyorum. Çünkü ders saatine onu sıkıştırmak gerekiyor. Ders saati artsa, biraz daha geniş alınsa daha faydalı olur.” (Görüşme Kaydı: Zahid)

Zeki Öğretmen: “Örneğin adalet kavramını vereceksin. O konuyu bir hafta işlemeniz gerekiyor. O kadar çok konu verilmiş ki mecburen ne yapıyorsun? Yetiştirmek zorunda kalıyorsun. O zaman yeterince tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası yapılamıyor. Etkinlikler var ama zaman yetmiyor. Konu fazlalığından dolayı etkinliklere yeterince zaman ayıramıyoruz. Dersleri hızlandırarak geçiyoruz.” (Görüşme Kaydı: Zeki)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Öğretim Programı* alt temasına ilişkin, HBÖP’nda yer alan konuların birbirine benzer olduğu için öğrencilerin sıkıldıklarına, değerlerle ilgili kazanımların olmadığına, öğretim programındaki değerlerin çok sık değiştiğine yönelik görüşler belirtmişlerdir.

Figen Öğretmen: “Adaletle ilgili kazanım, sabır ile ilgili kazanım, öyle bir kazanımımız yok. Her bir değere bir kazanım olsa belki daha iyi olabilir.” (Görüşme Kaydı: Figen)

Öneriler Teması içerisinde Şekil 1’de görüldüğü üzere; “yardımcı materyal kullanımı (Kaynak:21, f:39), yöntem-teknik kullanımı (Kaynak:19, f:31), öğretim programı iyileştirme (Kaynak:18, f:23), daha fazla değerler eğitimi (Kaynak:12, f:15), ailenin bilinçlendirilmesi (Kaynak:11, f:14), model olma (Kaynak:6, f:9)” olmak üzere altı alt tema söz konusudur.

Görüşme yapılan öğretmenler *Yardımcı Materyal Kullanımı* alt temasına ilişkin, videolar, eğitici metinler, hikâyeler, afişler, broşürler, vb. olması durumunda daha iyi bir değer eğitimi olacağını söylemektedir. Ayrıca bazı öğretmenler kılavuz kitap ve ders kitaplarının yanında CD’sinin MEB tarafından gönderilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan EBA’nın daha işlevsel hale getirilmesi gerektiği ve MEB’in dijital platform benzeri eğitim sitesi hazırlaması gerektiğini savunmaktadırlar.

Fatih Öğretmen: “Morpakampüs’te değerler var. Keşke MEB de Morpakampüs gibi bir şey hazırlayabilse.” (Görüşme Kaydı: Fatih)

Fikret Öğretmen: “Kılavuz kitaplarda konularda değinilecek değerlerin verilmesi uygulaması güzeldi. Rehberlik ve yol göstermek açısından daha iyi olabiliyor. Çünkü unutulabiliyor.” (Görüşme Kaydı: Fikret)

Görüşme yapılan öğretmenler *Yöntem-Teknik Kullanımı* alt temasına ilişkin, değerler eğitiminin öğrencilere açıklayarak, hissettirerek, yaparak-yaşatarak, hikâyelerle, drama yöntemiyle, soru-cevap şeklinde, ikilem yaklaşımıyla, görsellerle destekleyerek ve yöntem-teknik çeşitlendirilerek verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Zeki Öğretmen: “Çocuklara değerler yaşayarak verilmeli. Değerleri çocukların kendisi bulması lazım. Onu yaşayacak, uygulayacak. Biz sadece rehberlik edeceğiz. Empoze edersek ondan çok verim alamıyoruz.” (Görüşme Kaydı: Zeki)



Zümra Öğretmen: “İkilem olarak değerlerin örneklerle verilmesi gerekir.” (Görüşme Kaydı: Zümra)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Öğretim Programı İyileştirme* alt temasına ilişkin, değerler eğitimi açısından HBÖP’nda bazı değerlerin yer almadığını ve bu değerlerin de öğretim programına eklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler milli değerlerin öğretim programında az geçtiğini ve daha fazla yer verilmesi gerektiğini, değerlerin sınıf seviyesine göre ve kademeli olarak kazandırılmasının daha uygun olacağını savunmaktadır.

Zümra Öğretmen: “Programda olan değerler yeterli ama yaş büyüdükçe değerlerin sayısının artması lazım.” (Görüşme Kaydı: Zümra)

Figen Öğretmen: “Her bir değere bir kazanım olsa belki daha iyi olabilir.” (Görüşme Kaydı: Figen)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Daha Fazla Değerler Eğitimi* alt temasına ilişkin, değerler eğitiminin okullarda Hayat Bilgisi dâhil tüm derslerde daha çok yer bulması, üzerinde daha çok durulması, ayrı bir ders olarak okullarda olması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler değerler eğitimi ayrı ders olsa bile sınava yönelik olmaktan ziyade uygulamaya dönük olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler değerler eğitimi üzerine çok yoğunlaştığı zaman ters etki yapabileceğini de vurgulamaktadır.

Zahid Öğretmen: “Bence birkaç saat daha artırılmalı. Bence Hayat Bilgisi dersi artırılarak bu değerlerin ders içindeki yeri daha fazla olmalı. Yeterince, tam anlamıyla yer bulduğunu düşünmüyorum. Çünkü ders saatine onu sıkıştırmak gerekiyor. Ders saati artsa, biraz daha geniş alınsa, daha faydalı olur.” (Görüşme Kaydı: Zahid)

Dilek Öğretmen: “Değerler eğitimi ayrı bir ders olmalı bence. Çocuğa sınava yönelik bir bilgi içerikli ders değil, yaparak-yaşayarak uygulanmalı.” (Görüşme Kaydı: Dilek)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Ailenin bilinçlendirilmesi* alt temasına ilişkin, değerler eğitimi açısından velilere eğitim verilmesi gerektiğini ve velilerin daha fazla sorumluluk almaları gerektiğini söylemektedir. Aynı zamanda bazı öğretmenler velilerin sosyal medya, internet ve TV kullanımı konusunda çocuklarını daha dikkatli izlemelerini ve kontrolü ellerinden bırakmamaları gerektiğini belirtmektedir.

Fatih Öğretmen: “Birinci sınıfa başlayacak öğrenci velilerinin kurs, seminer gibi bir eğitime alınmasını istiyorum.” (Görüşme Kaydı: Fatih)

Durmuş Öğretmen: “Mutlaka bu konularda ailelerin de eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ama öyle basit bir slayt göstermek, beş dakikalık bir video izleyin şeklinde değil. Hakikaten bir eğitimden geçebilirler.” (Görüşme Kaydı: Durmuş)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları *Model Olma* alt temasına ilişkin, değerler eğitimi açısından model olmanın oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Model olmanın sadece sınıfta veya okulda öğretmenin görevi olmadığı, toplum içerisinde herkesin bundan sorumlu olduğu görüşü öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.



Durmuş Öğretmen: “Çocuklar bunu hayatta görmesi lazım. Serviste giderken bunu görmesi lazım. Eve gittiğinde bunu görmesi lazım. Öğretmen olarak benden bunu alması, görmesi lazım. Bunu görecektir ki hayatına çocuk katabilsin.” (Görüşme Kaydı: Durmuş)

Erkan Öğretmen: “Toplumda bu değerleri genç yaşlı demeden ısrarla ve ısrarla insanlara hatırlatmalıyız. Yani, otobüste yer vermek bizim bir değerimiz, bir kültürümüz. Yaşatılmalı, hatırlatmalıyız bunu. Birileri rahatsız olsa da hatırlatmalıyız. Topluca olmalı. Sadece okul, ev değil. Günlük hayatta da devam etmeli.” (Görüşme Kaydı: Erkan)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle ilgili nitel analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleriyle ilgili veriler; “işlerlik, değerler eğitimi süreçleri, mesleki ve kişisel gelişim, yeterlik, sorun kaynakları, öneriler” olmak üzere altı tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar ilerleyen sayfalarda detaylı olarak tartışılmıştır.

Öğretim programının işlerliği konusunda öğretmenlerin bazıları, HBÖP'nin değerler eğitimi açısından yeterli olduğunu, esas itibarıyla çok sayıda değer ifadesinin yer almasından ziyade az ve öz bir şekilde yer almalarının daha etkili olacağını vurgulamışlardır. Bu görüşler, 2018 HBÖP'ndeki on değerden oluşan kök değerler yaklaşımının öğretmenler tarafından desteklendiğini göstermektedir. Bununla birlikte ilerleyen sınıflarda bahsi geçen on değer için yeterli ve seviyeye uygun olmayacağı, değerlerin sınıf seviyesine göre ve kademeli olarak artırılarak verilmesinin daha uygun olacağı, başka değerlerin de öğretim programlarına eklenmesi gerektiği görüşleri tespit edilmiştir. Bu görüşler, öğretimin basitten karmaşığa, ardı ardına bir sıra izleyerek ve kademeli bir yaklaşımı benimseyerek yapılması gerekliliğinin yansımaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında çalışmamızdaki bulguları destekleyecek şekilde öğretim programlarını değerler eğitimi açısından uygun bulan (Demir, 2007; Sever, 2015; Yiğittir, 2009) veya öğretim programlarının değerler eğitimi açısından yeterli olmadığına, milli değerlere yeterince önem verilmediğine yönelik bulguların olduğu çalışmalara rastlamaktayız (Narin, 2007; Yalar, 2010). Değerlerin kazandırılabilirliği ile ilgili alanyazına bakıldığında, öğrencilerin değerleri kazanamadıklarına yönelik bulguların olduğu görülmektedir (Narman, 2011; Sever, 2015).

Öğretmenlerin çoğunluğu HBÖP'ndeki kazanımlarda değer ifadelerinin yer aldığını belirtmekle birlikte, bazı öğretmenler kazanımlarda doğrudan değerlerin yer almadığını ifade ederek, kazanımlarda değerlerin üstü kapalı verildiğine ve HBÖP'nde değerlerin üzerinde durulması için yönlendirmeler yapılmadığına yönelik görüşler belirtmişlerdir. 2018 HBÖP'nde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar başlığı altında; “...program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir” ifadesiyle, aslında öğretmenlere gereken hatırlatma yapılmış olup, doğrudan değerler eğitimi yapılmayacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte, 2018 HBÖP'ndeki birçok kazanımda değer ifadeleri doğrudan geçmekle birlikte, içinde değerleri barındıran kazanımlar da bulunmaktadır. Ayrıca kazanımların açıklama kısımlarında “...okul etkinliklerinde arkadaşlarıyla adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerleri çerçevesinde konu ele alınır” gibi ifadelerle kazanımlar değerler ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2018). Alanyazında çalışmamızı destekleyen ve kazanımların değerleri içerdiğine yönelik çalışmalar mevcuttur (Gülener, 2010; Kalafatçı, 2017).



Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, HBDK'larındaki metinleri ve görselleri/resimleri değerler eğitimi açısından uygun bulmaktadır. Bazı öğretmenler HBDK'larındaki metinlerin değerler eğitimi açısından uygun olmadığına, içeriğinin basit kaldığına, metinlerin kısa ve güncel olması gerektiğine yönelik görüş sunmuşlardır. Bununla birlikte 1. sınıf öğretmenleri, HBDK'larında metinlerden ziyade görsellerin ağırlıklı olması gerektiğini belirterek, öğrencilerin okuma yazma bilmedikleri için metinlerin kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler HBDK'larındaki görsellerin/resimlerin sayısının yeterli olmadığını, mevcut resimlerin hayali olduğunu ve karikatür düzeyinde kalıp gerçek hayatla ilişkisinin zayıf olduğuna yönelik görüşler belirtmişlerdir. Öğretim programlarının ders kitaplarına yeteri kadar yansıtılmadığı veya ders kitaplarının öğretim programlarına değerler bağlamında tam uygun olmadığı ile ilgili alanyazında çalışmamızı destekleyen bir çok çalışma mevcuttur (Aktan ve Padem, 2013; Calp, 2006; Demir ve Demirhan İşcan, 2007; Ecerkale ve Bayrak, 2018; Erbaş, 2021; Güçlü, 2019; Hatay Uçar, 2019; Kahya, 2018; Keskin ve Öğretici, 2013; Kuş ve diğerleri, 2013; Kuzucu, 2018; Külünkoğlu, 2010; Özkan, 2017; Sezer, 2005; Şen, 2008).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme bölümlerini değerler eğitimi açısından uygun bulmamaktadır. Öğretmenler etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme bölümlerini anlaşılabilirlik, nitelik ve nicelik olarak yetersiz ve eksik görmekle beraber, bu açığı kapatmak için ek kaynaklar ve başka yöntemler kullandıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. HBDK'larındaki etkinliklerin kazanımlarla örtüşmediği ve amaca tam olarak hizmet edemediği ifade edilmiştir. Ayrıca etkinliklerin uygulamaya dönük ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğreneceği şekilde planlanması durumunda daha etkili olacağını dile getirilmiştir. Etkinliklerin yapılmasıyla ilgili olarak ders saatlerinin yetersizliğinden söz edilerek uygulama zamanının azlığına dikkat çekilmiştir. Konuyla ilgili Yıldırım'ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin çoğu, öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin HBÖP'nda belirlenen kazanımlara uygun olmadığını belirtmişlerdir. Sever'in (2015) çalışmasında öğretmenler, Hayat Bilgisi dersi kılavuz kitabında belirtilen etkinlikleri aynen uyguladıklarını ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin değerleri kazandırmak için yeterli olduğunu ve ek etkinliklere gerek duyulmadığını ifade etmişlerdir. İnal (2010) çalışmasında öğretmenlerin HBDK'ları hakkında genel olarak olumlu tutuma sahip olmalarına karşın, ölçme-değerlendirme bölümleri ile ilgili olumlu görüşlerinin olmadığı tespit etmiştir.

Öğretmenler değerler eğitiminde; canlandırma, oyunla öğretim, drama, soru-cevap, düz anlatım, tartışma, şarkıyla öğretim, bilgisayar destekli öğretim, resim yorumlama gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler Hayat Bilgisi derslerinde değerlerin öğrencilere öğretilmesinin, dayatılmasının veya empoze edilmesinin yerine hissettirerek, yaparak-yaşayarak öğretilmesinin üzerinde durmuşlardır. Alanyazında benzer yöntem ve tekniklerin kullanıldığına yönelik tespitler bulunmaktadır (Kurtdebe Fidan, 2009; Mutluer, 2015; Orhan, 2013). Değerler "öğretilmeli mi? yoksa hissettirilmeli mi?" sorusu değerler eğitimi alanında tartışılan bir konudur. Değerlerin doğrudan öğretildiği değer telkini, değerlerin bireylerin kendileri tarafından içselleştirildiği değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme yaklaşımları bu tartışmanın ürünleridir (Meydan, 2014). Diğer taraftan öğretmenler her ne kadar değerlerin öğrencilere hissettirilerek kazandırılması gerektiğini söylemiş olsalar da, uygulamada öğretmenler daha çok değerleri doğrudan öğretmektedir (Akbaş, 2009; Erbaş ve Başkurt, 2020; Ersoy ve Şahin, 2012; Kaya ve diğerleri, 2018; Yiğittir, 2009). Bununla birlikte değerlerin daha iyi anlaşılması, içselleştirilmesi ve davranış haline dönüşmesi için, adil topluluk okulları ve karakter eğitimi gibi bütüncül yaklaşımların savunduğu, farklı yaklaşımların bir arada ve daha sık kullanılması görüşü önerilmektedir (Kaya ve diğerleri, 2018; Kirschenbaum, 2000; Meydan, 2014).

Öğretmenlerin bazıları Hayat Bilgisi derslerinde önceki yıllarda uygulanan ayın değeri uygulamasının yararlı olduğunu, öğretmeni ve öğrenciyi değer eğitimi açısından aktif tuttuğunu ve uygulamanın devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte ayın değeri uygulamasının etkili olmadığını, formalite olarak bir pano, kâğıt ve rapor üzerinde kaldığını, ayrıca bu gibi



uygulamaların sürekli değişmesinin olumsuz bir durum olduğunu belirtilmişlerdir. 2018 HBÖP’nda değerler eğitiminin örtük program anlayışı ile veriliyor olması (MEB, 2018), değerlerin doğrudan verildiği ayın değeri uygulamasıyla yaklaşım olarak çalışmaktadır. 1995 yılında Alabama’daki okullarda başlanan haftanın değeri uygulamasının öğrencilerin davranışlarını iyileştirdiği; disiplin problemleri, şiddet ve cinsel istismar gibi olumsuzlukların azalmasında etkili olduğu belirlenmiştir (Davidso ve Stokes, 2001). Sonuç olarak ayın değeri etkinliğinin verimli bir şekilde okullarda uygulanması durumunda faydalı olacağı ön görülebilir.

Öğretmenlerin bazıları Hayat Bilgisi derslerindeki değerler eğitiminde bilgisayar, projeksiyon cihazı, çizgi film, eğitim siteleri, hikaye kitapları, akıllı tahta, vb. materyalleri aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Değerler eğitiminde yardımcı materyal olarak kullanacakları akıllı tahtalarının olmamasının, internet erişiminin kısıtlı olmasının ve gerekli materyalin okulda bulunmamasının eksiklik olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, kılavuz kitap uygulamasının değerler eğitimi açısından faydalı olduğunu ve öğretmenlere rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler yardımcı ders materyalinin hazırlanması, taşınması ve kurulum aşamalarının meşakkatli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu ifadeler öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki tükenmişliklerini ve isteksizliklerini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Halbuki öğretme-öğrenme sürecinin etkili ve kalıcı olması bakımından öğretim materyallerinin önemi büyüktür. Bilginin sunulmasında ne kadar çok duyu organına hitap ediliyorsa, öğrenme ortamı o derece zenginleşecek, öğrenme süresi kısalacak ve öğrenme o oranda artacaktır (Aydemir, 2011).

Öğretmenlerin çoğu değerler eğitiminin kesinlikle olması gerektiğini belirterek, değerlerin hayatın özünü oluşturduğunu, öğretim programlarında değerler eğitimi vurgusunun olmadığı zamanlarda bile değerler eğitime önem verdiklerini, okullarda öğretimden çok değerler eğitiminin önemli olduğuna yönelik görüşler belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, değerler eğitimi bir külfet olarak görerek zaman ayıramayacaklarına dair görüş belirtmişlerdir. Bu görüş aslında değerler eğitiminin zorunlu olarak okullarda yapılması gerekliliğini ortaya koyan bir konudur. Çünkü öğretmenler kendilerini zorunlu ve sorumlu hissetmedikleri takdirde değerler eğitimi tam manasıyla vermeleri mümkün olamayabilir (Syah, 2017). Bozdaş (2013) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleriyle değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu, mesleğine adanmışlık düzeyleri düşük öğretmenlerin ise zamandan ve uygun olmayan şartlardan şikâyet ettiklerini ve bu nedenlerden dolayı uygulamada yetersiz kaldıklarını belirlemiştir. Bu bakımdan, değerler eğitimi külfet olarak gören ve gönüllü olarak bu eğitimi yapmak istemeyen bir öğretmenin etkili olamayacağı öngörülebilir.

Bazı öğretmenlerin, Hayat Bilgisi derslerindeki değerler eğitiminin sorumluluğunun kendilerine bırakılması görüşünü desteklediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, Hayat Bilgisi derslerindeki değerler eğitiminin öğretmenlere bırakılmasının herkesin aynı hassasiyette olmayacağı sebebiyle sorunlar doğurabileceğini, bu sebeple belirli bir standardın ve öğretmenlere kılavuzluk yapacak yönlendirmelerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çengelci ve diğerleri (2013) çalışmalarında, okul ortamında programda yer alan birçok değere rağmen, öğretmenler en çok sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk değerleri üzerinde durmuşlardır. Bu da öğretmenlerin hassasiyetleri ve tutumlarına göre değer eğitiminin şekillenebileceğini göstermektedir. Comenius, John Locke, Kirshenbaum gibi birçok eğitimci okullarda öğretimden ziyade eğitime, değerlere, fazilete önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat son yüzyılda değerler eğitiminin okullardaki ve öğretim programlarındaki varlığı, inişli çıkışlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskin, 2008; Köylü, 2016). Buna göre değerler eğitiminin durumu bireylerin, kurumların, eğitim politikalarının, devletlerin, vb. yaklaşımına göre değişiklik göstermektedir. Bu durum, öğretmenler arasında da aynı doğrultuda bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin değerler eğitimine bakış açısı, tutumu,



yaklaşımı, önemsemesi, gerekliliğine olan inancı gibi faktörler, okullardaki değerler eğitiminin verimliliğini de etkilemektedir.

Öğretmenlerin çoğu değerler eğitiminin ailede ve okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini, böylece değerlerin daha kalıcı olacağını söylemişlerdir. Bununla birlikte bazı 1. sınıf öğretmenleri okulun ilk aylarında öğrencilerin okuma yazmayı öğreninceye kadar Hayat Bilgisi dersinin ve değerler eğitiminin verilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer taraftan öğretmenler, değerler eğitiminin bir ders olarak görülmemesi gerektiğini belirterek, bu eğitimin her yerde ve her koşulda yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu manada bireylerin gelişimlerdeki kritik döneme vurgu yapılarak, okul öncesi dönemde ve ilkökul döneminde çocukların değerleri kazanması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Benzer şekilde Yiğittir'in (2009) çalışmasında da, öğretmenlerin çoğunluğu değerler eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitimi açısından ölçme-değerlendirme yapmadıklarını veya yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitimi açısından ölçme-değerlendirmeyi öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek, kitaptaki ölçme-değerlendirme bölümlerini yaparak, dijital platformları kullanarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Bireylerin değer yargılarının ölçülemeyeceği, ancak değerler hakkındaki görüşlerini ortaya koyacak sorularla bazı çıkarımların yapılabileceği gerçeği göz önüne alındığında, öğrencilerin davranışlarının gözlenmesi daha gerçekçi sonuçlar verebilecektir.

Öğretmenlerden bazıları değerler eğitimiyle ilgili olarak düzenlenen seminerlere mümkün olduğunca katılmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte seminerlere katılmadıklarını söyleyen, seminerleri faydalı bulmayan, seminerleri külfet olarak gören ve seminer verenleri yetkin bulmayan öğretmen görüşleri de karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin yarından fazlası, değerler eğitimiyle ilgili kendilerini geliştirmek ve içeriğindeki bilgilerden faydalanmak için kitaplardan ve makalelerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yazar Kaptan'ın (2015) çalışmasında öğretmenler, değer öğretimi konusundaki mevcut bilgilerini kaynak kitaplardan edindiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler değerler eğitimiyle ilgili olarak internet ortamını kullandıklarını ve ilgili sitelerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Günümüzde değerler eğitimi ile ilgili birçok profesyonel internet sitesi bulunmaktadır. Bu sitelerin içeriğinde değerler eğitimi ile ilgili farklı eğitim kademelerine yönelik kitap, etkinlik, materyal, hikâye, masal, film, vb. bulunmaktadır. Fakat görüşmeler sırasında sadece bir öğretmenin konu hakkında konuşması, öğretmenlerin bu sitelerin varlığından çok da haberdar olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler değerler eğitimi noktasında öğretmen arkadaşları, rehber öğretmenler ve STK'lar ile işbirliği içerisinde olduklarına dair görüş belirtmişlerdir. Böylece hem kendi mesleki gelişimlerini sağlamakta hem de değerler eğitimi noktasında öğrencilere daha çok faydalı olmaktadırlar. Konuyla ilgili alanyazına baktığımızda benzer yaklaşımın olduğu görülmektedir (Çengelci ve diğerleri, 2013; Merter ve Bozkurt, 2014).

Öğretmenlerin çoğu değerler eğitimi konusunda kendilerini iyi bir model olarak görmekte ve kendilerinin yapmadıklarını öğrencilerden istemediklerini söylemektedir (Merter ve Bozkurt, 2014; Sezer, 2008; Yazar Kaptan, 2015). Diğer taraftan öğretmenlerin model olma kavramını sınıf içerisindeki adaleti sağlamaya ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Model olma hususunda kendilerini eksik gören, öğrencilerin öğretmenlerini model almadıkları için öz güvenlerinin azaldığına yönelik öğretmen görüşleri de mevcuttur. Albert Bandura tarafından ortaya konulan sosyal bilişsel kurama göre model alma ve taklit kavramı değerler eğitimi açısından önem arz etmektedir. Bu kurama göre birey başkasının davranışlarını gözlemleyerek kendine bu davranışı alabilir veya bu davranıştan etkilenebilir. Sonuçları olumlu olan ve ödüllendirilen davranışlar genellikle gözlemci tarafından model alınır. Davranış sonuçlarının bilinmediği durumlarda ise modelin statüsü, tanınırlığı ve sevilme



durumu ortaya çıkar. Bu durumda genellikle tanınan, sevilen ve saygı duyulan kişilerin davranışları model alınmaktadır (Köylü, 2016; Senemoğlu, 2018). Çocuklar dünyaya geldiği andan itibaren anne-baba, yakın çevre daha sonra ise eğitim ortamlarındaki öğretmenlerini gözlemlemektedir. Öğretmenlerin davranışları, anlatıp öğrettiklerinden daha etkili olabilmektedir. Öğretmenler, öğrenciler tarafından model alınarak gözlemlendiklerinin bilincinde olarak, iyi birer model olmaları gerekmektedir.

Değerler eğitiminde sorun teşkil eden durumlar en az dile getirilenden en çok dile getirilene doğru; “öğretim programı, ders süresi, okul, öğretmen tutumları, toplum-çevre, iletişim araçları-sosyal medya, aile” olarak sıralanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin değerleri kazanmasının önündeki en büyük engelin aile, ardından ise iletişim araçları-sosyal medya olduğunu dile getirmişlerdir. Berkant ve diğerleri (2014), değer eğitimine yönelik olumsuzlukların kaynağının en çok öğrenciler ve aileler, en az ise medya ve öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Mutluer (2015), değer eğitimi zorlaştıran faktörleri; öğretmen, öğrenci, aile, eğitim sistemi ve ders kitabı olarak ortaya koymuşlardır. Curwin ve diğerleri (2008), olumsuz öğrenci davranışlarının nedenlerini okul içi ve okul dışı olarak tasnif etmektedir. Okul dışı davranış problemlerinin sebepleri; toplumsal şiddet, medyanın etkileri, ben nesli, güvenli bir aile ortamının olmaması, zor mizaç olarak sıralanmaktadır. Okul içi davranış problemlerinin sebepleri; öğrencinin sıkılması, güçsüzlük, belirsiz sınırlar, öğrenci onuru üzerine yapılan saldırılar olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu aile tutumlarını değerler eğitimi olumsuz yönde etkileyen sorunlar arasında görmektedir. Ailelerin ilgisizliği, parçalanmışlık durumları, korumacı aile yaklaşımları ve ailelerin değer yargıları gibi faktörlerin okuldaki değer eğitimi etkilediğine dair görüşler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değerler eğitimindeki en önemli sorunun aile olduğunu söylemesi dikkat çekicidir. Ailelerin toplumun yapıtaşı olması ve ahlaki davranışlarının olumlu olduğu durumda toplumsal ahlaki davranışların da olumlu olacağı varsayıldığında, öğretmenlerin belirttiği mevcut sorun değerler eğitimi açısından oldukça önemlidir. Çocuğa ilk örnek olan ve onu ilk şekillendiren aile kurumunun değerler eğitimi noktasındaki sorumluluğu oldukça fazladır. Diğer taraftan aileler, okullarda öğretilen olumlu davranışları ve değerleri okul dışında da devam ettirebilmeli ki, bu değerler ve davranışlar kalıcı olsun. Aksi takdirde ailenin ve okulun kazandıramadığı değerleri çocuğun yanlış kaynaklardan, yanlış bir şekilde öğrenme ihtimali olabilmektedir. Sonuçta okul çağına gelen bir çocuk belli değer ve davranış sistemlerini öğrenmiş halde okula başlamaktadır. Öğretmenler ise öğretim programlarında yer alan ve derslerde konu edilen değerleri çocuklarda var olan değerler sisteminin üzerine inşa etmektedir. Bu açıdan değerler eğitiminde ailenin rolü, değerlerin temellerinin atıldığı yer olması noktasında oldukça önemlidir (Çetin ve Çağlayan, 2018).

Alanyazındaki çalışmalarda öğretmenler, ailelerin değer eğitimindeki rollerinin öneminden bahsederken, aynı zamanda ailelerin sosyo-ekonomik koşulları, eğitim düzeyleri gibi faktörlerin düşüklüğünün çocukların değer kazanımında engelleyici olduklarını belirtmişlerdir (Baydar, 2009; Berkant ve diğerleri, 2014; Çengelci, 2010; Kurtulmuş ve diğerleri, 2014; Sever, 2015; Yalar, 2010; Yiğittir, 2009). Öğretmenler, öğretim programları ve dersler aracılığıyla kazandırmaya çalıştıkları değerlerin, ailedeki değer yapısıyla örtüşmemesinden kaynaklı sorunlara da değinmişlerdir. Bazı öğretmenler parçalanmış veya bölünmüş aile yapılarının değerler eğitimi hususunda sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bu tespitler, aile kurumundaki bir boşluğun veya eksikliğin değerlerin kazandırılmasını olumsuz yönde etkilediğini ve bu konuda ailenin önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Anne baba sevgisinden mahrum kalan çocuğun diğer ihtiyaçları giderilse bile, dokunma ve sevmeye ihtiyacı doyurulmadığı için psikolojik açıdan tutarsız davranışlar sergileyebileceği belirtilmektedir (Aydın, 2011). Avcı (2010), parçalanmış aile, boşanma, ölüm ve terk nedeniyle ebeveynlerden birinin olmayışı okuldaki şiddetin oluşumunda önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda okuldaki şiddet eylemlerinin en önemli nedenlerinden birisini ailede



yeterli eğitimin verilmemesi ve ailede şiddete şahit olma olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple aile yapısının ve aile birliğinin değerler eğitimi üzerindeki etkisi oldukça önemli bir konudur.

Öğretmenlerin çoğunluğu internet, TV ve sosyal medyadaki içeriklerin değerler eğitimi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerde görülen davranış bozuklukları, şiddet, zorbalık, bencillik gibi olumsuzlukların bilhassa iletişim araçları ve sosyal medya tarafından artırıldığını savunmakta ve ailelerin izledikleri programlara dikkat etmediklerini söyleyerek aileleri suçlamaktadırlar. Günümüzde neredeyse her çocuk iletişim araçları ve sosyal medyanın etkisiyle yetişmektedir. Bu sebeple uzmanlar teknolojik imkânların nasıl kullanılması gerektiği hususunda tavsiyelerde bulunmakta ve teknolojik içeriğin aileler ve ilgili kurumlar tarafından takip edilmesi ve uygunsuz içeriklerin kısıtlanması gerektiğini önermektedir (Arnas, 2005; Coşkun Keskin ve Serttaş, 2018; Johnson, 2004; Karan, 2006; Köylü, 2016; Tuncer, 2000; Turan ve Nazıroğlu, 2016). Konuyla ilgili alanyazında, medyanın değerler eğitimi açısından önemli bir sorun teşkil ettiği, değer öğretiminde okulun, öğretmenin ve eğitim-öğretimin etkisini azalttığı, medyanın değerler öğretiminin etkili biçimde yürütülmesini çok büyük oranda olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Baydar, 2009; Cebeci, 2005; Çengelci, 2010; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Köylü, 2016; Kurtdede Fidan, 2009; Kurtulmuş ve diğerleri, 2014; Orhan, 2013; Yalar, 2010; Yarar Kaptan, 2015; Yiğittir, 2009). Dolayısıyla iletişim araçları ve sosyal medyanın olumsuz etkisini göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu sebeple çocukların bilinçlendirilmesi, medya bağımlılığından, istek ve arzularının esiri olmalarından kurtarılıp, medya kullanımı konusunda bilinçli, prensipli, otokontrol sahibi ve değerlerine sahip çıkan bireyler olarak yetiştirmeleri lüzumu ortadadır (Nacaroğlu, 2018).

Öğretmenlerin bazıları toplum ve çevrenin değerler eğitimi üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Değerler eğitimi çerçevesinde okulda öğretilenlerin daha sonra çevrenin etkisiyle bozulduğuna ve değerlerin yozlaştırıldığına yönelik öğretmen görüşleri mevcuttur. Sosyal çevreden değerlerin etkilenme süreci okula göre daha uzun sürelidir. Çocukların çevrelerinin ve sosyal yaşamlarının giderek genişlemesiyle çevreden etkilenme düzeyleri de bu oranda artmaktadır. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre bireyler, model alma ve taklit yoluyla birçok davranış kazanabilmektedir (Senemoğlu, 2018). Bu bağlamda çocuğun toplumda karşılaştığı değerler ile okulda ve evdeki değerlerin örtüşmesi oldukça önemlidir. Birey, aile ve okuldan olumlu davranışlar kazanırken, sosyal çevreden istenmeyen davranışlar da kazanabilir. Alanyazında okulda verilen değerler eğitiminin sosyal çevrede pekişmediğine yönelik pek çok görüş mevcuttur (Avcı, 2010; Yalar, 2010; Yarar Kaptan, 2015; Yiğittir, 2009). Bu çerçevede, çocuklar toplumdan ayrı düşünülemezine göre, toplumda yaşanan değer yozlaşmaları yeni nesilleri olumsuz yönde etkileyecektir (Çengelci, 2010; Sever, 2015; Ünal ve Yılmaz, 2018; Yiğittir, 2009). Bu sebeple, değerler eğitimi sadece okula bırakılmadan, toplumun her kesimi tarafından dikkate alınarak, geleceğin yetişkinlerine model olunmalıdır.

Değerler eğitimine önem veren ve bu konuda çalışan öğretmenlerin meslektaşları tarafından dışlandığına yönelik öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Bazı öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar yaptıklarında diğer öğretmenler tarafından çağdışı, siyaset yapmakla ve tutuculukla suçlandıklarını belirtmişlerdir. İnsan olmanın bir gereği olan değerleri kazandıracak olan öğretmenlerin böylesi olumsuz yaklaşımlar sergilemeleri oldukça düşündürücüdür. Dolayısıyla bu durum, öğretmen tutumlarının değerler eğitiminde doğrudan olumlu veya olumsuz etkisinin olduğunun da bir göstergesidir. Berkant ve diğerleri (2014), öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili destek görmemelerinin, öğretmenlerdeki tepkilerin tutarsızlığının ve değerleri önemsememelerinin değer eğitiminde olumsuzluklara yol açtığını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yeterli bilgilerinin olmamasının, okullarda verilen değerler eğitiminin etkili olacağına inanmamalarının ve değerler eğitimi önemsiz görmelerinin birer sorun teşkil edeceği belirtilmiştir.



Öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili yardımcı materyal olarak videolar, eğitici metinler, hikâyeler, afişler, broşürler, vb. kullanılması durumunda değer eğitiminin daha verimli olacağını söylemektedir. Konuyla ilgili bazı öğretmenler kılavuz kitap ve ders kitaplarının yanında yardımcı materyal olarak CD'lerin MEB tarafından gönderilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir (Merter ve Bozkurt, 2014; Yalar, 2010). Bilindiği gibi MEB, 2018-2019 eğitim-öğretim dönemine kadar ilkokullarda kılavuz kitap uygulaması yapmıştır. Öğretmenler, belirtilen dönemde son verilen bu uygulamanın devam etmesini ve yardımcı materyal CD'leri gönderilmesini talep etmektedir. Aslında öğretmenler değerler eğitimi desteklemek için birçok kaynağa erişebilmektedir. Fakat kaynakların tek ve güvenilir bir makam olarak gördükleri MEB tarafından hazırlanıp gönderilmesi talep edilmektedir.

Öğretmenler değerler eğitiminin öğrencilere açıklayarak, hissettirerek, yaparak-yaşayarak, hikâyelerle, drama yöntemiyle, soru-cevap şeklinde, ikilem yaklaşımıyla, görsellerle destekleyerek verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmen önerileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin aktif olduğu yöntemlerin kullanılması ve değerlerin öğrencilerin kendileri tarafından öğrenilmesi gerektiğini savunan yaklaşımları kapsamaktadır (Çengelci ve diğerleri, 2013). Değerlerin psikolojik ve bilişsel yönü olmakla beraber, davranışsal yönünü göz önüne aldığımızda öğrencilerin değerleri uygulayarak, yaparak-yaşayarak öğrenmeleri oldukça önemlidir (Carreras ve diğerleri, 2006). Değerler eğitimi somutlaştıran, Edgar Dale'nin yaşantı konisi bağlamında birden çok duyu organına hitap edebilen yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanmak, değerler eğitiminin kalıcılığı için yol göstericidir (Berkant ve diğerleri, 2014; İbiş, 2017).

Öğretmenler değerler eğitiminin okullarda Hayat Bilgisi dersi dâhil tüm derslerde daha çok yer bulması ve üzerinde daha fazla durulması gerektiğini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler, değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak okullarda olmasını istemektedir. Bununla birlikte öğretmenler değerler eğitiminin ayrı ders olsa bile sınava yönelik olmaktan ziyade uygulamaya dönük olması gerektiğini vurgulamışlardır. Alanyazın ele alındığında; değerler eğitiminin ders olarak üniversitelerin bazı bölümlerinde yer aldığı görülmekle birlikte, öğretmen adayları eğitim fakültelerinde değerler eğitiminin yeterli olmadığını ve lisans düzeyinde ders olması gerektiğini düşünmektedir (Merter ve Bozkurt, 2014). Çalışmamızda belirtilen görüşlere paralel olarak Kurtulmuş ve diğerleri'nin (2014) çalışmalarında da öğretmenler, ilkokul seviyesinde değerler eğitimi ile ilgili ayrı bir dersin olmasını istemektedirler.

Öğretmenler değerler eğitimi açısından velilere eğitimler verilmesi gerektiğini ve velilerin daha fazla sorumluluk almaları gerektiğini söylemektedir. Aile eğitimi günümüzde birçok alanda yapılmaktadır. Aile eğitiminin ebeveyn, çocuk, öğretmen ve okul yaşantısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir. Alanyazında velilerin değerler eğitimi konularında bilgilendirilmeleri amacıyla seminerler, konferanslar, eğitimler verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Bahçe, 2010; Çengelci, 2010; Sever, 2015; Yalar, 2010). Çocukların olumlu davranışlar sergilemesinde en önemli unsur, çocuğun ailesi ve yakın çevresidir. Bu unsurların çocuğa rol model olmaları ve çocuğu desteklemeleri önem arz etmektedir. Okulda kazandırılması amaçlanan değerlerin eğitim ortamlarında, ailede, toplumda desteklenmesi gerekmektedir (Çengelci ve diğerleri, 2013). Tabi ki bunun için aile kurumunun daha bilinçli, donanımlı, kendini geliştiren, değerler eğitimi açısından daha duyarlı olması gerekmektedir (Çetin ve Çağlayan, 2018; Köylü, 2016). Bu tespitlerden değer edinme sürecinin aileden başlanması gerektiği, bu hususta ilk sorumlunun aile olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Zira anne babanın kişilik yapıları, çocuk yetiştirme tutumları, çocuğa yaklaşım tarzları, çocuğu doğal olarak etkilemektedir. Bu nedenle anne babalar çocuklarını yetiştirmeye öncelikle kendilerini yetiştirmeye başlamalıdır. Anne babalar ne kadar eğitilmiş ve bilgili olurlarsa o oranda çocuklarına daha fazla faydalı olabileceklerdir (Çağdaş, 2007).



Sonuç olarak; öğretmenler genel manada değerler eğitimi noktasında kendilerini yeterli ve iyi birer model olarak görmektedir. Öğretmenler, değerler eğitiminin önündeki en önemli engelin, ailenin değer yargılarının değerler eğitimi ile uyuşmaması ve iletişim araçları-sosyal medyanın değerler eğitiminin etkililiğini azaltması olarak görmektedir. Öğretmenler değerler eğitiminin oldukça önemli olduğunu belirterek, daha fazla uygulama yapılması gerektiğini, etkinlik, görsel ve diğer araç-gereç yönünden desteklenmelerini istemektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler geliştirilmiştir. Bu önerileri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür;

1. Ayın değeri uygulaması, kırtasiyecilik ve formalitede kalma problemini önlemeye yönelik tedbirler alınarak, tekrar uygulamaya konulabilir.
2. Değerler eğitimi desteklemek amacıyla ilgili kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yapılarak, ailelere eğitimler ve seminerler verilebilir.
3. İletişim araçları ve sosyal medya ortamlarının olumsuz yayınlarından öğrencileri korumak için önlemler alınmalıdır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek etkili bir medya rehberliği ve medya okuryazarlığı öğrencilerin bilinçlenmelerini sağlayabilir.
4. Öğretmen ve öğretmen adaylarına öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler, bu değerlerin öğretiminde kullanılacak yaklaşımlar, yöntem ve teknikler hakkında eğitimler verilebilir.
5. Okullar ve öğretmenler değer öğretiminde kullanılacak CD, film, çizgi film, vb. öğretim materyalleri açısından desteklenebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Bu araştırma için İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan (12/09/2018-245319) etik izin alınmıştır.



Kaynakça

- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Aktan, O. ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*. 1(2), 44-55.
- Apriani, A. N., Sari, I. P. ve Suwandi, I. K. (2017). Pengaruh living values education program (LVEP) terhadap penanaman karakter nasionalisme siswa SD dalam pembelajaran tematik. *Jurnal Taman Cendekia*, 1(2). 102-112. <http://dx.doi.org/10.30738/tc.v1i2.1947>
- Arnas, Y. A. (2005). 3 - 18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 59-66.
- Avcı, A. (2010). Aile yapısı ve atmosferinin okul şiddetine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 7-52.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Elazığ, Fırat Üniversitesi.
- Aydın, M. Z. (2011). *Ailede ahlak eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 427-440. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6732>
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Calp, Ş. (2006). *Üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili soru ve etkinliklerin 1981 ve 2005 tarihli Türkçe programlarında yer alan davranışlar ile kazanımlara uygunluğunun karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. ve Serrats, M. G. (2006). *Como educar en valores: materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid: Narcea.
- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde ahlaki değerlerin eğitimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa, Uludağ Üniversitesi.
- Coşkun Keskin, S. ve Serttaş, N. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin görsellerinde sevgi değeri. Meydan, H. (Ed.). *Toplumsal bütünleşmede değerler ve eğitimi. III. uluslararası değerler eğitimi kongresi (Bildiri kitabı)*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N. ve Mendler, B. D. (2008). *Discipline with dignity: New challenges, new solutions*. Association for Supervision and Curriculum Development. ERIC, Document Reproduction Service, No: ED509140.
- Çağdaş, A. (2007). *Anne - baba - çocuk iletişimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınevi.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çetin, İ. ve Çağlayan Ö. (2018). Aşık tarzı edebiyat geleneği ürünlerinde dostluk, dürüstlük, öz denetim, vatansızlık, yardımseverlik değerleri. Meydan, H. (Ed.). *Toplumsal bütünleşmede değerler ve eğitimi. III. uluslararası değerler eğitimi kongresi (Bildiri kitabı)*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Davidso, L. ve Stokes, L. C. (2001). Educators' perceptions of character education. Paper presented at the mid - south educational research associaticm regional meeting. ERIC, Document reproduction service, No: ED461923.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.



- Demir, K. ve Demirhan İşcan, C. (2007, 15 - 17 Kasım). Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi. Ankara.
- Demir, S. (2007). *İlköğretim okulu hayat bilgisi dersi programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kayseri İli Örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Dolph, K. ve Lycan, A. (2008). Moral reasoning: A necessary standard of learning in today's classroom. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 13-19.
- Ecerkale, N. ve Bayrak, Ö. (2018). Türkçe 7. sınıf ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(2), 277-287.
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 23-40. doi: 10.48146/odusobiad.779737
- Erbaş, A. A. ve Başkurt, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi derslerinde kullandıkları değerler eğitimi yaklaşımları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 926-941. doi: 10.17679/inuefd.704600
- Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1535-1558.
- Güçlü, H. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rize, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Gülener, S. (2010). *Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan, Erzincan Üniversitesi.
- Hatay Uçar, F. (2019). *İlkokul Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- İbiş, E. (2017). *Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5 - 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İnal, F. N. (2010). *İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Johnson, S. (2004). *Keep your kids safe on the internet*. New York: McGraw Hill.
- Kahya, A. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak, Uşak Üniversitesi.
- Kalafatçı, Ö. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu, Ordu Üniversitesi.
- Kara, B. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak, Uşak Üniversitesi.
- Karan, G. (2006). *Anne babalar için internet rehberi*. İstanbul: Epsilon.
- Kaya, U., Çakır, B. ve Şalçı, Z. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi 4-8. sınıf ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Meydan, H. (Ed.). *Toplumsal bütünleşmede değerler ve eğitimi. III. uluslararası değerler eğitimi kongresi (Bildiri kitabı)*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde "duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey, journal of humanistic counselling. *Education and Development*, 39(1).
- Köylü, M. (2016). Aile değerler eğitimi. Köylü, M. (Ed.). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- Kuş, Z., Merey, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.



- Kuzucu, C. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile sosyal bilgiler ders kitaplarının temel insani değerler açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Külünkoğlu, T. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- McMillan, J. H. (2008). *Educational research: Fundamentals for the consumer (5th Ed.)*. New York: Pearson Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. No: 1739.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merter, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 9 (5), 441-451. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7020>
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). California: Sage Publications.
- Mutluer, C. (2015). Tarih derslerinin değer eğitimindeki yeri: Tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), 649-666. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8949>
- Nacaroğlu, D. (2018). Değerler eğitiminin bir paydaşı olarak medyanın rolü. Meydan, H. (Ed.). *Toplumsal bütünleşmede değerler ve eğitimi. III. uluslararası değerler eğitimi kongresi (Bildiri kitabı)*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Narman, B. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi ders programında yer alan duyuşsal kavramların gelişim, program ve beceri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Orhan, A. (2013). *Hayat bilgisi dersi programının karakter eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci perspektiflerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Özkan, Z. S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu, Ordu Üniversitesi.
- Perez-Jorge, D., Barragan-Medero, F. ve Molina-Fernandez, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130. doi: 10.5539 / ass.v13n7p112
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, B. (2015). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi programındaki değerlerin kazandırılması sürecinin öğretmen ve veli görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi.
- Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarında değerlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Syah, D. (2017). Teacher' understanding towards the implementation of character education in schools. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention* 4(1): 3239-3244. doi: 10.18535/ijsshi/v4i1.08
- Şen, Ü. (2008). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Tuncer, N. (2000). Çocuk ve internet kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14 (2), 205-212.
- Turan, İ. ve Nazıroğlu, B. (2016). Medyada değerler eğitimi. Köylü, M. (Ed.). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



- Utyupova, G. Y., Baiseitova, Z. B. ve Mukhamadiyeva, A. A. (2016). Value forming education of perspective primary school teachers in Kazakhstan and Germany. *International Journal of Environmental & Science Education. 11(9)*, 2607-2618. doi: 10.12973/ijese.2016.710a
- Ünal, F. ve Yılmaz, E. (2018). Türkiye’de 2017 öğretim programlarında değerler eğitiminin incelenmesi. Meydan, H. (Ed.). *Toplumsal bütünleşmede değerler ve eğitimi. III. uluslararası değerler eğitimi kongresi (Bildiri kitabı)*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin, Mersin Üniversitesi.
- Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2006). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Elazığ, Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, G. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Yığittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.



Akıllı Cep Telefonlarının Ebeveynlik Görevinde Kullanımı

Using Smart Phones in Fulfilling Parental Duties

Emine ER^{ID}, Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, emine.er@yahoo.com

Emine DURMUŞ^{ID}, Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, emine.durmus@inonu.edu.tr

Er, A. ve Durmuş, E. (2022). Akıllı cep telefonlarının ebeveynlik görevinde kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 186-201

Geliş tarihi: 12.06.2021

Kabul tarihi: 02.02.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu araştırmada anne babalık görevlerinin yerine getirilmesinde akıllı cep telefonlarının kullanımı incelenmiştir. Araştırmaya 25 anne-baba katılmıştır. 19 anne 6 babayla görüşme yapılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 32.6'dır. Anne babaların akıllı cep telefonu günlük ortalama kullanım süresi 3.62 saate tekabül ederken ebeveynlik için akıllı cep telefonundan yararlanmaya ilişkin günlük ortalama kullanım süresi 48 dakikadır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen temel bulgu ise akıllı cep telefonların dahil olduğu ebeveynlik görevlerinin ebeveynlik rollerini geliştirme ve ebeveynlik aktiviteleri olmak üzere iki temada yer almasıdır. Ebeveynlik rollerini geliştirme temasında en çok sağlık (%29.24) alt teması tekrarlanırken en az problem davranış (%6.60) alt teması tekrarlanmıştır. Ebeveynlik aktiviteleri teması kendi içinde oyun-eğlence (%86.95) ve izleme (%13.04) olmak üzere 2 alt temaya dağılmaktadır. Oyun-eğlence alt teması çizgi film izleme, masal ve şarkı dinletme ve oyun oynatma kodlarından oluşmaktadır. İzleme (%13.04) alt temasında çocuğun kreşteki takibi kodu yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar özetlendiğinde ise anne babaların akıllı cep telefonundan çocuk yetiştirmeye ilgili bilgilere ulaşmada en çok bilimsel bilgi içermesi kriterini kullandığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıllı cep telefonu, Ebeveyn, Ebeveynlik görevi, Okul öncesi.

Abstract. In this study, using of smart mobile phones in fulfilling parenting duties was examined. 25 parents participated in the study. 19 mothers and 6 fathers were interviewed. The average age of the participants is 32.6. While the average daily usage time of the parents' smartphone corresponds to 3.62 hours, the average daily usage time for using the smartphone for parenting is 48 minutes.

Qualitative research method was used in the research. The data of the study were collected by semi-structured interview method. Content analysis was used in the analysis of the data. The main finding is that parenting duties are under two themes: developing parenting roles and parenting practices. In the theme of developing parenting roles, the sub-theme of health (29.24%) was repeated the most, while the sub-theme of problem behavior (6.60%) was the least. The theme of parenting practices includes play-entertainment (86.95%) and monitoring (13.04%) sub-themes according to the frequency of repetition. The sub-theme of play-entertainment consists of the codes of watching cartoons, playing fairy tales and songs and playing games. Under the sub-theme of monitoring (13.04%), the code for tracking the child in the kindergarten is included.

When the results are summarized it is seen that the parents use the most scientific information criterion in accessing information about raising children from smart mobile phones. Findings were discussed within the framework of the relevant literature.

Keywords: Smart phone, Parent, Parental duties, Preschool.



Extended Abstract

Introduction. Today, when almost all life activities such as health, education, entertainment, vacation and shopping are carried out with information technologies, it is seen that the roles and duties of parenting are also affected. Individuals who are parenting a small child use technological tools frequently in their lives. They benefit from these tools in fulfilling their parental duties (Chesley, 2005). However, considering that children complete 60% of their development until the age of 6 and that the first five years of childhood are related to cognitive, emotional and social development (Acar, 2013), this period should be passed very well. In addition, parenting behavior in this period also affects the development of the child (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders & Shaffer, 2005). In this context, it becomes important to examine the use of smart mobile phone within the scope of parenting duties. The aim of this study is to examine the purpose and reason of using smartphones for parenting duties of parents with children in preschool period. The following questions are sought in this study:

1. For what kind of parenting duties do parents who have children in preschool period use smart mobile phones?
2. What are the criteria for choosing the sites / applications that parents use for their parenting duties?

Method. In this study, qualitative research method was chosen in order to reveal the usage areas of smart phone for parenting duties. It is a phenomenology research as the experiences and opinions of the participants regarding the use of smart phone within the scope of their parenting duties are determined.

Results. While the average daily use of the smart mobile phone by the parents is 3.62 hours, it has been detected that they use the smart mobile phone for an average of 48 minutes for parenting duties. Another finding that participants benefit from social media/blog /forum, video and games such as cartoons, fairy tales, songs and applications that provide information/advice/ protection of the child due to their parenting duties. One of the main findings obtained from the research, two themes were formed as parenting information and parenting practices within the scope of parenting duties. It was determined that the theme of parenting information was more frequent. The theme of parenting information is distributed into 6 sub-themes: 29.24% health, 23.58% education, 20.75% nutrition, 12.27% developmental characteristics, 7.55% communication and 6.60% problem behavior. In the theme of parenting information, the health sub-theme was repeated the most, while the problem-behavior sub-theme was the least. The theme of parenting practices is divided into 2 sub-themes, 86.95% play/entertainment and 13.04% follow-up. The last finding obtained from the research is that the participants evaluated the reliability of the information they obtained from the smart mobile phone about raising a child according to many criteria. According to the frequency of repetition; the information should be scientific, created by experts in the field, include age-appropriate, applicable information, recommended by other parents and frequently visited, the site does not contain extensions and advertisements.

Discussion and Conclusion. In this study, parents' utilization of smart mobile phone in fulfilling parental duties has been examined. Even the participants who use their smart mobile phone daily for a long time have a low usage time for parenting. The daily usage time of the participants' smart mobile phones reaches up to 12 hours. However, the duration of use for parenting does not exceed 2 hours. Considering the periods of use of smart phone by parents, it can be said that the period of using smart phone for parenting duties is very low. Another finding that emerged as a result of the



research is that the participants benefit from social media/blog /forum, video and games such as cartoons, fairy tales, songs and applications that provide information/advice/protection of the child due to their parenting duties. Similarly, in other studies, it was found that most parents access professional information about parenting through websites, social media, online groups or applications on smart phone (Lee et al., 2015; Karaca-Koç & Paslı, 2019; Bostancı, 2019). One of the main findings obtained from the research, two themes were formed as parenting information and parenting practices within the scope of parenting duties. It was found that the theme of parenting information was more frequent. According to Rothbaum, Martland and Jahnsen (2008), the reason why smart mobile phone is frequently used to access information is that parents can access the internet quickly and easily, regardless of where they are.

In the theme of parenting information, the health sub-theme was repeated the most, while the problem-behavior sub-theme was the least. As a result of the research conducted by Karaca-Koç and Paslı (2019), it has been revealed that the need areas that the participants try to meet with social media platforms are physical care of the child, breastfeeding, nutrition-supplementary food, conflict resolution, health, psychology and sleep problems. The theme of parenting practices is divided into 2 sub-themes, 86.95% play/entertainment and 13.04% follow-up. In other research results, it was found that parents entertained their children by using smart mobile phone as an activity or toy (Mcdaniel & Coyne, 2016; Günüç & Atli, 2018). Within the scope of the follow-up sub-theme, it was determined that the parents used an application to follow their children in the kindergarten. The last finding obtained from the research is that the participants evaluated the reliability of the information they obtained from the smart mobile phone about raising a child according to many criteria. Among these criteria, scientific and expertise criterias are the most repeated. It can be interpreted that most of the participants have a bachelor's degree and have a profession. When the results of the study were examined in general, two themes emerged within the scope of parenting duties: parenting information and parenting practices. Among these themes, the theme of parenting information is repeated more. When the theme is examined, It is noteworthy that the participants can consult these reliable sources, as well as access information on their smart mobile phones by taking certain criteria into account.



Giriş

Modern dünyanın günlük yaşamında bilişim teknolojileri önemli bir rol oynamaktadır. İnternet ve akıllı cep telefonlarının günümüz yetişkinleri tarafından oldukça fazla kullanıldığı görülmektedir (Lebo, 2015; Perrin ve Duggan, 2015; Purcell, 2014). Dünya genelinde üç milyardan fazla insanın akıllı cep telefonlarını günlük aktivitelerinde kullandıkları bilinmektedir (Statistica Research Department, 2020). Akıllı cep telefonları konuşma ve mesajlaşma gibi temel işlevlerinin yanı sıra fotoğraf çekmek, internete erişmek, elektronik posta göndermek, uygulamaları kullanmak, sosyal medyayı takip etmek, müzik dinlemek, oyun oynamak (Lebo, 2015; Miller, 2012), bilgi edinmek, sosyal ilişkiler kurmak amacıyla da sıklıkla kullanılmaktadır.

Yetişkinlerin günlük yaşamına büyük oranda dahil olan akıllı cep telefonlarının günümüz ebeveynlerinin yaşamına da birçok noktada önemli katkısı bulunmaktadır. Çoğu ebeveynin internete akıllı telefon aracılığıyla ulaşması (Orr, Campbell-Yeo, Benoit, Hewitt, Stinson ve McGrath, 2017) ebeveynlerin ihtiyaç duydukları bilgiye anında ve kolay bir şekilde ulaşmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda aile üyeleri nerede olursa olsun mesaj, eposta, görüntülü konuşma, fotoğraf paylaşma ve sosyal ağlar gibi yollarla etkileşim kurabilmektedir. Sosyal ağ siteleri sayesinde arkadaş, akraba gibi yakın çevreler bilgi, video, fotoğraf paylaşarak birbirlerine destek olmaktadır (Blasko ve Murphy, 2016). Ebeveynler aileyle bağlantılı kalarak sosyal destek ve ilişki doyumu elde edebilmektedir (Coyne, Padilla-Walker, Fraser, Fellows, ve Day, 2014; McDaniel, Coyne ve Holmes, 2012).

Aile yaşamı içerisinde bilişim teknolojisinin dahil olması ebeveynlerin çocuk yetiştirme görevleri kapsamında da bu teknolojiden yararlanmasını beraberinde getirebilmektedir. Çocuk yetiştirme görevi içerisinde çocukla ilgilenme, çocuğun refahına, iyi oluşuna yönelik sorumluluk, hayatta kalmasını ve gelişimini sağlama yer almaktadır (Helseth ve Ulfsaet, 2005). Lee ve Delli Carpini (2010) 18-29 yaş grubunu dijital yerliler olarak tanımlamıştır. Dijital yerlilerin yaşamlarının merkezinde bilişim teknolojileri bulunmaktadır ve gündelik işlerinde bu teknolojilerden yardım almaktadır (Çelen ve Seferoğlu, 2013). Dijital yerlilerin şu anda 28-39 yaş grubunda olduğu ve bulunduğu yaş grubu itibarıyla bugünün ebeveynleri olduğu düşünüldüğünde anne babaların, çocuk yetiştirme görevleri kapsamında bilişim teknolojilerinden yardım alabildikleri düşünülebilmektedir.

Alanyazında akıllı telefonların yemek yedirme, uyutma (Günüş ve Atli, 2018), eğitimle ilgili faaliyetler (Wu, Fowler, Lam, Wong, Wong, Loke, 2014), diğer ebeveynlerden destek alma (Hall ve Bierman, 2015), çocuklarından birtakım sebeplerden ötürü uzak kalan ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimi sürdürme (Lee, Neugut, Rosenblum, Tolman, Travis ve Walker, 2015; Saini, Mishna, Barnes ve Polak, 2013; Madianou ve Miller, 2011) gerekçeleriyle kullanıldığını tespit eden araştırma sonuçları bulunmaktadır. İlaveten ev işleri yapma, arkadaşlarla vakit geçirme gibi ebeveynin kendisine zaman ayırması gereken durumlarda çocuğun eline akıllı telefon verilerek çocuğun oyalanması sağlanmaktadır. Çocukların huysuzlandığı ya da öfkelenildiği durumlarda çocuğun dikkatini dağıtarak durumla baş edebilmek için yine akıllı telefonlardan yararlanılmaktadır (Yavuzer ve Demir, 2016).

Yukarıdaki bilgiler sağlık, eğitim, eğlence, tatil, alışveriş gibi neredeyse tüm yaşam faaliyetlerinin bilişim teknolojileriyle gerçekleştirildiği günümüzde ebeveynlik rol ve görevlerinin de bundan etkilendiğini göstermektedir. Lee ve Delli Carpini (2010)'ye göre dijital dünyanın içine doğan bireyler 18-29 yaş grubunda yer alıp bugünün genç yetişkini ve ebeveynleri olabilmektedir. Günümüz genç yetişkinlerinin yaşamının merkezinde internet yer almakla birlikte birçok günlük aktiviteyi de gerçekleştirirken internetten yardım almaktadır. Yaşamlarının önemli kısmını dijital teknolojinin kolaylaştırdığı söylenebilmektedir. Genç yetişkinlerin ebeveynlik görevlerini yerine getirmede de internet ve bilişim teknolojilerinden faydalanması dikkati çekmektedir. Genç anne babalar ebeveynlik



rol ve görevlerini yerine getirirken kitap, uzman tavsiyesi, sosyal çevreden tavsiye alma gibi çeşitli yollara başvurmakla birlikte internetin ve genel olarak dijital medyanın da genç ebeveynler tarafından kaynak olarak kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde genç ebeveynlerin ağırlıklı olarak dijital medyayla büyümesi internet, tablet, akıllı telefon gibi imkanları sıklıkla kullanmasına neden olabilmektedir (Lupton ve Pedersen, 2016; Bernhardt ve Felter, 2004).

Küçük bir çocuğa ebeveynlik yapan genç bireylerin dijital medyayı yaşamlarında sıklıkla kullanması ana babalık görevlerini yerine getirmede bu araçlardan yararlanmasına neden olmaktadır (Chesley, 2005). Bununla birlikte çocukların 6 yaşına kadar gelişimlerinin yüzde 60'ını tamamladığı ve çocukluğun ilk beş yılının bilişsel, duygusal, sosyal gelişimle ilişkisi olduğu (Acar, 2013) düşünüldüğünde bu dönemin çok iyi bir şekilde geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu dönemdeki ebeveynlik davranışı çocuğun gelişimini de etkilemektedir (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders ve Shaffer, 2005). Bu bağlamda akıllı cep telefonlarının ebeveynlik görevleri kapsamında kullanımının incelenmesi büyük bir önem teşkil etmektedir. Yurt dışı alanyazında ebeveynlerin akıllı cep telefonlarından nasıl yararlandığını inceleyen araştırmalar bulunmasına karşın ilgili yurt içi alanyazında bu konuda sınırlı sayıda araştırmaya (Günüç ve Atli, 2018) rastlanılmaktadır. Nitekim Türkiye'de ebeveynlerin akıllı cep telefonlarını kullanım amaçlarını ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilmektedir. Bu önem ve ihtiyaçtan hareketle bu araştırmanın amacı 2-6 yaş arası çocuğu olan anne-babaların ebeveynlik görevleri için akıllı telefon kullanım amaç ve gerekçelerini incelemektir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. 2-6 yaş arası çocuğu olan anne-babalar ne tür ebeveynlik görevleri için akıllı cep telefonu kullanmaktadırlar?
2. Anne-babalar ebeveynlik görevleri için yararlandıkları site/uygulamaları seçme ölçütleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada akıllı cep telefonlarının ebeveynlik görevleri için kullanım alanlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak ve akıllı telefonların ebeveynler tarafından kullanımına derinlemesine bakmak amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların ebeveynlik görevleri kapsamında akıllı cep telefonu kullanımına ilişkin deneyimleri ve görüşleri belirlendiği için bir fenomenolojik araştırma deseni, herhangi bir konuya ilişkin katılımcıların düşünce ve deneyimlerini belirleyerek anlam ve yaşantıları ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt olarak katılımcıların çocuklarının yaşının 2-6 yaş aralığında olması, ana-babaların aktif akıllı cep telefonu kullanıcısı olması ölçütü aranmıştır. Katılımcıların birden fazla çocuk sahibi olunması durumunda, ebeveynlerin 6 yaşından küçük çocuğa dair yaşantıları ölçüt alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2-6 yaş arası çocuğu olan, Kars il merkezinde yaşayan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 19 anne ve 6 babadan oluşan toplam 25 ebeveynidir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.



Tablo 1.

Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı No	Cinsiyet	Ebeveyn Yaş	Eğitim düzeyi	Çocuk sayısı	Çocuk yaş	Günlük Cep Tlf. Kullanım Süresi	Cep Tlf. Ebeveynlik Faaliyetinde Kullanım süresi
K1	Kadın	31	Lisans	1	4.5	8 saat	2 saat
K2	Kadın	31	Lisans	2	3.5	2 saat	1 saat
K3	Kadın	30	Y. lisans	1	5	1.5 saat	20 dakika
K4	Kadın	34	Lisans	1	5	2.5 saat	1 saat
K5	Kadın	35	Lisans	2	4	2 saat	40 dakika
K6	Erkek	32	Lisans	2	3.5	6 saat	30 dakika
K7	Kadın	26	Lise	2	3	12 saat	40 dakika
K8	Kadın	35	Lisans	1	2.5	3 saat	1 saat
K9	Kadın	32	Lisans	1	3.5	1.5 saat	20 dakika
K10	Kadın	24	Lisans	1	2.5	1 saat	10 dakika
K11	Kadın	34	Lisans	2	4	1 saat	30 dakika
K12	Erkek	34	Lisans	2	6	10 saat	1 saat
K13	Kadın	39	Lisans	3	5	8 saat	1 saat
K14	Erkek	44	Y. lisans	1	5	1 saat	10 dakika
K15	Kadın	32	Y. lisans	1	6	6.5 saat	1 saat
K16	Erkek	28	Y. lisans	1	2.5	5 saat	2 saat
K17	Erkek	28	Lisans	1	2.5	3.5 saat	30 dakika
K18	Kadın	33	Doktora	1	2.5	1.5 saat	20 dakika
K19	Erkek	33	Lisans	1	2	2 saat	30 dakika
K20	Kadın	28	Lisans	1	2	2 saat	1 saat
K21	Kadın	42	Lisans	2	2	1 saat	15 dakika
K22	Kadın	26	Lisans	1	3	2 saat	30 dakika
K23	Kadın	34	Lise	1	6	1 saat	15 dakika
K24	Kadın	32	Y. lisans	1	2	2.5 saat	1.5 saat
K25	Kadın	38	Y. lisans	1	4	3 saat	2 saat

Tablo 1'e göre araştırma 19 (%76) anne ve 6 (%24) baba ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı 24 ile 44 arasında değişmekte ve ortalaması $32.6 \pm$ dir. Katılımcıların çocuklarının yaşları 2 ile 6 yaş arasında değişmekte ve ortalaması ise $3.66 \pm$ dir. Katılımcıların günlük akıllı cep telefonu kullanım süresi en az 1 saat, en fazla 10 saattir. Ebeveynlik için akıllı cep telefonundan yararlanmaya ilişkin günlük kullanım süresi en az 10 dakika, en fazla 2 saattir.

Verilerin Toplanması

Fenomenolojik araştırma deseninde temel veri toplama aracı görüşmelerdir. Bu nedenle bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi yolu ile toplanmıştır. Görüşme formu oluşturulduktan sonra dört alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretim alanındadır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış olup elde edilen 5 sorudan oluşan görüşme formu ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde iki ebeveynle görüşme gerçekleştirilmiş ve soruların anlaşılabilirliği belirlenmiştir. Bu pilot uygulama verileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Pilot uygulamadan sonra görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

Araştırma verileri Kasım 2019'da, Kars il merkezinde çocuğu kreşe ya da okul öncesine devam eden ebeveynlerden toplanmıştır. Kurumların yöneticilerinden gerekli izinler alınmış olup katılımcılara araştırmanın amacı ve veri toplama yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan



ebeveynlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilirken katılımcıların sözünün kesilmeyeceği rahat bir ortam sağlanmasına özen gösterilmiştir ve rehberlik servisinde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler profesyonel zeminde ses kaydı altına alınmıştır. Katılımcılara 1'den 25'e kadar numara verilmiştir. Örneğin K1 kodu 1 numarası verilmiş katılımcıyı temsil etmektedir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecine başlamadan önce ses kaydına alınan görüşmeler herhangi bir değişiklik yapılmadan yazılmıştır. Ebeveynler ile yapılan görüşmeler sonucunda toplam 50 sayfa görüşme metni hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma verileri; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 259-260). Bu araştırmadan elde edilen veriler de dört aşamada analiz edilmiştir.

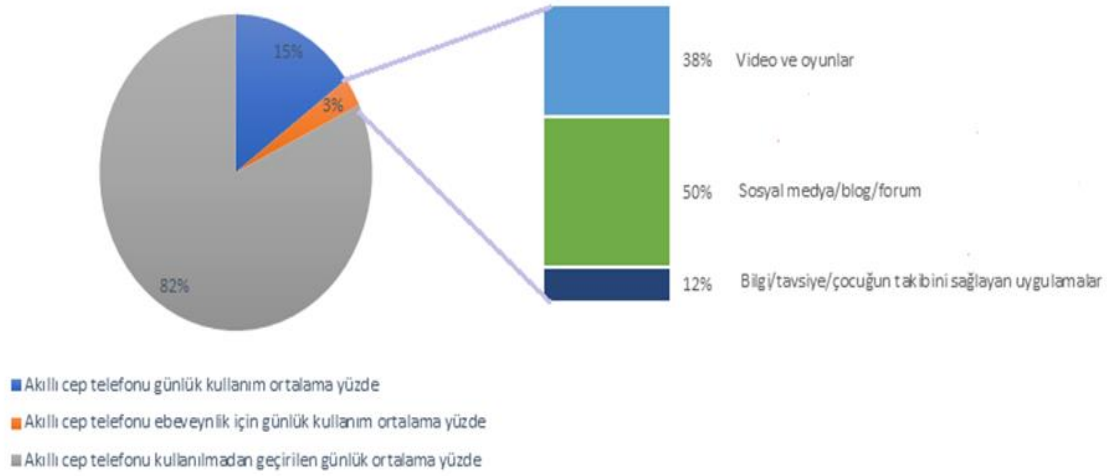
Görüşmelerden sağlanan bu veriler araştırmanın amacı çerçevesinde kodlanmıştır. Kodlama işlemi iki aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada kodlar oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise o ana kadar üretilen kodlar yeniden düzenlenmiştir. Nitel araştırmada kod çarpıcı, özü yansıtan nitelikteki sözcük ya da kısa ifadedir. Kodlama döngüsel şekilde yapılabilmektedir. Verileri tek seferde kodlamak neredeyse imkansızdır (Saldana, 2019, s. 4). Bu çalışmalar tamamlandıktan sonra elde edilen kodların ortak ve farklı yönlerine göre temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu adımda veriler aşağıdan yukarıya doğru organize edilip temalar oluşturularak tümevarım; ortaya çıkan temalar verilerle kıyaslanarak ve sürekli kontrol edilerek tündengelemlim mantık süreci kullanılmıştır. Bu anlamda araştırma boyunca her iki düşünme becerisi de yer almaktadır (Creswell, 2016, s. 45). Son aşamada ise bulguların tanımlanması ve yorumlanması için nitel veriler sayısal göstergelere dönüştürülerek tablo halinde gösterilmiştir. Saldana'ya (2019) göre içerik analizinin kullanıldığı çalışmada sayısallaştırma kullanılabilir. Saldana'ya (2019) göre içerik analizinin kullanıldığı çalışmada sayısallaştırma kullanılabilir.

Araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlayacak birtakım stratejiler kullanılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2015) geçerliği sağlamada önerdiği yollar arasında yer alan örneklemin, ortamın ve araştırma sürecinin başka örneklerle kıyaslama yapılabilecek seviyede detaylı tanımlanması yapılmıştır. Veri analizi, elde edilen verilerin nasıl bir araya getirildiği ve sunulduğu gibi yöntemle ilişkin konular detaylıca açıklanmıştır.

Güvenirliği sağlama kapsamında araştırmacı tarafından yapılan kodların temalara dağılımı başka bir araştırmacının bağımsız olarak yaptığı dağılımla karşılaştırılmıştır. Bu araştırmacı kodlar ile araştırma sorularının tutarlılığını, kodlar ve verilerin uyumu ile temalar ve kodların tutarlılığını incelemiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir. Katılımcıların akıllı cep telefonunu günlük ortalama kullanım süresi ve ebeveynlik için akıllı cep telefonundan yararlanma gerekçelerine ilişkin grafik Şekil 1'de verilmiştir. Katılımcıların akıllı cep telefonunu kullanım süresi ve ebeveynlik için kullanım gerekçesini karşılaştırmalı görmeye olanak sağlaması bakımından grafik tercih edilmiştir.



Şekil 1. Ebeveynlerin akıllı cep telefonu kullanımını gösteren grafik

Şekil 1’de araştırmaya katılan ebeveynlerin akıllı cep telefonu kullanım süresi ve ebeveynlik için kullanım gerekçesini gösteren grafik yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere ebeveynler akıllı cep telefonunu günlük ortalama % 15 oranında kullanmaktadır. Ebeveynlik için günlük ortalama kullanım %3’tür. Ebeveynlerin akıllı cep telefonu günlük ortalama kullanım süresi 3.62 saate tekabül ederken ebeveynlik için akıllı cep telefonundan yararlanmaya ilişkin günlük ortalama kullanım süresi 0.80 saattir (48 dakika). Katılımcıların akıllı cep telefonu günlük ortalama kullanım süresi ile ebeveynlik için akıllı cep telefonundan yararlanma günlük ortalama süresi arasında yaklaşık 4 kat fark olduğu söylenebilir.

Ebeveynlik için akıllı cep telefonunda geçirilen %3’lük oranın katılımcılar tarafından kullanım gerekçeleri incelendiğinde sosyal medya/blog/forumların (%50) en çok tekrarlandığı görülmektedir. Katılımcılar daha çok uzmanların sosyal medya/blog/forumlarını takip ettiğini bildirmiştir. Bununla birlikte video ve oyunların tekrarlanma sıklığı oranı %37.50’dir. Ebeveynler çizgi film, masal, şarkı videoları ve çocuk oyunları yüklediklerini belirtmiştir. Bilgi/tavsiye/çocuğun korunmasını sağlayan uygulamaların tekrarlanma sıklığı oranı ise %12.50’dir. Katılımcılar bebeğin haftalık gelişimi ile kritik gelişim dönemlerine ilişkin bilgi/tavsiye veren ve ebeveyn-okul arasındaki etkileşimi sağlayan uygulamaları kullandıklarını ifade etmiştir.

“2-6 yaş arası çocuğu olan anne-babalar ne tür ebeveynlik görevleri için akıllı cep telefonu kullanmaktadırlar” araştırma sorusuna yönelik bulgu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Akıllı cep telefonlarının dahil olduğu ebeveynlik görevlerini gösteren dağılım

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f (%)	
Ebeveynliğe ilişkin bilgi edinme	Sağlık	Hastalık ve ilaç	21 (%19.81)	
		Ürünlerdeki içerikler	6 (%5.66)	
		İldeki sağlık hizmeti imkânları	4 (%3.77)	
		Toplam	31 (%29.24)	
	Eğitim	Eğitsel materyal (etkinlik, video vb.)	22 (%20.75)	
		Okula hazırlık	3 (%2.83)	
		Toplam	25 (%23.58)	
			Ek gıda/Besin	19 (%17.92)



	Beslenme	Besleme yöntemleri	3 (%2.83)
		Toplam	22 (%20.75)
	Gelişimsel özellik	Gelişim alanları (zihinsel, cinsel vb.)	7 (%6.60)
		Gelişimsel bozukluklar	6 (%5.68)
		Toplam	13 (%12.28)
	İletişim	Ses tonu/Beden dili	5 (%4.72)
		Yakından ilgi	3 (%2.83)
		Toplam	8 (%7.55)
	Problem davranış	Ağlama nöbeti/Hırçınlık/Saldırganlık	7 (%6.60)
		Toplam	7 (%6.60)
		Genel Toplam	106 (%100)
Ebeveynlik uygulamaları	Oyun-Eğlence	Çizgi filmler izletme	7 (%30.43)
		Masal ve şarkı dinletme	7 (%30.43)
		Oyun oynatma	6 (%26.10)
		Toplam	20 (%86.96)
	İzleme	Çocuğun kreşteki takibi	3 (%13.04)
		Toplam	3 (%13.04)
		Genel Toplam	23 (%100)

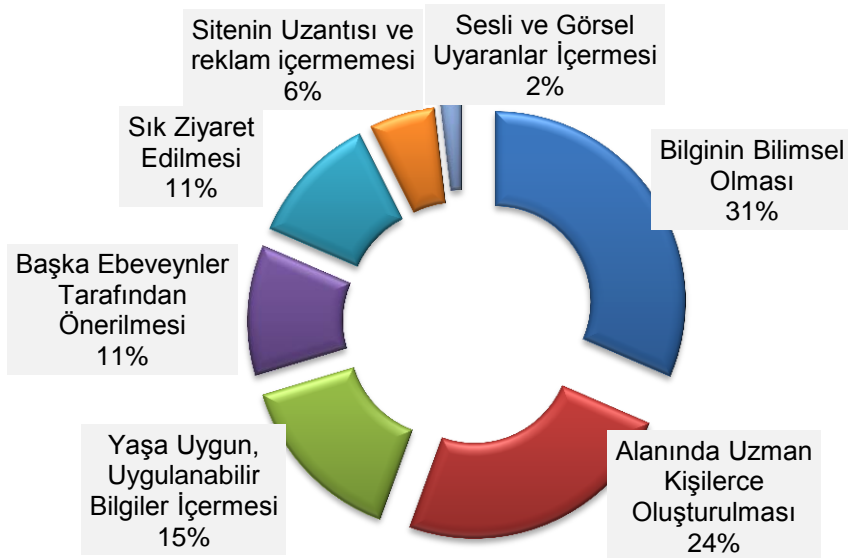
Tablo 2’de görüldüğü üzere ebeveynlik görevleri kapsamında ortaya çıkan temaların toplam tekrarlanma sıklığı 129’dur. Ebeveynliğe ilişkin bilgi edinme temasının tekrarlanma sıklığı 106 iken ebeveynlik uygulamaları temasının tekrarlanma sıklığı ise 23’tür. Ebeveynliğe ilişkin bilgi edinme temasının tekrarlanma sıklığının daha fazla olduğu görülmektedir.

Ebeveynliğe ilişkin bilgi edinme temasında en çok sağlık (%29.24) alt teması tekrarlanırken en az problem davranış (%6.60) alt teması tekrarlanmıştır. Ebeveynliğe ilişkin bilgi edinme temasının kendi içinde dağılımı incelenirse; sağlık (%29.24) alt teması; hastalık ve ilaç (%19.81), ürünlerdeki içerikler (%5.66), ildeki sağlık hizmeti imkanları (%3.77) kodlarından oluşmaktadır. Sağlık alt temasına örnek katılımcı ifadesi “Çocuğum grip olduğunda çabuk geçmesi için bitkisel ilaçlar araştırıyorum.” (K21). “Deterjan, diş macunu gibi ürünlerdeki zararlı içerikleri öğreniyorum. Alışveriş yaparken bu ürünleri almayı tercih ediyorum.” (K25). “Şehirimde bulunan çocuk doktorlarına yapılan yorumlara bakıp ona göre doktor seçiyorum.” (K24) şeklindedir. Eğitim (%23.58) alt temasında eğitsel materyal (%20.75) ve okula hazırlık (%2.83) kodları yer almaktadır. Eğitim alt temasına örnek katılımcı ifadesi “Çocuğumun yaşına uygun kitap önerileri araştırıyorum. Aynı zamanda bu kitapları satın almadan önce videolardan kitap içeriğini araştırıyorum.” (K24). Çocuk okula başlarken nelere dikkat edilmesi gerektiğine bakıyorum.” (K12) şeklindedir. Beslenme (%20.75) alt teması ek gıda/besin (%17.92) ve besleme yöntemleri (%2.83) kodlarına dağılmaktadır. Beslenme alt temasına örnek katılımcı ifadesi “Hangi besinin çocuğa ne zaman verileceğini öğreniyorum.” (K24). “Çocuğumun yemediği yiyecekleri sevdiği yiyeceklerle karıştırıp vermeyi öğrendim.” (K25) şeklindedir. Gelişimsel özellik (%12.28) alt teması gelişim alanları (%6.60) ve gelişimsel bozukluklar (%5.68) kodlarından oluşmaktadır. Gelişimsel özellik alt temasına örnek katılımcı ifadesi “Çocuğumun cinsellik, din, ölümle ilişkili sorularına yaşına uygun cevap vermeyi öğreniyorum.” (K25). “Çocuğum otizmlidir. İnternette hastalığıyla ilgili araştırma yapıyorum.” (K4) şeklindedir. İletişim (%7.55) alt temasında ses tonu/beden dili (%4.72) ve yakından ilgi (%2.83) kodları yer almaktadır. İletişim alt temasına örnek katılımcı ifadesi “Çocuğumla konuşurken ses tonumun yükselmemesine dikkat ediyorum çünkü ses tonunun çocuğumla iletişimde önemli olduğunu okudum.” (K15). “Oğlumla kaliteli zaman geçirmem gerektiğini biliyordum ama ne yapmalıyım bilmiyordum. Oğlumla nasıl vakit geçirmem gerektiğini öğrendim.” (K18) şeklindedir. Problem davranış (%6.60) alt teması ağlama nöbeti/ hırçınlık/saldırganlık kodundan oluşmaktadır. Problem davranış alt temasına örnek katılımcı ifadesi ise “Çocuğum hırçınlaştığında onla inatlaşıyordum ama çocuğumla inatlaşmamın onla ilişkiyi olumsuz etkilediğini öğrendim.” (K23) şeklindedir.



Ebeveynlik uygulamaları teması kendi içinde oyun-eğlence (%86.95) ve izleme (%13.04) olmak üzere 2 alt temaya dağılmaktadır. Oyun-eğlence (%86.95) alt teması çizgi film izleme (%30.43), masal ve şarkı dinletme (%30.43) ve oyun oynatma (%26.10) kodlarından oluşmaktadır. Oyun-eğlence alt temasına örnek katılımcı ifadesi “TRT çocukta yayınlanan ve çocuğumun sevdiği çizgi filmleri açıp izliyorum.” (K1). “Telefonuma bazı ünlü masalları yüklüyorum. O masalları dinlemek hoşuna gidiyor.” (K5) şeklindedir. İzleme (%13.04) alt temasında çocuğun kreşteki takibi (%13.04) kodu yer almaktadır. İzleme alt temasına örnek katılımcı ifadesi ise “Kreşin yüklememizde zorunlu tuttuğu mobil kreşi kullanarak çocuğumun kreşteki durumunu takip ediyorum.” (K11) şeklindedir.

“Anne-babalar ebeveynlik görevleri için yararlandıkları site/uygulamaları seçme ölçütleri nelerdir” araştırma sorusuna yönelik bulgu Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Ebeveynlerin akıllı cep telefonundan ulaştıkları site/uygulamaları seçme kriterlerini gösteren grafik

Şekil 2’de ebeveynlerin akıllı cep telefonundan ulaştıkları bilgi ve siteleri seçim kriterlerini gösteren grafik yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere ebeveynler akıllı cep telefonundan ulaştıkları bilgi ve siteleri seçim kriteri olarak en fazla oranla bilgilerin bilimsel olmasını (%31) kullanmaktadır. Bilgilerin bilimsel olması kriterine örnek katılımcı ifadesi “Çocuk gelişimine ilişkin bilgim var. Eğitim fakültesi mezunuyum. Bundan dolayı araştırdığım sitelerde veya bloglardaki yazılar benim bilgilerimle uyuyorsa o bilgilere güveniyorum.” (K13) şeklindedir.

Bilgilerin bilimsel olması kriterini alanında uzman kişilerce oluşturulması (%24) kriteri takip etmektedir. Bu kritere örnek katılımcı ifadesi şu şekildedir: “Takip ettiğim sayfaları yazan kişiler psikiyatrist ya da çocuk gelişimcilerdir. İlk olarak o yazıları yazan kişilerin hangi bölüm mezunu, sertifikaları var mı diye bakarım.” (K19). Katılımcıların ifade ettikleri bir diğer kriter yaşa uygun, uygulanabilir bilgiler içermesidir (%15). İnternette ulaştığım her bilgiyi kullanmıyorum. Çocuğumun özelliklerine uyuyor mu diye bakıyorum.” (K1) ifadesi bu kritere örnek katılımcı ifadesidir. Başka ebeveynler tarafından önerilmesi (%11) ve sık ziyaret edilmesi (%11) kriterleri katılımcılar tarafından



aynı oranda tekrarlanmıştır. Başka ebeveynler tarafından önerilmesi kriterine örnek katılımcı ifadesi “Arkadaşım bir site ya da blogu önerirse onu takip etmeye çalışırım.”(K24); sık ziyaret edilmesi kriterine örnek katılımcı ifadesi ise “Arama motorları tıklanma sayısına göre belirli siteleri ilk sıralarda veriyor. Ben de özellikle ilk sıralarda verilen sitelere tıklıyorum.”(K12) şeklindedir. En az orana sahip son iki kriter sitenin uzantısı ve reklam içermemesi (%6) ile sesli ve görsel uyarılar içermesidir (%2). Sitenin uzantısı ve reklam içermemesi kriterine örnek katılımcı ifadesi “Ben reklam vermeden bilgi paylaşan siteleri tercih ediyorum.”(K5); sesli ve görsel uyarılar içermesi kriterine örnek katılımcı ifadesi ise “Sitelere fotoğrafların olması ya da videoların olması bilgileri daha kolay hatırlamayı sağlıyor.” (K10) şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ana-babaların ebeveynlik görevlerini yerine getirmede akıllı cep telefonundan yararlanmaları incelenmiştir. Ebeveynlerin akıllı cep telefonunu günlük ortalama kullanım süresi 3.62 saat iken ebeveynlik görevleri için akıllı cep telefonundan ortalama 48 dakika yararlandığı tespit edilmiştir. Tablo 1’de akıllı cep telefonlarını günlük uzun süre kullanan katılımcıların bile ebeveynlik için kullanım süresinin düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların akıllı cep telefonunu günlük kullanım süresi 12 saate kadar ulaşmaktadır. Buna rağmen ebeveynlik için kullanım süresi 2 saati geçmemektedir. Ebeveynlerin akıllı cep telefonunu kullanım süreleri dikkate alındığında ebeveynlik görevleri için akıllı cep telefonundan yararlanma sürelerinin çok az olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer bulgu katılımcıların ebeveynlik görevleri nedeniyle sosyal medya/blog/forum, çizgi film, masal, şarkı gibi video ve oyunlar ile bilgi/tavsiye/çocuğun korunmasını sağlayan uygulamalardan yararlanmasıdır. Ebeveynler diğer insanlarla iletişim kurma, bilgi ve tavsiye alma, çocuğu eğlendirme gibi konularda yardımcı olan uygulamaları akıllı cep telefonlarına yükledikleri görülmektedir. Bu konularda ebeveynlerin yararlanabileceği yakın çevre, kitaplar, oyuncaklar gibi kaynaklar olmasına rağmen akıllı cep telefonlarının da ebeveynlerin önemli kaynakları arasında yer aldığı söylenebilir. Benzer şekilde başka araştırmalarda da çoğu ebeveynin ebeveynliğe ilişkin profesyonel bilgiye web sitesi, sosyal medya, çevrimiçi grup veya akıllı telefondaki uygulamalar yoluyla ulaştığı saptanmıştır (Lee ve diğerleri, 2015; Karaca-Koç ve Paslı, 2019; Bostancı, 2019). Ebeveynliğe ilişkin bilgi sağlayan sosyal ağların ebeveynler arasında popüler olmasının sebebi bilgiye hızlı erişime imkan vermesinin yanı sıra ebeveynlerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmalarına izin verecek şekilde ebeveynliğe ilişkin çeşitli bilgiyi sağlamasıdır (Lupton, Pedersen ve Thomas, 2016).

Araştırmada incelenen “2-6 yaş arası çocuğu olan anne-babalar ne tür ebeveynlik görevleri için akıllı cep telefonu kullanmaktadırlar?” araştırma sorusundan elde eden bulgular sonucunda ebeveynlik görevleri kapsamında ebeveynlik rollerini geliştirme ve ebeveynlik aktiviteleri olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur. Ebeveynlik rollerini geliştirme temasının tekrarlanma sıklığının daha fazla olduğu saptanmıştır. Akıllı cep telefonları ebeveynlik rollerini geliştirme bakımından daha çok tercih edilmektedir. Ebeveynler çocuk yetiştirmeye ilgili bilgilere akıllı cep telefonundan ulaşarak ebeveynlik rollerini geliştirmektedir. Günümüzde kütüphane gibi bilgi edinmemizi ve kendimizi geliştirmemizi sağlayan yerlerin sanal ortama taşınması ve böylece insanlar fiziksel olarak bir yerden bir yere gitmesine gerek kalmadan buldukları ortamdan ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşabilmektedir. Yaşamın her anında insanların yanında olan akıllı cep telefonundan çeşitli konularda bilgiye ulaşılması kendimizi geliştirme aracı olarak akıllı cep telefonlarının sıklıkla tercih edilmesine olanak sağlayabilmektedir. Rothbaum, Martland ve Jahnsen’e (2008) göre akıllı cep telefonlarının bilgiye ulaşmada sıklıkla kullanılmasının nedeni akıllı cep telefonları sayesinde ebeveynlerin buldukları yer fark etmeksizin internete hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilmesidir. Bornstein, Cote, Haynes, Hahn ve



Park'a (2010) göre ebeveynler çocuk yetiştirmeye ilişkin bilgiye ulaşmada teknolojideki hızlı değişme, akraba ve arkadaşlarla mesafelerin artması ve zaman baskısı gibi konulardan ötürü kitaplar, toplum sağlığı merkezleri, dergiler gibi kaynaklardan ziyade interneti daha çok yeğlemektedir.

Ebeveynlik rollerini geliştirme teması kendi içinde sağlık (%29.24), eğitim (%23.58), beslenme (%20.75), gelişimsel özellik (%12.28), iletişim (%7.55) ve problem davranış (%6.60) olmak üzere 6 alt temaya dağılmaktadır. Ebeveynlik rollerini geliştirme temasında en çok sağlık alt teması tekrarlanmaktadır. Sağlık alt temasında ise ebeveynler en çok hastalıkları ve ilaçları araştırmaktadır. Ebeveynler çocuk yetiştirmeye ilgili belli başlı konularda kendilerini geliştirmek için akıllı cep telefonundan araştırma yapabilmekte ve ihtiyaç duydukları bilgiye erişebilmektedir. Akıllı cep telefonlarına ulaşımın kolay olmasından dolayı ebeveynler istediği zamanda çocuk yetiştirmeye ilgili ihtiyaç duydukları çeşitli bilgiyi araştırabilmektedir. Karaca-Koç ve Paslı (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda katılımcıların sosyal medya platformlarıyla gidermeye çalıştığı ihtiyaç alanlarının çocuğun fiziksel bakımı, emzirme, beslenme-ek gıda, çatışma çözme, sağlık, psikoloji, uyku sorunları şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir araştırma sonucunda üç yaş ve daha küçük çocuğa sahip ebeveynlerin beslenme, eğitim, disiplin görevlerini yerine getirmede akıllı cep telefonlarından yararlandığı tespit edilmiştir (Mcdaniel ve Coyne, 2016).

Ebeveynlik aktiviteleri teması ise kendi içinde oyun-eğlence (%86.96) ve izleme (13.04) olmak üzere 2 alt temaya dağılmaktadır. Bu tema içinde daha ağırlıklı olarak oyun-eğlence alt teması dikkati çekmektedir. Ebeveynler akıllı cep telefonlarına çeşitli oyun, masal, şarkı, çizgi film, video yükleyerek çocuklarını eğlendirebilmektedir. Ebeveynler tarafından oyun, şarkı, çizgi filmlerle çocuğu oyalamada ve masallarla da uyumasını sağlamada akıllı cep telefonları tercih edilmektedir. Başka araştırma sonuçlarında da ebeveynlerin akıllı cep telefonunu eğlence aracı gibi kullandığı tespit edilmiştir (Mcdaniel ve Coyne, 2016; Günüş ve Atli, 2018). Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan izleme alt teması kapsamında ebeveynlerin çocuklarını kreşte izleyebilmek için uygulama kullandıkları saptanmıştır. Kaytaran, Ortakçı ve Karuş (2015) tarafından yapılan araştırmada çocukların güvenli bir şekilde okuldan eve gidip dönmelerini izlemede ebeveynlerin kullanacağı mobil uygulama geliştirilmiştir. Bu tür uygulamalar akıllı cep telefonlarının çocuğun güvenliğini sağlama ebeveynlik görevine de dahil olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak araştırmada incelenen "Anne-babalar ebeveynlik görevleri için yararlandıkları site/uygulamaları seçme ölçütleri nelerdir?" araştırma sorusundan elde eden bulgular sonucunda katılımcıların akıllı cep telefonundan çocuk yetiştirmeye ilişkin edindikleri bilgiyi birçok kritere göre güvenilirliğini değerlendirdiği saptanmıştır. Ebeveynlerin akıllı cep telefonundan ulaştıkları bilgi ve siteleri seçim kriteri olarak tekrarlanma sıklığına göre sırasıyla bilimsel bilgi içermesi, alanında uzman kişilerce hazırlanması, yaşa uygun, uygulanabilir bilgiler içermesini, başka ebeveynler tarafından önerilmesini ve sık ziyaret edilmesini, sitenin uzantısı ve reklam içermemesini, sesli ve görsel uyarılar içermesini kullanmaktadır. Bu kriterler arasından en çok bilimsellik ve uzmanlık kriterlerinin tekrarlanmasının katılımcıların çoğunun eğitim düzeyinin lisans olması ve meslek sahibi olmalarıyla ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka araştırma bulgularında da benzer kriterler saptanmıştır. Bu kriterler arasında sitenin sık ziyaret edilmesi ve üniversite gibi güvenilir kurumlarla bağlantılı olması, konuya ilişkin bilginin uzmanlar tarafından sağlanması (Rothbaum, Martland ve Jahnsen, 2008), sitenin birçok kişi tarafından önerilmesi, içeriğin siteyi ziyaret eden kişinin bilgileriyle tutarlı olması, sitenin görünümü, sitenin sağladığı bilgilerin kullanışlı olması (Liu, 2004) yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar özetlendiğinde, ana-babaların akıllı cep telefonlarını ebeveynlik görevleri dışındaki gerekçelerle daha çok kullandıkları görülmektedir. Düşük oranda faydalandıkları ebeveynlik görevleri için ise daha çok çocuğun sağlık, eğitim, beslenme, gelişim,



iletişim konularında akıllı cep telefonundan araştırma yaparak ya da bilgi edinerek kendilerini geliştirme amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Ebeveynler doktor, çocuk gelişim uzmanı, çocuk psikiyatristi, öğretmen gibi güvenilir kaynaklara başvurabileceği gibi akıllı cep telefonundan da birtakım kriterleri dikkate alarak ebeveynliğe ilişkin bilgilere ulaşması dikkati çekicidir. Ebeveynler akıllı cep telefonundan çocuk yetiştirmeye ilgili bilgilere ulaşmada en çok bilimsel bilgi içermesi, alanında uzman kişilerce hazırlanması, çocuğun yaşı ve gelişimine uygun uygulama ve etkinlikler içermesi kriterlerini kullanmaktadır. İlgili alanyazında genellikle akıllı cep telefonu kullanımının ebeveyn ve çocuk üzerinde olumsuz etkisi olabileceğine ilişkin vurgulamalar yapılmasına (Ateş ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2019; Bozkurt, Şahin ve Zoroğlu, 2016; Kırık, 2014) karşın bu çalışmada ebeveynlerin çocuk yetiştirme gibi olumlu konularda da akıllı cep telefonlarından yararlandığı saptanmıştır. Ayrıca katılımcılar akıllı cep telefonlarından edindikleri bilgileri belli başlı güvenilir kriterleri dikkate alarak değerlendirmektedirler.

Nitekim bu bağlamda ebeveynlere çocuk yetiştirmeye ilişkin konularda akıllı cep telefonu yoluyla çeşitli bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirilebilir. Üstelik COVID-19 salgını sürecinde birçok alanda hızlı bir şekilde dijitalleşmenin çocuk yetiştirme alanına da ulaşabileceği düşünüldüğünde akıllı cep telefonu gibi teknolojilerin çeşitli amaçlarla kullanımının daha da artacağı söylenebilir. Yurt dışı alanyazında çocuk yetiştirmeye ilişkin uzmanlardan ve diğer ebeveynlerden bilgi ve destek sağlayan WEB tabanlı ebeveynlik programlarının geliştirilmesi ve etkililiğine (Suarez, Byrne ve Rodrigo, 2018; McGoron, Hvizdos, Bocknek, Montgomery ve Ondersma, 2018; Hutchings, Owen ve Williams, 2018) ilişkin benzer çalışmalar ülkemizde de yapılabilir. Bunun yanı sıra araştırmacılar akıllı cep telefonu ile birlikte bilgisayar, tablet gibi diğer teknolojilerin kullanımını da inceleyebilir. Gelecek çalışmalarda ana babanın yanı sıra kardeşler, büyük anne ve babalar gibi ailenin diğer üyeleri de çalışma grubuna dahil edilebilir.



Kaynakça

Acar, E. (2013). *Bağırıp çağırmadan çocuk eğitimi*. İstanbul: Yediveren yayınları.

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. ve Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14(2), 133-154. doi: 10.1002/icd.385

Ateş, M. A. ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2019). KKTC'de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 62-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/676889>

Bernhardt, J. M. ve Felter, E. M. (2004). Online pediatric information seeking among mothers of young children: results from a qualitative study using focus groups. *Journal of Medical Internet Research*, 6(1), 1-7. doi: 10.2196/jmir.6.1.e7

Blasko, K. ve Murphy, P. (2016). Parenting and children's resilience in military families. In A. H. Gewirtz and A. M. Youssef (Eds.), *Military parenting in the digital age: existing practices, new possibilities* (pp. 265-282). Switzerland: Springer.

Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O. M., Hahn, C.-S. ve Park, Y. (2010). Parenting knowledge: Experiential and sociodemographic factors in European American mothers of young children. *Developmental Psychology*, 46(6), 1677-1693. doi: 10.1037/a0020677

Bostancı, M. (2019). Dijital ebeveynlerin sosyal medyada mahremiyet algısı. *Online Academic Journal of Information Technology*, 10(38), 116-127. doi: 10.5824/1309-1581.2019.3.005.x

Bozkurt, H., Şahin, S. ve Zoroğlu, S. (2016). İnternet bağımlılığı: güncel bir gözden geçirme. *Journal of Contemporary Medicine*, 6(3), 235-247. doi: 10.16899/ctd.66303

Chesley, N. (2005). Blurring boundaries? Linking technology use, spillover, individual distress, and family satisfaction. *Journal of Marriage and Family*, 67(5), 1237-1248. doi: 10.1111/j.1741-3737.2005.00213.x

Coyne, S., Padilla-Walker, L. M., Fraser A., Fellows K. ve Day R. (2014). "Media time = family time": positive media use in families with adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 29(5), 663-688. doi: 10.1177/0743558414538316

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2013 yılında yayımlandı).

Çelen, F. K. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Investigation of elementary school students' opinions related to unethical behavior in the use of information and communication technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 417-421. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.082

Günüç, S. ve Atli, S. (2018). 18-24 aylık bebeklerde teknolojinin etkisine yönelik ebeveyn görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 5(2), 205-226. doi: 10.15805/addicta.2017.5.2.0047



- Hall, C. M. ve Bierman, K. L. (2015). Technology-assisted interventions for parents of young children: Emerging practices, current research, and future directions. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 21–32. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.05.003
- Helseth, S. ve Ulfsaet, N. (2005). Parenting experiences during cancer. *Journal of Advanced Nursing*, 52(1), 38-46. doi: 10.1111/j.1365-2648.2005.03562.x
- Hutchings, J., Owen, D. ve Williams, M. (2018). Web-based parenting support: Development of the COPING confident parenting programme. *Education Sciences*, 8(2), 1-9. doi: 10.3390/educsci8020059
- Karaca-Koç, G. ve Paslı, F. (2019). Dijital topluluklara üye olan annelerin stres düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, 2, 100-118. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1673375>
- Kaytaran, T., Ortakçı, Y. ve Karaş, R. İ. (2015, Mayıs). *Öğrenci servisi takip sistemi Android uygulaması*. 8. Mühendislik Teknoloji Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347. Erişim adresi: <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/32.kirik.pdf>
- Lebo, H. (2015). The 2015 digital future report: Surveying the digital future. Web: <http://www.digitalcenter.org/wp-content/uploads/2013/06/2015-Digital-Future-Report.pdf> 1 Eylül 2020'de alınmıştır.
- Lee, A. ve Delli Carpini, M. (2010, April). *News consumption revisited: examining the power of habits in the 21st century*. Paper presented at the 11th International Symposium on Online Journalism, Austin, TX.
- Lee, J. S., Neugut, T. B., Rosenblum, K. L., Tolman, R. M., Travis, W. J. ve Walker, M. H. (2015). Sources of parenting support in early fatherhood: Perspectives of United States Air Force members. *Children and Youth Services Review*, 35, 908–915. doi: 10.1016/j.childyouth.2013.02.012
- Liu, Z. (2004). Perceptions of credibility of scholarly information on the web. *Information Processing & Management*, 40(6), 1027-1038. doi: 10.1016/S0306-4573(03)00064-5
- Lupton, D. ve Pedersen, S. (2016). An Australian survey of women's use of pregnancy and parenting apps. *Women and Birth*, 29(4), 368-375. doi: 10.1016/j.wombi.2016.01.008
- Lupton, D., Pedersen, S. ve Thomas, G. M. (2016). Parenting and digital media: from the early web to contemporary digital society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743. doi: 10.1111/soc4.12398
- Madianou, M. ve Miller, D. (2011). Mobile Phone Parenting? Reconfiguring relationships between migrant Filipina mothers and their left behind children. *New Media and Society*, 13(3), 457-470. doi: 10.1177/1461444810393903
- McDaniel, B. T. ve Coyne, S. (2016). Technology interference in the parenting of young children: Implications for mothers' perceptions of coparenting. *The Social Science Journal*, 53, 435-443. doi: 10.1016/j.soscij.2016.04.010
- McDaniel, B. T., Coyne, S. ve Holmes, E. K. (2012). New mothers and media use: associations between blogging, social networking, and maternal well-being. *Maternal Health and Child Health Journal*, 16(7), 1509-1517. doi: 10.1007/s10995-011-0918-2



- McGoron, L., Hvizdos, E., Bocknek, E. L., Montgomery, E. ve Ondersma, S. J. (2018). Feasibility of internet-based parent training for low-income parents of young children. *Children and Youth Services Review*, 84, 198-205. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.12.004
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (çev. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 1994 yılında yayımlandı).
- Miller, G. (2012). The smartphone psychology manifesto. *Perspectives on Psychological Science*, 7(3), 221-237. doi: 10.1177/1745691612441215
- Orr, T., Campbell-Yeo, M., Benoit, B., Hewitt, B., Stinson, J. ve McGrath, P. (2017). Smartphone and internet preferences of parents: Information needs and desired involvement in infant care and pain management in the NICU. *Adv Neonatal Care*, 17(2), 131-138. doi: 10.1097/ANC.0000000000000349
- Perrin, A. ve Duggan, M. (2015). Americans' internet access: 2000-2015. Web: <https://www.pewresearch.org/internet/2015/06/26/americans-internet-access-2000-2015/> 1 Eylül 2020'de alınmıştır.
- Purcell, K. (2014). Technology's impact on workers. Web: <https://www.pewinternet.org/2014/12/30/technologys-impact-on-workers/> 1 Eylül 2020'de alınmıştır.
- Rothbaum, F., Martland, N. ve Janssen, J. B. (2008). Parents' reliance on the web to find information about children and families: Socio-economic differences in use, skills and satisfaction. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 118-128. doi: 10.1016/j.appdev.2007.12.002
- Saini, M., Mishna, F., Barnes, J. ve Polak, S. (2013). Parenting Online: An exploration of virtual parenting time in the context of separation and divorce. *Journal of Child Custody*, 10, 120-140. doi: 10.1080/15379418.2013.796265
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (Çeviri eds. A. Tüfekci-Akcan ve S.N. Şad). Ankara: Pegem Akademi.
- Statistica Research Department (2020). Smartphone users worldwide 2016-2021. Web: <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/> 1 Mart 2020'de alınmıştır.
- Suárez, A., Byrne, S. ve Rodrigo, M. J. (2018). Effectiveness of a universal web-based parenting program to promote positive parenting: patterns and predictors on program satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3345-3357. doi: 10.1007/s10826-018-1162-9
- Wu, C., Fowler, C., Lam, W., Wong, H. Wong, C. ve Loke, A. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40, 44-62. doi: 10.1186/1824-7288-40-44
- Yavuzer, H. ve Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne- babalar ve çocukları*. (1. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (1. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Başlangıç Düzeyi Piyano Eğitiminde El Pozisyonlarını Destekleme Amacıyla Geliştirilen Teknolojik Tasarım¹

Technological Design Developed to Support Hand Positions in Beginner Piano Education

Pınar ÇELİK DEMİRAY^{ID}, Öğr. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, pinarcelik@ibu.edu.tr

Yavuz DURAK^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ydurak27@gmail.com

Çelik Demiray, P. ve Durak, Y. (2022). Başlangıç düzeyi piyano eğitiminde el pozisyonlarını destekleme amacıyla geliştirilen teknolojik tasarım. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 202-215.

Geliş tarihi: 25.04.2021

Kabul tarihi: 09.02.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Piyano çalma süreci, çok yönlü alanların bir arada çalışması ile gerçekleşir. Buna bağlı olarak görsele, dokunsal (motor-kinestetik) ve devinimsel alanların açık ve net olarak algılanabilmesi ve düşünmeden doğal bir süreç içerisinde tekniksel kazanımların gerçekleştirilebilmesi için bir tasarım fikri meydana gelmiştir. Tüm bu aşamaların doğru ve sağlam donanımlarla gerçekleştirilmesi için en temel süreç olan piyanoya başlangıç aşamasının teknolojik bir tasarım ile desteklenmesi inancı oluşmuştur. Piyanoda el pozisyonunun öğrenim aşamasında soyut olarak anlatılması ve sadece bireysel olarak gösterilmesi öğrencinin o anlık öğrenimini sağlasa da, bireysel çalışmalarında hissiyat olarak algılama sürecini desteklemediği için kaybolup gidebilmektedir. Öğrenilen davranışların pekiştirilmesi sürecini destekleyerek, bireysel çalışmalarda öğrencinin öz denetimi oluşana kadar yardımcı bir tasarımın kullanılması, davranışların doğru pekiştirilmesini sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu amaçla, piyano eğitiminde soyut bir süreci somutlaştırarak eğitimin etkin, hızlı, kolay ve verimli olmasını sağlamak amacıyla piyanoya yardımcı aparatın (PİYAP) tasarlanması planlanmıştır. Bu kapsamda PİYAP'ı geliştirme süreci tasarım geliştirme araştırması (TGA) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde; ilgili literatürün incelenmesi ve ihtiyaçların belirlenmesi, tasarım çerçevesinin oluşturulması, tasarımın çerçevesine yönelik 3 uzman görüşü ile yeniden yapılandırılması ve ön deneme aşamaları tasarım geliştirme araştırmalarından tip 1 kategorisinde gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple öncelikle tasarlanan PİYAP'ın geliştirilme süreci detaylı olarak açıklanmış, tasarım süreci, PİYAP'ın yapımı, uzman görüşleri ve ön deneme aşamalarına yer verilmiştir. Lisans 1. sınıf 3 öğrenci ile ön deneme süreci gerçekleştirilmiştir. PİYAP'ın ön deneme sürecinde sorunsuz bir şekilde çalıştığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların ön deneme sürecinde PİYAP'a ilişkin deneyimleri gözlenerek raporlaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano eğitimi, Teknolojik tasarım geliştirme, Piyanoya yardımcı aparat

Abstract. In piano education, visual, auditory, psychomotor and mental areas work in coordination. The belief that the beginning stage of piano, which is the most basic process, is supported by a technological design, in order to realize all these stages with the right and solid equipment. By supporting the process of reinforcing the learned behaviors, the use of an auxiliary design in individual studies until the student's self-control is established is important in terms of ensuring the correct reinforcement of the behaviors. For this purpose, it is planned to design an auxiliary apparatus for piano (PİYAP²), which embodies an abstract process in piano education and ensures that education is effective, fast, easy and efficient. In this context, it was aimed to design a piano education beginner hand position support apparatus and the development process of PİYAP was

¹ Ulusal Tez Merkezi 627108 numaralı doktora tezinden üretilmiştir.

² The name of the design was determined as an auxiliary apparatus for the piano. It is abbreviated as PİYAP because it contains the initials of the name given to the design in Turkish.



carried out within the scope of design development research (TGA). In the research process; The review of the relevant literature and the determination of the needs, the creation of the design framework, the restructuring of the design with the opinions of 3 experts and the pre-trial stages were carried out in the type 1 category of design development research. The development process of PİYAP designed in the research is explained in detail, the design process, the construction of PİYAP, expert opinions and pre-trial stages are included. A pre-trial process was carried out with 3 undergraduate first-year students. It has been observed that PİYAP works without any problems during the pre-trial period.

Keywords: Piano education, Technological design development, Piano auxiliary apparatus



Extended Abstract

Introduction. Considering that piano training is a process that is added to each other in a chain, it is not possible to reach new goals without correcting the misleading behaviors and completing the missing behaviors, so the student's interest in the instrument, love and desire to work will gradually decrease (Pirgon, 2009). Therefore, it is seen that the process of correcting the basic behaviors that have been acquired incorrectly in piano education is a difficult process and a factor that can cause the student to cool down. For this reason, it is seen that it is important to prevent technical problems at the initial stage before they occur, to continue education with a solid technique from the very beginning, not to interrupt the process and to learn the techniques in all education stages in connection. In piano education, the idea of developing a technological design was born in order to perceive the correct hand position concretely at the beginner level. This process led us to the idea of designing a concrete apparatus to support the hand position that will enable the student to play with a correct technique without getting tired. For this purpose, it is planned to design an apparatus that concretely supports the position that the hands should take in order to facilitate and accelerate the process in piano education and to realize learning with a solid technique. The name of the design has been determined as the piano auxiliary apparatus (PİYAP).

Method. Research has been handled within the scope of design development research, which is one of the research types related to its use in the field of technology, and this process constitutes the development phase of the PİYAP design. Richey and Klein (2008, 2014) define "design and development research (TGA) as the process of developing products such as tools, teaching materials, technology or models used in the development of these products" (cited in Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, p. 19). This research is in the type 1 research category of TGA; It covers the process of developing products and tools. During the research process; Examining the literature and determining the needs, creating the design framework, structuring the PİYAP with 3 expert opinions regarding the framework of the design and the preliminary trial phase of the PİYAP are discussed.

Results. By using PİYAP developed after expert opinions in piano education;

- In concretizing an abstract process,
- The process is effective, fast, easy and efficient,
- Supporting hand positions,
- It is thought to be effective in providing the opportunity to work without the need for an assistant in individual studies.

Discussion and Conclusion. The fact that the PİYAP design is the first to be developed supports the idea that it can set an example in our country and constitute a reference source for our country. When the researches are examined, it is seen that there is no study to support the hand positions in piano education, but the hand position has an important place in the beginner level piano education.

Considering the behaviors observed during the pre-trial process of PİYAP; It was observed that the hands could move independently and the participants could play simple level pieces on the touch comfortably. However, it was agreed that the use of PİYAP should only be included in the beginner level and that it should be used by students who have just started piano education.



Giriş

Piyano eğitimi müzik eğitiminin temelini oluşturur. "Bu nedenle gerek mesleki, gerek amatör, gerekse özendirici müzik eğitiminde piyano önemli bir yere sahiptir. Piyano çalmasını öğrenme, temelde zihinsel, devinışsel ve duyuşsal becerilerin gelişimini kapsayan çok yönlü ve karmaşık bir süreç (Ertem, 2011, aktaran Gökbudak, 2013, s. 1) olmakla beraber piyano eğitiminde esas, öğrencinin müzikal gelişimini sağlamaktır" (Fenmen, 1947, aktaran Gökbudak, 2013, s. 1). Çimen'e göre (1994); bir çalgıyı en iyi ve en etkili bir şekilde çalmanın yolu gerekli teknik becerileri edinmiş olmaktan geçtiği, Fink'e göre, piyano eğitiminin daha başlangıcından itibaren teknik becerilerin doğru olarak geliştirilmesi, öğrencilerin etkili ve duyarlı çalmalarını sağlayacak bir yaklaşım olarak görüldüğü ifade edilmiştir (aktaran Pirgon, 2009).

Piyano eğitiminin en önemli ve temel sürecini kapsayan başlangıç düzeyi piyano eğitiminde, doğru el pozisyonu gibi tekniksel süreçlerin kazandırılma aşaması titizlikle üzerinde durulması gereken, öz denetim ve öz bilinç kazandırılana kadar zorlu bir süreci kapsamaktadır. Bu durum "Müzikal olarak piyano çalmak, insanların yıllarını geliştirmek için harcadıkları son derece hünere bir beceridir" olarak ifade edilmiştir (Zhang, Malhotra ve Matsuoka, 2011, s. 3536). Piyano eğitiminde öğrenilen tekniksel süreçler müzikaliteye hizmet eder. Uzun yıllar emek verilerek gerçekleşen iyi bir performansın alt yapısında, başlangıç düzeyinde el tekniğinin doğru oluşması ve gelişmesi yer alır.

Piyanoda el pozisyonunun somut bir biçimde gösterilerek anlatılması ve kavratılması önemlidir. Pamir (b.t.); elin şeklinin piyano tuşları üzerinde kubbe biçiminde durması gerektiğini, serçe parmağın duruşunun dikey olması gerektiğini ve dirsek ile düz bir çizgi içinde bulunmasının doğru olduğunu söylemektedir. Ayrıca bu durumu somut bir şekilde örneklemek için; "elin bir tünel, el üstünün de bu tünelin tavanı olduğunu, tavanın çökmemesi için bu tavanı tutan sütunların, yani parmakların her birinin çok sağlam olması ve çökmemesi gerektiğini" anlatmıştır (s. 20). Fenmen ise (1947), el pozisyonunun; "sanki avuç içinde yuvarlak bir cisim (top veya portakal) tutuyormuş gibi yarım küre vaziyetini alması gerektiğini" açık ve net bir şekilde ifade etmiştir (s. 47). Doğru el pozisyon şeklinin somut olarak kavranabilmesi için verilen örneklerin yanı sıra, görsel algının ve uygulamadaki pratiğin oluşması amacıyla bir materyal desteğinin sağlanması da önemlidir.

Piyanoda başlangıç pozisyonu öğrenimin en temel zeminini oluşturur. Gültek (2017), ilk aşamada elin başlangıç pozisyonunu almasının, bozulduğunda düzeltilmesi ve uyarılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca el pozisyonu doğru bir şekilde sağlanırken parmak uçlarının kıvrık, eklemlerin kırılmamış, elin çatısının sağlam "sanki içinde bir top tutarmış gibi" şekillendirilmesi gerektiğini anlatmıştır (s. 173). El pozisyonunun doğru kullanılması; kolların omuzlardan serbest ve parmakların rahat bir şekilde tuşe üzerinde hareket edebilmesine ve herhangi bir kas gerginliğinin oluşmadan kol ağırlığının parmak ucuyla tuşeye kuvvetini aktarabilmesine olanak tanır.

Piyano eğitiminde doğru el pozisyonunun sağlanma süreci, eğitimin sürekliliğinin sağlanabilmesi ve doğru bir teknikle ileri seviyelere ulaşılabilmesi için gereken en temel yapı taşıdır. Ağayeva (2017), piyano eğitiminin en başında, el pozisyonunun doğru bir şekilde ayarlanması ve bu doğru tutuşa süreklilik kazandırmak için egzersiz yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu süreçte eğitimcilere zor bir görev düşüğünü vurgulayarak "piyanist elleri yaratmak" deyimini ile doğru el pozisyonunu sağlamada eğitimcilere düşen görevin önemi üzerinde durmuştur.

Piyano eğitiminin zincirleme olarak birbirine eklenen bir süreç olduğu düşünülürse yanlış öğrenilmiş davranışlar düzeltilmeden ve eksik olan davranışlar tamamlanmadan yeni hedeflere ulaşmanın mümkün olamayacağı, dolayısıyla öğrencinin çalgıya olan ilgisi, sevgisi ve çalışma isteğinde



de gitgide azalma olacağı ifade edilmiştir (Pirgon, 2009). Bu bağlı olarak piyano eğitiminde yanlış kazanılmış olan temel davranışların düzeltilme sürecinin zor bir süreç olduğu ve öğrencinin soğumasına neden olabilen bir etmen olduğu görülmektedir. Oluşan tekniksel problemlerin giderilmesi, oldukça zor ve yorucu bir süreci kapsar. Hosaka (2009), öğrencilerin, piyano öğretmenlerinin veya profesyonel piyanistlerin mükemmellik arayışında, süreç içerisinde piyano tekniği sorunları ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmiştir. Çoğu zaman öğrencilerin öğrenme sürecinde teknik zorlukların üstesinden gelme aşamalarının uzun zaman aldığını da vurgulamıştır.

Sönmezöz (2015), piyano eğitiminde son derece önemli olan başlangıç düzeyi tekniklerin beklenen düzeyde gerçekleşmemesinin piyano çalgısının çeşitli özelliklerinden kaynaklanan bazı güçlükler içermesi nedeniyle olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çalışmasında; öğrencilerin piyanoya başlangıç aşamasında oturuş, duruş ve el pozisyonunu doğru bir şekilde öğrenilememesi probleminin daha doğmadan başlangıç aşamasından itibaren önüne geçilmesi ve öğrencilerin piyanoya doğru bir teknikle başlatılıp ilerletilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yapılan çalışmalar doğrultusunda piyano eğitiminin temelini oluşturan el pozisyonunun önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Yanlış öğrenilmiş davranışların oluşmasını önlemek, bireyi en baştan sağlam bir teknik ile piyano eğitimine başlatmak, bu araştırmanın başlıca hedefleri arasında yer almaktadır. Piyano eğitiminde 18. yy da parmakları güçlendirmek amacıyla kullanılan somut materyal örneklerine rastlanmıştır (Gültek, 2017. s.19). Ancak bu araçlar zaman içerisinde kullanımını yitirmiş ve kendinden sonraki dönemde salt parmak tekniğinin kullanılmaması ve kol ağırlığı, anatomik-fizyolojik gibi ekollerin ortaya çıkması ile eleştirilere sebep olmuştur. Bunun sonucunda ellerin fizyolojik özelliklere uygun bir şekilde kullanılması ve herhangi bir sakatlanmaya sebebiyet vermemesi yönündeki görüşler bu durumu desteklemiştir. Bu doğrultuda elin duruşunu ve parmakların doğru kullanımını destekleyen daha önce tasarlanmamış bir materyal tasarlama fikri gelişmiştir.

Amaç ve Önem

Araştırmada piyanoda el pozisyonunu desteklemek amacıyla PİYAP'ın tasarlanması amaçlanarak uygulanabilir duruma getirilmesi hedeflenmiştir. Ön uygulama sürecinde kullanılabilmesi ve gözlenen problemlerin giderilerek tasarımın uygulama sürecine hazır hale getirilmesi araştırmanın en temel amacını kapsamaktadır. Ayrıca somut bir materyal örneğinin ihtiyaç halinde kullanılabilmesi ve doğru hedef-davranışların kazandırılma sürecine yardımcı olması bakımından araştırmanın gerekli olduğu düşünülmüştür.

Araştırma kapsamında PİYAP tasarımının gerçekleştirilmesiyle; okul öncesi dönem çocukların, özel gereksinim gösteren çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların piyano eğitim sürecini kolaylaştıracak bir materyal kullanımı sağlayarak, öğrencilerin piyano alanına teşvik edilebilmesi ve piyano eğitiminde yaşanan teknik sorunların giderilebilmesi bakımından araştırmanın önemli olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca PİYAP'ın; piyanoda öğrencilerin bilekleri ve parmakları tuşeye konumlandırmaları ile ilgili doğru mu ya da yanlış mı yaptığı konusunda kaygı duymadan pratik yapabilmelerine olanak tanınması, ellerin düzeneğe konumlandırılması sayesinde avuç içlerini desteklenmesine olanak tanıyarak doğru teknikte ilerlemelerine yardımcı olması, bilek ve kolların yüksekliğini anatomik özelliklerine uygun olarak doğru konumlandırabilmelerine imkan tanınması, doğru teknik sayesinde parmakların birbirinden bağımsızca ve daha kolay hareket etmelerini sağlaması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.



PİYAP'ın tasarımının; (1) avuç içini destekleyen bir çift hareketli başlık, (2) başlıkların ve bilek yüksekliklerinin ayarlanabildiği demir çubuklar, (3) ellerin piyano üzerinde paralel ve ters yönde hareket edebilmesini sağlayan ray sistemi, (4) piyanoya zarar vermeden takıp çıkarılabilmesi için u profilin yapılması araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma teknoloji alanında kullanımıyla ilgili araştırma türlerinden tasarım geliştirme araştırması kapsamında ele alınmış ve bu süreç PİYAP tasarımını geliştirme aşamasını oluşturmuştur. Richey ve Klein (2008, 2014), "Tasarım ve geliştirme araştırmasını (TGA) araç, öğretim materyali, teknoloji gibi ürünlerin ya da bu ürünlerin geliştirilmesinde kullanılan modellerin geliştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır" (aktaran Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 19). Bu araştırma TGA'nın tip 1 araştırma kategorisinde; ürün ve araçların geliştirilmesiyle ilgili süreci kapsamaktadır. Araştırma sürecinde; alanyazının incelenmesi ve ihtiyaçların belirlenmesi, tasarım çerçevesinin oluşturulması, tasarımın çerçevesine yönelik 3 uzman görüşü ile PİYAP'ın yapılandırılması ve ön deneme aşaması ele alınmaktadır.

PİYAP (Piyanoya Yardımcı Aparat)

Tasarımın ismi; "Piyanoya Yardımcı Aparat" olarak belirlenmiş, başlangıç düzeyi piyano eğitiminde öğrencilerin el pozisyonlarını desteklemek, tekniksel kazanımların daha hızlı ve kolay bir şekilde somut olarak kavranmasını sağlamak amacıyla tasarım gerçekleştirilmiştir. Piyano eğitimi başlangıç düzeyinde öğrencilerin el pozisyonlarını hem görsel hem de dokunsal (motor-kinestetik) alanları kapsayarak desteklemeye yarayan ve doğru el pozisyonunun öğretiminde rolünün belirlenmesi için geliştirilen bir tasarımdır. Ray sistemi üzerinde hareket eden başlıklara avuç içlerinin yerleştirilmesiyle, el pozisyonunun ve el konumunun doğru teknikle kullanılmasını sağlayan teknolojik bir alettir. Bu amaçla, el pozisyonunu desteklenerek avuç içlerinin başlıklara yerleştirilmesiyle elin çökmemesi ve eklem yerlerinin belirgin ve rahat kullanılabilmesi, parmak uçlarının tuşeye doğru yerleşmesiyle el dengesinin ve kol yüksekliğinin ayarlanarak sağlanabilmesi, elin serbest ve rahat kullanımıyla omuz ve kol kaslarında herhangi bir gerginliğin oluşmaması için tasarlanmıştır.

PİYAP Tasarımını Geliştirme Evreleri

Araştırmacının piyano eğitimi konusunda lisans ve lisansüstü mesleki müzik eğitimi almış olup, lisans düzeyinde piyano eğitimciliği görevini sürdürmekte, araştırma konusu ile ilgili geçmişten beri mesleki tecrübeler biriktirmiş ve bu tecrübelerini, bu araştırmasında piyano eğitiminde kullanılabilecek bir materyal geliştirerek ortaya koymaya çalışmıştır. Tasarımı gerçekleştirme sürecinde araştırmanın ön çizimleri ve ön prototipi yapılmıştır. Ön prototip ile tasarımın çalışıp çalışmadığı ve uygulanabilirliği test edilmiştir. Uzman görüşleri için piyano eğitimi başlangıç düzeyinde el pozisyonunun öğretilme süreci ile ilgili sorular sorularak görüşler alınmıştır. Ayrıca başlangıç düzeyi piyano eğitiminde el pozisyonu ile ilgili yaşadıkları sorunlar tespit edilerek, PİYAP'ın bu sorunları giderebilecek bir tasarım olup olmadığına yönelik görüşleri de saptanmış, PİYAP'ın uygulanabilirliği ve etkin bir biçimde her bireyde kullanılabilirliğine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri de belirlenmiştir. Bu süreçte PİYAP'ın ön-taslak çizimleri, temel malzemelerden yapılan prototipin görselleri ve uygulanma biçimleri tanıtım filminde yer almış, uzmanların tasarıma yönelik görüşleri alınarak yer verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda uygulama sürecinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasına yönelik tasarım yapılandırılarak revize edilmiştir.



PİYAP'ın geliştirilme sürecinde, elin anatomik yapısı ve piyanoda el tekniğini konu alan araştırmalar incelenerek dikkate alınmıştır. Küçük (2002), elin doğal duruşunun ne portakal tutuyormuş gibi yuvarlak ne de dümdüz bir el şekli olmasının uygun olmadığını, eklem yerlerin hafif dışa doğru çıkıntı yaptığı doğal bir el duruşunun sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Serbest olan piyanistik organların duruşu ile eforsuz piyano çalma tekniğini savunmuştur. Bunun sebebi oluşabilecek gerginlik ve ağrıları önlemek içindir. Küçük'ün (2002, s. 72), "Dururken pek aşağıya inmeyen, ama yukarıda da olmayan bir bilek, omuzdan tamamen serbest bırakılmış kol ve dirsek" ifadesini destekleyen PİYAP; kolların serbest duruşunu ve bileklerin ne yüksek ne de alçakta, tamamen anatomik yapıya göre ayarlanarak doğal duruşunu sağlayan bir niteliğe sahip olarak tasarlanmıştır.

Piyano tekniğinin alt yapısını oluşturan elin biyomekanik temeli bu süreçte dikkate alınarak, sürekli kullanılmaması ve piyano tuşesinde elin alması gerektiği şeklin kavranması-algılanması ve uygulanması süreçlerinden sonra kaldırılması kaidesiyle tasarımın gerçekleştirilmesi ve temel ihtiyaçları karşılaması, bu ihtiyaçları karşılarken fiziksel yapıya zarar vermeden desteklenmesi dikkate alınmıştır. Ayrıca hem başparmak geçişi hem de akor veya oktavların çalınma sürecinde avuç içinin düzleşmesi gerektiği dikkate alınır, PİYAP'ın ileri seviyelerde kullanımının piyanistik organlara ket vurabileceği görülmektedir. Bu da bisikletlerin denge tekerlekleri ile kullanımı öğrenilmesi sonucunda, eğer denge tekerleri hala çıkarılmamışsa, kişinin istediği hıza ulaşmasına engel olması örneğine benzetilebilir. "Biyomekanik özellikler eklem hareket açıklığı, hız, güç, dayanıklılık ve hassasiyet gibi biyomekanik komponentler ile etkileşim halinde" olduğu (Wagner, 2005, aktaran İzci, 2019, s. 20) göz önünde bulundurulursa, PİYAP'a eklemlerle temas etmeden avuç içlerinin tam ortasına gelecek şekilde hareketli başlıklar tasarlanmış ve eklem hareketlerinin kısıtlanmadan kullanılabilmesi amaçlanmıştır.

PİYAP'a İlişkin Uzman Görüşleri

PİYAP'a yönelik hazırlanan uzman görüşü soruları iki bölüme ayrılmış, ilk bölümde; piyano eğitimcilerinin derslerde öğrencilerinin el pozisyonları ile ilgili deneyimlerini içeren sorular, ikinci bölümde ise tasarlanan PİYAP'a ilişkin görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir.

❖ Uzman görüşlerine göre piyano eğitiminde el pozisyonun;

- Piyanoya başlangıç düzeyinde en önemli etmen olduğu,
- Tuşe bilincini geliştirdiği,
- Doğru tekniğin piyano çalabilme yetisini en az enerjiyle gerçekleştirebilmesini sağladığı ifade edilmiştir.

❖ Öğrenilen el pozisyonunun süreç içerisinde bozulup bozulmadığına dair görüşleri;

- Devamsızlık veya dikkat dağınıklığı gibi etmenler nedeniyle süreç içerisinde öğrencilerin el pozisyonlarında bozulmaların olduğu,
- 1 uzman görüşünde daha çok geleneksel yöntemlerle materyale ihtiyaç olmayabileceği ancak otizmli çocuklarda ya da engeli bulunan çocuklarda materyal desteğinin gerektiği,
- 2 uzman görüşünde ise materyal kullanımına ihtiyaç duyulduğu, ayrıca somut bir materyalin olmasının öğrencinin duruş konusunda kafasında daha net bir durum yaratmasını sağlayacağı ifade edilmiştir.



❖ *Tasarlanan PİYAP'a ilişkin görüşleri ise;*

- Özellikle otizmli öğrencilere çok faydası olacağı,
- Somut bir materyalin piyano eğitimini destekleyeceği,
- Başlangıç aşamasında hızlı ilerleme kaydedilmesini sağlayacağı,
- Geleneksel yöntemlere rağmen normal gelişim gösteren öğrencilerde de denenebileceği, özellikle; konsantrasyon problemi olan, öz kontrolü zayıf öğrenciler için yararlı olabileceği,
- Tasarımın ileriki arge çalışmaları süreçlerinde her piyanoya monte edilebilir bir hale getirilmesi durumunda çok daha kullanışlı ve tercih edilebilir olacağı,
- PİYAP'ın piyanoya zarar vermeden takılıp çıkarılabilmesinin önemli bir özellik olduğu,
- Fiyat olarak kolay ulaşılabilir olması durumunda isteyen herkesin bu PİYAP'ı edinebilmelerinin sağlanması gerektiği,
- Buradaki amacın öğrencinin eninde sonunda PİYAP'tan bağımsız olarak piyanoyu düzgün çalması olduğu belirtilmiş ve PİYAP'ın kullanımına çok uzun süre ayrılmaması gerektiği,
- Bireysel farklılıklar nedeniyle kişiye özel ayarlanabilir özelliklerin getirilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir.

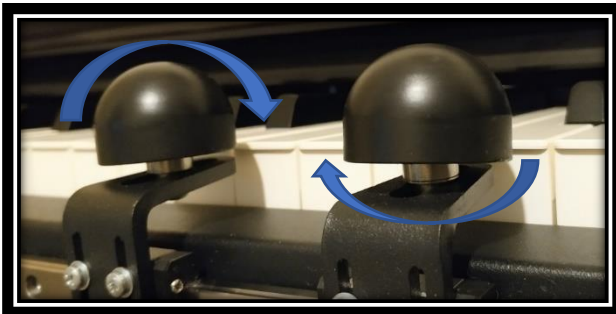
❖ *Uzman Görüşü Sonrası Tasarıma getirilen yenilikler;*

- El, kol ve bileklerin piyanoda doğru konumlandırılması için ray sistemi üzerinde, her kol yüksekliğinin aynı olmaması sebebiyle, uzayıp kısalabilen ayarlanabilir bir düzenek eklenmiş,
- Her bireyin el büyüklükleri aynı olmadığı için avuç içlerini ileri - geri ve sağa - sola hareket ettirebilen top şeklindeki başlıkların üzerine konumlandırılabilmesi için yeni vidalarla ayarlanabilen bir düzenek eklenmiş, aynı zamanda avuç içini destekleyen başlıkların hareketli (oynar) olmasına özen gösterilmiş,
- Başlıkların üzerinde yer alan raylar; daha ince, kolay ve sessiz hareket edebilen bir ray düzeneğine çevrilmiştir.

Bulgular

PİYAP Tasarımının Özellikleri

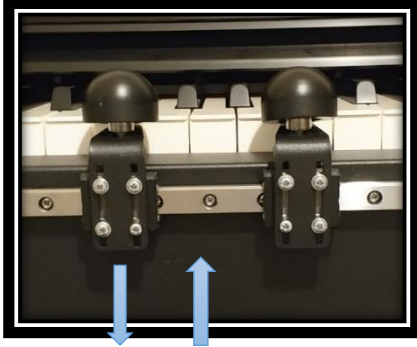
- El pozisyonlarını destekleme için avuç içlerinin yerleştirildiği iki yuvarlak başlık bulunmakta, bu başlıklar hareketli olup devinimlere uygun hareketleri gerçekleştirebilmektedir.



Şekil.1 Avuç içlerinin yerleştirildiği yuvarlak başlıklar

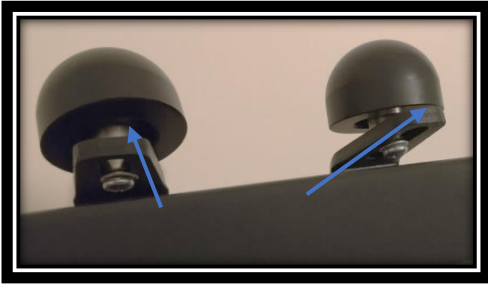


- Yuvarlak başlıklar kişiye göre ayarlanabilen demir çubuklar üzerine konumlandırılmıştır. Bilek ve kol yüksekliğine göre bireysel farklılıklar nedeniyle ayarlanabilir olarak tasarlanmıştır. Bu sayede sadece el pozisyonlarını değil, bilek-kol yüksekliğinin kişinin potansiyeline göre doğal halini almasına yardımcı olur.



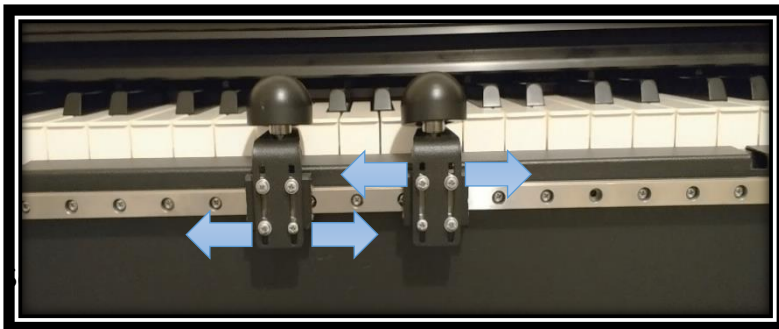
Şekil 2. Kişiyeye göre ayarlanabilen demir çubuklar

- Her bireyin avuç içi büyüklüğünün farklılık göstermesi nedeniyle avuç içlerini destekleyen yuvarlak başlıklar; küçük el yapısında tuşeye doğru ileri veya büyük el yapısında geriye doğru ayarlanabilen bir özelliğe sahip olarak tasarlanmıştır.



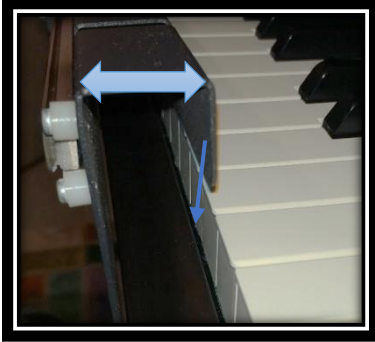
Şekil 3. Yuvarlak başlıkların ileri geri ayarlanması

- Avuç içlerini destekleyen başlıklar ray sistemi üzerinde, iki el hem paralel hem de ters yönde hareket edebilecek şekilde yapılmıştır. Orta do konumu öğretiminden sonra, bir oktav gam çalma sürecinde de kullanılacak, aynı zamanda öğrencilerin hareketlerini kısıtlamayacak potansiyele sahip olarak tasarım gerçekleştirilmiştir.



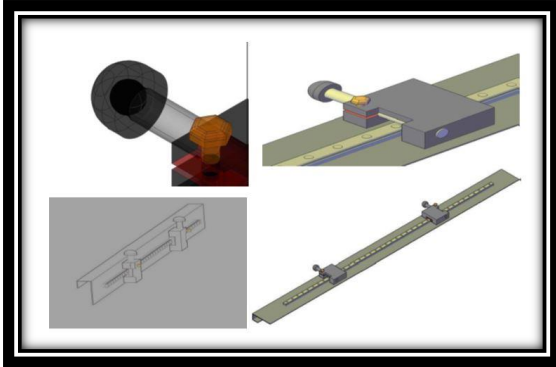


- PİYAP piyanoya hiçbir vida kullanılmadan takılıp çıkarılabilir olarak tasarlanmıştır. PİYAP'ın U şeklindeki profili, tuşenin bittiği yer ile gövdenin arasındaki boşluğa girerek sabitlenmektedir.



Şekil 5. PİYAP'ın piyanoya takılışı

Tasarımın noter onaylı üç boyutlu çizimleri (Ek-1) ve uzman görüşü sonrasında revize edilerek yapımının gerçekleştirilme aşaması, Khrome³ tarafından uzman desteği alınarak gerçekleştirilmiştir. Tüm sürecin üç boyutlu çizimleri ve yapımı Khrome tarafından uzman desteği alınarak gerçekleştirilmiştir. Aşağıda yer alan üç uzman piyano eğitimcisinin görüşleri ışığında, son haline getirilerek uygulama sürecinde kullanılmak üzere yapımı gerçekleştirilen tasarıma ait çizimler ve PİYAP'ın yapılandırılmış resimleri aşağıda yer almaktadır.



Şekil 6. Uzman görüşü sonrası PİYAP'ın Khrome tarafından hazırlanan çizimleri



Şekil 7. PİYAP (piyanoya yardımcı aparat) tanıtım filmi QR kodu

³ Khrome Makina Enerji İnşaat Taahhüt Taşımacılık Gıda ve Sanayi Ticaret Limited Şirketi-Ankara



Not: PİYAP'ın görsellerin yer aldığı, uygulama prensiplerini gösteren detaylı bilgilendirilmeye yukarıdaki tanıtım filminin QR kodunu okutarak erişebilirsiniz.

Ön Deneme Süreci

Tasarlanan PİYAP'ın ön deneme süreci piyano eğitimi 1 dersini alan lisans 1. sınıf üç öğrencide test edilmiştir. Aynı sınıf ortamında aynı lisans düzeyi öğrencilerinin başlangıç düzeyi temel hareketleri PİYAP desteği ile gerçekleştirme durumları gözlenerek, kişiye özel ayarlanabilme durumunun uygunluğu tespit edilmiştir. Çalışma ile ilgili tüm etik izinler (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, protokol no:2019/159, toplantı no:2019/04, tarih: 03/05/2019) alınmıştır. Bu süreçte katılımcıların ellerini tuşe üzerinde kullanma pratikleri gözlenmiş, başlangıç düzeyinde A. Burkard'ın 15 ve 20 numaralı alıştırmaları çalıştırılarak önce PİYAP destekli ve sonra PİYAP desteksiz çaldırılarak katılımcıların PİYAP'ı kullanabilme durumları izlenmiştir.



Şekil 8. Ellerin PİYAP üzerindeki duruşu

Ön deneme süreci üç oturum sürmüştür, sadece PİYAP'ın çalışma prensipleri ve uygulama esasları dikkate alınmış, herhangi bir öğretim veya uygulama öncesi-sonrası davranışlar tespit edilmeye çalışılmamıştır. Her bir oturum 20 dakika devam etmiş, oturumlar A. Burkard'ın 15 ve 20 numaralı alıştırmalarını, bir oktavlık do majör gam ve eş değer eserleri kapsayacak çalışmaları içermiştir. Katılımcıların PİYAP üzerinde el ve kol yükseklikleri ayarlandıktan sonra alıştırmalar çalıştırılmıştır. PİYAP destekli çalışmalarda katılımcıların daha güvenli hareket edebildikleri gözlenmiştir. Oturumun sonunda gerçekleştirilen PİYAP'sız çalışmalarda ise ellerini konumlandırmakta (orta do) ve el pozisyonunu sağlamada daha tedirgin hareket ettikleri görülmüştür. Do majör gam çalışmasında ise ray sisteminde hareket edebilmesi kolay bir akışı sağlasa da başparmak geçişinin rahat ve esnek bir şekilde gerçekleşmesini sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple do majör egzersizlerini ve bir oktav geçişi içeren çalışmaları kapsamaması gerektiği ve sadece orta do konumu başlangıç düzeyinde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların 3'er oturumu sonlandırıldığında PİYAP'ın sorunsuz bir şekilde çalıştığı ve sağlam bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Katılımcıların ellerini yerleştirdikleri başlıkların hareketli olması sayesinde çalarken elin hareketini kısıtlamadığı görülmüştür. Ancak gam çalışmalarının PİYAP desteği olmadan yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Başlangıç düzeyinde kullanılması sürecinde bilek kullanımını sağlamadığı ancak bileklerin omuzdan itibaren serbest bir şekilde ağırlığını tasarımın üzerine eforuzca bırakarak çalabilme olanağı sağladığı gözlenmiştir. Bilek legatolarının henüz başlangıç düzeyinde öğrenilmemesi sebebiyle bilek kullanımına ihtiyaç duyulmamaktadır.



PİYAP'ın kişiye göre ayarlanabilme özellikleri hem avuç içinin büyüklüğüne göre tuşeye doğru ileri-geri ayar yapabilme, hem de kol yüksekliğine göre vücudun tuşeye olan uzaklık oranı da gözetilerek ayarlanabilme özelliklerine sahiptir. Bu durum ön deneme sürecinde istenildiği gibi ayar yapabilme olanağı tanımıştır. Ancak ayarlanabilme özelliklerinin vida sistemi ile olması pratik bir kullanımı kapsamamaktadır. Bu sebeple ayarlanabilme özelliklerinin daha pratik sistem içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

PİYAP'ın piyanoya takılma prensibi her piyanoda kullanılabilme özelliği içermemektedir. Bunun sebebi tuşe ile tuşenin alt gövdesi arasında her piyanoda boşluk bulunmamasından kaynaklanmaktadır. PİYAP ise bu boşluğa takılarak yerleştirilme özelliğine sahip olarak tasarlanmıştır. PİYAP'ın piyanoya zarar vermeden takılabilme özelliği dikkate alındığı için "U" şeklinde bir profil üzerine konumlandırılmış olan PİYAP, dijital piyanolardan Yamaha Arius YDP 163 modelinin özelliklerine sahip piyanolarda kullanılabilir durumda yapılmıştır. Ancak bunun her piyanoda kullanılabilmesi için farklı donanımlarında bulunduğu birkaç özelliğin eklenmesi gerektiği düşünülmüştür.

Katılımcıların ön deneme sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşlerinde; PİYAP'ın el pozisyonlarını desteklediği için elin alması gereken şekli pratik bir şekilde sağladığı ve güven verdiği bildirilmiştir. Performansları sırasında el hareketleri, parmaklarının tuşe üzerinde duruşu, omuz-kol yükseklikleri uygun olduğu gözlemlenmiştir. PİYAP'ın ön uygulama ile uygulanabilir olduğu tespit edilmiş, uygulama sürecine hazır hale getirildiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

PİYAP tasarımının geliştirilmesinin bir ilk olması, ülkemizde örnek teşkil ederek ülkemize referans kaynağı oluşturabileceği düşüncesini desteklemektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde piyano eğitiminde avuç içlerini destekleyerek el pozisyonlarını sağlamaya yönelik bir tasarım geliştirme çalışmasının bulunmadığı ancak başlangıç düzeyi piyano eğitiminde el pozisyonunun önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Ercan (2008), bu durumu, piyanoda oturuş biçimi, el-parmakların durumu, başparmak-bilek-dirsek pozisyonu gibi temel davranışların, piyano eğitiminde öğrenciye ilk dersten başlayarak kazandırılması ve süreklilik sağlanması gerektiğini ifade etmiştir (aktaran Topalak ve Kılıç, 2016, s. 2304).

PİYAP'ın somut bir materyal desteği oluşturmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu yönde etki yapabileceği düşünülmektedir. Jones, Trapp, Jones, Brooks ve Howard (2010), fiziksel engeli olan birçok çocuğun piyanoda ellerini kullanmakta zorlanmaları nedeniyle, oyuncaklar sayesinde çocuğun bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yanlış öğrenilmiş davranışları değiştirme ve düzeltme süreçleri oldukça zor ve tehlikeli olabilmektedir. Wristen (2000), öğrencilerin yaşadıkları tekniksel problemleri düzeltirken öğretmenlerin dikkatli davranması gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle uzun yıllar piyano çalma deneyimleri olan kişiler için tekniksel değişiklik önerilmesinin yaralanma, zedelenme gibi sorunlara yol açabileceğini de eklemiştir (s. 63). Öğrenilen davranışların zaman içerisinde düzeltilme süreçleri bu sebeple oldukça zor olabilmektedir. Bu sebeple piyano çalmayı öğrenmeye başlayacak öğrencilerin en baştan doğru teknik ile başlatılması ve sakatlanmalara yol açmaması PİYAP'ın tasarımına duyulan ihtiyacı ve önemi göstermektedir.



Geliştirilen PİYAP'ın Türk Patent ve Marka Kurumu'na patent başvurusu yapılmıştır. Üretilmesi planlanan ve patent süreci başlatılan PİYAP'ın eğitim sürecinde kullanılması ile sosyal ve ticari hayata katkı sağlayacağı düşünülmektedir. PİYAP'ın uzman görüşleri sonrasında geliştirilen özellikleriyle farklı öğrenci gruplarıyla öğretim uygulaması yapılması önerilmektedir.

PİYAP'ın ön deneme sürecinde gözlenen davranışlar ele alındığında; ellerin bağımsızca hareket edebilmesini sağladığı ve katılımcıların rahat bir şekilde tuşe üzerinde basit düzey eserleri çalabildikleri görülmüştür. Ancak PİYAP'ın kullanımına sadece başlangıç düzeyi aşamasında yer verilmesi gerektiği ayrıca piyano eğitimine yeni başlayan öğrencilerde kullanılması yönünde hem fikir olunmuştur. PİYAP'ın kullanımına başlangıç aşaması tamamlanana kadar yer verilmesi ve sonrasında kaldırılması gerektiği bilinciyle tasarım uygulanabilir. Bisikletlerin denge tekerlerinin kullanılması ve ihtiyaç olmaktan çıkınca hızını ve özgürce hareketini etkilememesi gibi PİYAP için de aynı ihtiyaç ve amaç prensipleri geçerlidir. Başlangıç düzeyinde doğru el pozisyonunu sağlamada gerekli davranışlar kazandırıldıktan sonra PİYAP'ın kullanımına ihtiyaç duyulmayacaktır. Gerektiğinden uzun süre ayrılmaması ve öğrencilerde bağımlılığa yol açmaması görüşü savunulmakta, bu sebeple PİYAP'ın kullanımına hedeflenen davranışlar kazandırıldıktan sonra fazla süre ayrılmaması önerilmektedir. Bununla birlikte katılımcıların oktav geçişlerinde başparmak kullanımına ket vurabildiği görülmüş, başlangıç aşamasında bir oktav çalışmasına geçmeden orta do konumunda kullanılması önerilmektedir.

El pozisyonunun PİYAP ile desteklenmesiyle el, parmak, bilek-kol konumları titizlikle uygulandığı gözlemlenene kadar PİYAP desteğinin birden kaldırılmaması, aşama aşama PİYAP desteğinin kaldırılması, davranışın sönmesine izin verilmemesi önerilmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerin başarabilme durumları güdülenmeli ve karamsarlığa düşmelerinin önlenmesi tavsiye edilmektedir. PİYAP'ın piyano eğitiminde kazandırılan ancak yanlış bireysel çalışmalar sonucunda sönen davranışların yeniden kazandırılma sürecinde kullanılması önerilmektedir. Öğrencilerin öz denetim ve öz bilinci kazanma durumları gözlenene kadar kullanıma devam edilmesi tavsiye edilmektedir. PİYAP'ın piyano eğitiminde kullanımı sırasında öğrencinin bireysel özelliklerine göre bilek yüksekliği ve avuç içinin tuşe üzerindeki konumu ayarlanmalıdır. Gerekirse öğrencinin rahat edebileceği yükseklik tespit edilene kadar birçok kez prova yapıldıktan sonra derse başlanması önerilir. Ayrıca PİYAP ile birlikte başlangıç seviyesi metotların titizlikle seçilmesi, öğrencinin özellikleri, ihtiyaçları ve yaş gurubu göz önünde bulundurularak uygun metotların belirlenmesi önerilmektedir.

- Soyut bir süreci somut hale getirmesinde,
- Sürecin etkin, hızlı, kolay ve verimli olmasında,
- El pozisyonlarının desteklenmesinde,
- Bilek-kol yüksekliğinin, parmak ucunun ve orta do konumunun ayarlanmasında,
- Piyanistik organların eforsuzca ve serbest hareket etmesinde,
- Kas gruplarında sakatlanma veya zedelenme oluşumunu önlemesinde,
- Öğretmene piyano dersi başlangıç seviyesinde kolayca kullanabileceği bir teknolojik- araç sağlamasında,
- Bireysel çalışmalarında yardımcı birine ihtiyaç duymadan çalışabilme olanağı sağlamasında,
- Gün içerisinde doğru bir teknik ile yorulmadan çalışarak pratik yapabilmelerine imkân tanınmasında etkili olacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Ağayeva, M. (2017). Piyano eğitiminde doğru oturuş ve el pozisyonlarının icracı üzerindeki etkileri. *TURAN-SAM*, 9(33), 168-171.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fenmen, M. (1947). *Piyanistin kitabı*. İstanbul: Akba Kitabevi.
- Gültek, B. (2017). *Piyano nasıl öğretilir? 1.cilt Piyano pedagojisinin temelleri, 2. cilt Piyano pedagojisinde uzmanlık*. Epilog Yayıncılık.
- Gökbudak, Z. S. (2013). *Piyano öğretiminde pedagojik yaklaşımlar (Karakelle, S. Ed.). Piyano eğitiminde öğretim eserleri ve basamakları (s. 1 – 42)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hosaka, Y. (2009). *Sumiko Mikimoto's piano method: A modern physiological approach to piano technique in historical context* (Doctoral dissertation) https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/9176/Hosaka_umd_0117E_10276.pdf?sequence=1&iSAllowed=y adresinden 01.05.2020'de erişilmiştir.
- İzci, M. (2019). *Düzenli piyano çalan konservatuvar öğrencilerinde elin antropometrik özellikleri, esneklik ve kas gücünün değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi) Ulusal tez merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim no: 534081)
- Jones, M., Trapp, T., Jones, N., Brooks, D. & Howard, A. (2010, October). Engaging children with severe physical disabilities via teleoperated control of a robot piano player. In *Proceedings of the 12th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (p. 25-27).
- Küçük, A. (2002). Piyanistik organlar ve eforsuz kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3).
- Pamir, L. (b.t.) *Çağdaş piyano eğitimi*. İstanbul: Beyaz Köşk (Müzik Sarayı) Yayınları.
- Pirgon, Y. (2009). *Piyano eğitiminde karşılaşılan teknik güçlüklerin aşılmasına yönelik bir uygulama*. (Doktora tezi) Ulusal tez merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim no: 234765)
- Sönmezöz, F. (2015). Müzik öğretmenliği lisans programı 1. sınıf "piyano dersi" tanımlarında yer alan teknik becerilerin gerçekleşme düzeylerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 8(40).
- Topalak, Ş. İ. ve Kılıç, I. (2017). Piyano öğretim elemanlarının başlangıç seviyesi piyano öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2295-2309.
- Wristen, B. (2000). Avoiding piano-related injury: A proposed theoretical procedure for biomechanical analysis of piano technique. *Faculty Publications: School of Music*, 6.
- Zhang, A., Malhotra, M. & Matsuoka, Y. (2011, May). Musical piano performance by the ACT hand. In *2011 IEEE International Conference on Robotics and Automation* (pp. 3536-3541). IEEE.



Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının Görülme Sıklığı ve Bazı Sosyo-demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

The Prevalence of Internet Addiction among High School Students and Investigation According to Some Socio-demographic Variables¹²³

Adil KAVAL^{ID}, Uzman Psikolojik Danışman, Trabzon Ortahisar Kaan Dinler Anaokulu, adilkaval@hotmail.com

Diğdem Müge SİYEZ^{ID}, Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, didem.siyez@deu.edu.tr

Kaval, A. ve Siyez, D.M. (2022). Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının Görülme Sıklığı ve Bazı Sosyo-demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 216-233.

Geliş tarihi: 17.08.2021

Kabul tarihi: 16.02.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde internet bağımlılığının görülme sıklığının belirlenmesi ve internet bağımlılığının bazı sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, internet kullanım süresi, internette gerçekleştirilen etkinlikler ve internete ulaşım araçları) göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini çok aşamalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 34 farklı lisede eğitim gören, 14-19 yaş arası 2197 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Young İnternet Bağımlılık Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, lise öğrencilerindeki internet bağımlılık oranının % 10.2 olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca internet bağımlılığı puan ortalamasının yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; internet kullanım süresi, internette gerçekleştirilen etkinlikler ve internete ulaşım araçlarına göre ise anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna göre uzun süre internet kullanan, internette sosyal paylaşım, çevrimiçi oyun, bahis/kumar oynama ve video izleme etkinliklerini gerçekleştiren öğrencilerin internet bağımlılığı puan ortalamaları daha yüksek iken, internette alışveriş yapma ve bilgi edinme etkinliklerini gerçekleştiren öğrencilerin ise internet bağımlılığı puan ortalamaları daha düşüktür. Sonuç olarak lise öğrencilerinde görülen internet bağımlılığına yönelik önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İnternet bağımlılığı, Ergenler, İnternet kullanım süresi, İnternette gerçekleştirilen etkinlikler, İnternet araçları.

Abstract. This study aims to determine the prevalence of internet addiction among high school students and to examine whether internet addiction differs according to some socio-demographic variables (gender, age, internet usage time, internet activities and internet access tools). The sample of the study consists of 2197 high school students between the ages of 14-19 studying in 34 different high schools determined by the multi-stage sampling method. Young's Internet Addiction Test and personal information form were used as data collection tools. The findings of the research reveal that the rate of internet addiction among high school students is 10.2%. In addition, it shows that the average score of internet addiction does not differ significantly according

¹ Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2017.KB.EGT.003 numarası ile desteklenmiştir.

² Bu çalışma, Prof. Dr. Diğdem Müge Siyez tarafından yönetilen ve Adil Kaval tarafından hazırlanan "Lise öğrencilerinde İnternet bağımlılığının yordayıcıları: Bir yapısal eşitlik modellemesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

³ Bu çalışma ayrıca 2-5 Temmuz 2019 tarihlerinde Rusya'nın Moskova kentinde düzenlenen 16. Avrupa Psikoloji Kongresi'nde (XVI. European Congress of Psychology) sözel bildiri olarak sunulmuştur.



to age and gender, and that there is a significant difference according to the internet usage time, internet activities and internet access tools. According to this, while participants who use the internet for a long time, who perform social sharing, online gaming, betting / gambling and video watching activities have higher internet addiction scores, the internet addiction score average of the participants who perform online shopping and obtaining information is lower. As a result, it is thought that there is a need to develop prevention and intervention programs for internet addiction among high school students.

Keywords: Internet addiction, Adolescents, Internet usage time, Internet activity, Internet tools.

Extended Abstract

Introduction. The internet has become a tool that is used in more and more areas with its ease of life. While the rate of internet usage in the world is 59%, this rate has reached 95% in developed countries. Today, such intense use of the internet brings some problems with it. With the increase in internet usage, the person can stay on the internet for longer periods than planned; may encounter problems personally, socially or professionally. Although it is expressed with many different concepts in the literature, this problem experienced by people is mostly tried to be explained with the concept of internet addiction. It seems that this problem poses a significant risk for adolescents in high schools and equivalent schools with a rate of internet usage reaching 94.5%. Problematic use of the internet by adolescents seems likely, with the combination of excitement-seeking and risk-taking behaviors seen in adolescence with numerous activities and opportunities offered by the internet. In studies conducted with large sample groups in Europe, it is known that the rate of internet addiction among adolescents is between 1.2% and 4.2%, this rate is between 1.6% and 21.1% in far eastern countries, and this rate is around 4% in ABD. Studies in our country indicate that the rate of internet addiction among adolescents is between 1.2% and 16%. When the studies evaluating the risk groups regarding internet addiction are compared, it is observed that 4.2% to 13.4% of adolescents in Europe, 12.5% to 46% of adolescents in the Far East, and 24% of adolescents in ABD are in the risk group. The studies indicate that 10.8% to 26.4% of adolescents in Turkey are involved in the risk group for Internet addiction.

In the literature, there are different research results on whether internet addiction differs according to gender, age, internet usage time, internet activities, and internet using tools as well as internet addiction rates. When the studies in the literature are examined, it is striking that internet addiction rates vary according to the measurement tool used, the cut-off score used in the measurement tool, and the method of determining the sample. In this study, Young's Internet Addiction Test, which is widely used in the world and our country, was used together with a sample that could represent the universe at a significant level. This study aims to determine the prevalence of internet addiction among high school students and to determine whether internet addiction differs significantly according to some socio-demographic variables (gender, age, internet usage time, internet activities, and internet access tools).

Method. The sample of the study consists of 2197 high school students between the ages of 14-19 ($M=16.03$, $SD=1.06$) from 34 high schools determined by the multi-stage sampling method. Young's Internet Addiction Test and demographic information form were used as data collection tools. Measurement tools were applied by the researchers in the classroom environment. The data of 67 students who were found to be filled incompletely and irregularly were removed from the data set. The frequency and percentage values of the study were calculated to determine the proportion of high school students in the addicted group in terms of internet addiction, the group with problematic use and the average user group. The t-test was used to determine the statistical significance of the



differentiation of internet addiction scores according to gender, activities performed on the internet and the means of accessing the internet, and a one-way ANOVA was used to determine the statistical significance of the differentiation according to age and internet usage time.

Results. In the study, it was determined that the rate of internet addiction among high school students is 10.2%. Besides, it was found that 64.9% of the participants had internet addiction score at the problematic usage level. Other findings obtained from the study reveal that the average score of internet addiction doesn't differ significantly according to age and gender, but it does show a significant difference according to the internet usage time, activities performed on the internet, and internet access tools. Internet addiction levels of adolescents who use the Internet for increasing periods also increase; however, it was found that all adolescents participating for 8 hours or more exhibited a similar level of addiction. The Internet addiction scores of the participants who engage in activities such as social sharing, watching videos, playing online games and betting / gambling on the Internet are significantly higher; the Internet addiction scores of the participants who engage in activities such as obtaining information and shopping on the Internet were found to be significantly lower. It was found that there is no difference in terms of internet usage for communication and listening to music. In addition, smartphone, computer, tablet for accessing the internet. smart TV etc. Internet addiction scores of the participants who use the devices are significantly higher than the participants who do not use these devices.

Discussion and Conclusion. Internet addiction scores of adolescents do not make any difference according to gender and age. The fact that all male and female adolescents can easily access the internet today and adolescents of all ages can use the internet with many different tools makes this result understandable. While the internet addiction scores of the students who use the internet for a long time, who perform social sharing, online gaming, betting/gambling, and video watching activities on the internet are higher, the internet addiction scores average of the students who do online shopping and curiosity activities are lower. It is concluded that devices such as phones, computers, tablets and smart TV are important for adolescents in the use of internet access and in the development of internet addiction. As a result, it is thought that there is a need to develop and implement prevention programs to reduce internet addiction of high school adolescents. In addition, the duration of internet use and the results related to the activities performed on the internet provided by this research provide important information for parents to control and guide adolescents' internet usage process.



Giriş

Yaşamımızı kolaylaştıran birçok özelliği sayesinde internet giderek daha fazla alanda kullanılan bir araç haline gelmiştir. 2020 itibarıyla dünya genelinde nüfusun %59'u internet kullanırken bu oran gelişmiş ülkelerde %95'e varabilmektedir (Internet World Stats [Internet Dünya İstatistikleri], 2020). Günümüzde internetin yoğun kullanımı beraberinde birtakım problemler getirmektedir. Giderek artan internet kullanımıyla süre kontrolünü kaybeden kişi planladığından daha uzun süre internette kalabilmektedir ya da eğitim, iş, aile veya sosyal yaşamındaki sorumluluklarını yerine getirememektedir (Young, 2004). Alan yazında farklı birçok kavramla ifade edilse de kişilerin yaşadığı bu durum çoğunlukla internet bağımlılığı kavramıyla açıklanmaktadır (Goldberg, 1996; Griffiths, 2000; Suler, 1996; Young, 2004). İnternet bağımlılığı kavramının alan yazında dürtü kontrol bozukluğu (Beard ve Wolf, 2001; Young, 1998a) ve davranışsal bağımlılıklar (Griffiths, 1998) olarak tanımlandığı göze çarpmaktadır. Bu kavramla ilgili en kapsamlı tanımlardan birini yapan Young'a (2004) göre ise internet bağımlılığı, internetin aşırı kullanılmasına yönelik isteğin önüne geçilememesi, kişi için internete bağlı olmadan geçirilen zamanın önemini yitirmesi, internette yoksun kaldığında kişide aşırı öfke ve saldırganlığın ortaya çıkması ile birlikte iş, sosyal ve aile hayatının giderek bozulması biçiminde tanımlanmaktadır. Bu fenomen son yıllarda ise internet kullanım bozukluğu olarak ifade edilmektedir (King ve Delfabbro, 2013; Lindenberg vd., 2018). Her yaşta birey için internet bağımlılığı geliştirme riski söz konusudur; ancak özellikle ergenler gibi yoğun internet kullanımı olan bireyler için bu risk daha belirgindir.

Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasının (2019) verilerine göre, lise ve dengi okullardaki ergenlerin internet kullanım oranı % 94.5'tir. Bu oran ile ergenler, internet kullanım süresi olarak tüm yaş grupları içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öyle ki ergenler giderek farklı alanlardaki aktivitelerinin birçoğunu internet üzerinden gerçekleştirmeye başlamıştır. Örneğin iletişim, oyun, eğitim, sosyal medya gibi birçok etkinliği ve flört, arkadaşlık ve aile ilişkileri gibi birçok ilişkiyi yüz yüze olan yaşam alanlarından çok internette sürdürmektedirler. Uzun süre internet kullanan bazı ergenler okul, sosyal veya aile yaşamındaki bazı sorumluluklarını yerine getirmekte güçlükler yaşayabilmektedir. Ergenlik döneminde görülen heyecan arama ve risk alma davranışlarının internetin sunduğu sayısız aktivite ve olanak ile bir araya gelmesiyle de ergenlerin interneti problemlilikte kullanmalarının ortaya çıkması muhtemel görünmektedir (Shi vd., 2011).

Ergenlerde internet bağımlılığının görülme sıklığına ilişkin yapılan araştırmalar internet bağımlılığının yaşanan ülke ve kültüre göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Christakis vd., 2011; Tsitsika vd., 2014). Örneğin Avrupa'da 10.000'in üzerinde ergen ile yapılan araştırmalar internet bağımlılığı oranının %1.2 ve %4.2 arasında değiştiğini gösterirken (Kaess vd., 2014; Tsitsika vd., 2014), uzak doğu ülkelerinde yapılan araştırmalar ergenlerdeki bu oranın %1.6 ile %21.1 arasında değiştiğini ortaya koymaktadır (Kim vd., 2006; Mak vd., 2014; Wang vd., 2011). Amerikada'da ise 3560 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada bu oran %4 olarak bulunmuştur (Liu vd., 2011). Türkiye'de yapılan araştırmalarda ise ergenlerdeki internet bağımlılığı oranlarının % 1.2 ile % 16 arasında değiştiği ortaya konmaktadır (Canbaz vd., 2009; Sağlan, 2019; Yılmaz vd., 2014). İnternet bağımlılığına ilişkin risk gruplarının değerlendirildiği çalışmalar karşılaştırıldığında Avrupa'daki ergenlerin %4.2 ile %13.4'ünün (Kaess vd.,2014), uzak doğu ülkelerindeki ergenlerin % 12.5 ile %46'sının (Mak vd., 2014) ve Amerika'daki ergenlerin ise % 24'ünün (McNicol ve Thorsteinsson, 2017) risk grubunda olduğu göze çarpmaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalar ise ergenlerin %10.8 ile % 26.4'ünün internet bağımlılığına yönelik risk grubunda yer aldığını ortaya koymaktadır (Günüç, 2009, Sıgırlı, 2017; Tarı-Cömert ve Ögel, 2009). İnternet bağımlılığı oranlarındaki bu değişimin nedenleri arasında kullanılan ölçme araçlarının farklılık göstermesi, aynı ölçme aracında farklı kesme



puanlarının kullanılması ve örnekleme belirleme yöntemlerinin çeşitlilik göstermesi sayılabilir. Örneğin Türkiye’de aynı yıllarda gerçekleştirilen ve farklı ölçme araçlarının kullanıldığı iki çalışmada, ergenlerde internet bağımlılığı oranı % 3.28 (Esen, 2010) ve % 10.1 (Günüç ve Kayri, 2010) olarak bulunmuştur. Bu bağlamda Türkiye’deki ergenler arasında internet bağımlılığının görülme sıklığının, dünyada sık kullanılan bir ölçme aracı ve evreni iyi temsil edebilecek bir örnekleme yöntemi kullanılarak araştırılması önem arz etmektedir. Bu yöndeki bir araştırma, hem daha gerçekçi oranlara ulaşma hem de Türkiye’deki bu oranı diğer ülke ve kültürlerdeki oranlar ile karşılaştırabilme imkanı sunacaktır.

Türkiye’de 2000’li yılların başından itibaren internet bağımlılığı ile ilgili çalışmalar başlamış olmakla birlikte günümüze kadar sıklıkla çalışılan değişkenlerden birisi cinsiyet değişkenidir. Ancak yapılan araştırmaların bir grubunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunurken (Aylaz vd., 2015; Tomazsek ve Muchacka-Cymerman, 2019), bir grubunda anlamlı farklılık bulunmamıştır (Batıgün ve Hasta, 2010; Eldeleklioğlu ve Vural-Batık, 2013). Cinsiyete göre anlamlılık farklılık bulan araştırmaların bir grubu erkeklerin internet bağımlılığı puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Kim vd., 2021; Öztürk vd., 2007; Tomazsek ve Muchacka-Cymerman, 2019). Bunun bir gerekçesi olarak erkek ergenlerin internete ulaşım ve kullanım imkânının kız ergenlere göre daha fazla olmasından dolayı erkeklerin internet bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğu ileri sürülmektedir (Gökçearslan ve Günbatır, 2012). Görece az da olsa kız ergenlerin internet bağımlılığı puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar da alan yazında yer almaktadır (Aylaz vd., 2015). Bu farklı bulguların örneklem seçimi ve küçük örneklemle çalışılmış olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Benzer şekilde internet bağımlılığının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini inceleyen araştırmalarda da farklı bulguların elde edildiği görülmektedir. Örneğin Doğan (2013) tarafından yapılan bir çalışmada 12-18 yaş arası ergenler içerisinde 16 yaş grubunun diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek internet bağımlılık düzeyine sahip olduğu bulunurken; Aksoy (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ise 17-18 yaş arasındaki ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin 14-16 yaş arasındaki ergenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gokhale ve Joshi (2021) ise 14-18 yaş aralığında yaşa göre internet bağımlılığı açısından bir farklılaşmanın olmadığını bulmuşlardır. Her yaşta bireyin internet kullanımı dikkate alındığında yaş fark etmeksizin, bireylerin genel olarak internet kullanım süresine göre internet bağımlılığı düzeyi değişkenlik gösterebileceği akla gelmektedir.

İnternet kullanım süresi, internet bağımlılığına ilişkin klinik değerlendirmeler açısından da önemli bir ölçütü teşkil etmektedir. Günümüzde ergenler iletişim, sosyal medya, oyun, müzik, alışveriş veya bilgi edinme gibi birçok etkinliği internet aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitimin de çevrimiçi platformlara taşınmasıyla internette geçirilen süre daha da artmıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin süreci takip ederken ne zaman müdahale edeceklerini belirlemede bu sürenin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında internet kullanım süresi arttıkça internet bağımlılık düzeyinin de arttığını bildiren çalışmalara (Ayaz ve Karataş, 2016; Siste vd., 2021) ek olarak; internet bağımlılığına yönelik risk oluşturan süreyi belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Hardie ve Tee (2007), internet bağımlılığı göstermeyen kişilerin haftalık ortalama 22 saat, internet bağımlılığı gösteren kişilerin ise haftalık ortalama 68 saat internet kullandıklarını bildirmektedir. Günümüzde ergenlerin internet kullanım süresine göre internet bağımlılık düzeyinin nasıl farklılaştığı merak konusudur. Ayrıca farklı bir çok internet etkinliğiyle birlikte internet kullanım süresinin de artıyor oluşu tahmin edilmektedir. Bu tahminden hareketle bu çalışmada internette gerçekleştirilen etkinliğe göre internet bağımlılık düzeyinde nasıl bir farklılaşmanın olduğu incelenmiştir.



Ergenler interneti birçok etkinliği gerçekleştirmek amacıyla kullanmaktadır. Aksoy (2016) ergenlerin internete sırasıyla eğlence, iletişim, eğitim ve diğer (alışveriş, bankacılık vb.) türdeki etkinlikleri daha sık kullandıklarını bildirmektedir. Akar (2015) ise sıralamanın sosyalleşme, bilgilenme-genel kültür, psikolojik ihtiyaçlar, eğlence ve eğitim şeklinde olduğunu bulmuştur. İnternette gerçekleştirilen etkinlikler cinsiyet üzerinden de ele alınabilmektedir. Örneğin sosyal medya kullanımı her iki cinsiyette de giderek artmakla birlikte kız ergenlerin sosyal ağları erkek ergenlere oranla daha fazla kullandıkları bildirilmektedir (Kimbrough vd., 2013; Thompson ve Loughheed, 2012). Bunun yanı sıra erkeklerin de kızlara kıyasla internette daha fazla oyun oynadıkları ve sohbet servislerini daha sık kullandıkları göze çarpmaktadır (Li ve Kirkup, 2007). Tüm yaş ve cinsiyetten ergenlerin internette gerçekleştirdikleri etkinliklerin risk veya koruyucu faktör olarak sınıflandırılabilmesinde gerçekleştirilen etkinliğe göre internet bağımlılık düzeyindeki farklılaşmanın incelenmesi önem arz etmektedir.

Önceki yıllarda internete erişimde yalnızca masaüstü bilgisayarlar kullanılabiliyorken günümüzde ise internet giderek taşınabilir (mobil) bir şekilde cep telefonu, tablet, dizüstü bilgisayar vb. birçok elektronik araçla kullanılabilmektedir. TÜİK (2020) verilerine göre Türkiye'de % 90.7 oranında evden internete erişim sağlanabilmektedir. Bunun yanı sıra akıllı telefon ve diğer mobil cihazlardan internete erişim oranı ise % 86.9 olarak bildirilmektedir (TÜİK, 2019). Günümüz cep telefonlarının hemen hepsinde internet erişiminin mümkün olması, birçok yerde kullanılabilmesi ve bireyin sürekli yanında olması gibi özellikleri dikkate alındığında, ergenlerin internet için en yoğun kullandığı aracın akıllı telefonlar olduğu göze çarpmaktadır. Lee ve diğerleri (2018) ergen akıllı telefon bağımlılığı oranını % 26.61 olarak bulmuşlardır. Aynı çalışmada akıllı telefon bağımlılığının çekingenlik, somatik yakınmalar, kaygı/depresyon, sosyal problemler, bilişsel problemler, dikkat problemleri, suça eğilim, saldırgan davranış, kendine yıkıcı davranma ve kimlik sorunları ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Yılmaz ve diğerleri (2015) ise ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile problemlerle ilişkili akıllı telefon kullanımı düzeylerinin anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yine aynı çalışmada ergenlerin günlük akıllı telefon kullanma süreleri arttıkça problemlerle ilişkili akıllı telefon kullanım düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

İnternet bağımlılığıyla ilişkili sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi özellikle internet bağımlılığındaki risk faktörlerinin ve koruyucu faktörlerin belirlenebilmesi açısından oldukça önemlidir. Risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin bilinmesi okul temelli birincil önleme ve ikincil önleme çalışmaları açısından önem taşımaktadır. Sosyo-demografik risk faktörlerini belirlemeye yönelik olarak Türkiye'de yapılan araştırmalar mevcut olmakla birlikte bu araştırmalarda küçük örneklemle çalışıldığı (Yüksel ve Yılmaz, 2016), sıklıkla ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı (Fariz ve Bulut, 2019; Gönültaş vd., 2021) ve istatistiksel analizlerde anlamlılık değerinin $p < .05$ olarak kabul edildiği (Tekin, 2020 ; Yüksel ve Yılmaz, 2016; Zorbaz ve Dost, 2014) görülmektedir. Buna bağlı olarak da araştırmalarda Tip 2 hata olasılığı; bir diğer ifadeyle mevcut olan bir durumun araştırma bulgularında görülmemesi ortaya çıkmaktadır (Skipper vd., 1967). Dolayısıyla da evrene göre örneklem büyüklüğünün belirlenmesinin ve örnekleme yönteminin daha sistematik olarak belirlenmesinin alana yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada, lise öğrencilerinde internet bağımlılığının görülme sıklığının belirlenmesi ve internet bağımlılığının bazı sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, internet kullanım süresi, internette gerçekleştirilen etkinlikler ve internete ulaşım araçları) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.



Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir ilindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Resmi ve özel okullar dahil olmak üzere İzmir ilinde öğrenim gören lise öğrencisi sayısı 262.425'tir (Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü [TODAİE], 2017). Araştırma örnekleminin belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve İzmir ilinin % 65.91'ini temsil edecek 11 ilçe araştırmaya dahil edilmiştir. İlk aşamada nüfus yoğunluklarına göre tercih edilen ilçeler, coğrafi konumlarına göre 3 tabakaya ayrılmıştır. Buna göre, Bornova-Karşıyaka-Bayraklı-Çiğli ilçeleri birinci tabakayı, Buca-Karabağlar-Gaziemir ilçeleri ikinci tabakayı ve Konak-Balçova-Narlıdere-Güzelbahçe ilçeleri ise üçüncü tabakayı oluşturmaktadır. İkinci aşamada, resmi okullar Anadolu, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri olmak üzere iki tabakaya ayrılmış ve örneklem birimi lise öğrencisi olarak belirlenmiştir.

Birinci aşamada yer alan tabakalardan seçilecek okulların sayısına ve ikinci aşamada yer alan lise türü tabakalarından seçilecek öğrenci sayısına Büyüklüğe Oran Yöntemi (BOY-Öğrenci sayısının kitleye oranı) ile ulaşılmıştır. Üçüncü aşamada yer alan öğrencileri belirleme aşamasında ise, Basit Tesadüfi Örnekleme Yöntemi (McMillan ve Schumacher, 2006) kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede de bölümlerin, şubelerin ve sınıfların belirlenmesinde tesadüfi sayılar tablosu kullanılmıştır. Ardından, % 99 güven aralığı ve % 3 hata payı kriterleri ile örneklem büyüklüğü 1835 olarak hesaplanmıştır. Veri kaybı olma ihtimali göz önünde bulundurularak 2264 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Toplanan verilerde eksik ve düzensiz doldurulduğu tespit edilen 67 katılımcının verisi analize dahil edilmemiştir ve 2197 kişilik veri seti ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin sosyo-demografik bilgiler frekans (f) ve yüzdelik (%) değerler olarak Tablo 1'de yer almaktadır

Tablo 1

Katılımcılara ilişkin sosyo-demografik bilgiler

		f	%		f	%		
Cinsiyet	Kız	1346	61.3	9. Sınıf	586	26.7		
				10. Sınıf	539	24.5		
	Erkek	846	38.5	11. Sınıf	516	23.5		
				12. Sınıf	556	25.3		
Yaş				İnternet Kullanım Süresi				
				0-3 Saat	792	36		
				4-7 Saat	909	41.4		
				8-11 Saat	323	14.7		
				12+ Saat	173	7.9		
				18+ Yaş	155	7.1		
İnternet Etkinlikleri	Sosyal Paylaşım	Evet	1738	79.1	İletişim	Evet	1747	79.5
					Hayır	450	20.5	
	Video İzleme	Evet	1262	57.4	Müzik	Evet	735	33.5
						Hayır		



	Hayır	935	42.6	Dinleme	Hayır	1462	66.5
Çevrimiçi	Evet	407	18.5	Alışveriş	Evet	84	3.8
Oyun	Hayır	1790	81.5	Yapma	Hayır	2113	96.2
Bahis ve Kumar	Evet	70	3.2	Bilgi edinme	Evet	549	25
	Hayır	2127	96.8		Hayır	1648	75
Diğer Etkinlikler	Evet	36	1.6				
	Hayır	2161	98.4				
İnternete Ulaşım Araçları							
Cep Telefonu	Evet	2159	98.3	Bilgisayar	Evet	1518	69.1
	Hayır	38	1.7		Hayır	679	30.9
Tablet	Evet	667	30.4	Televizyon	Evet	713	32.5
	Hayır	1530	69.6		Hayır	1484	67.5
Diğer Araçlar	Evet	60	2.7				
	Hayır	2137	97.3				

Veri Toplama Araçları

Young İnternet Bağımlılık Ölçeği (YİBÖ)

Young İnternet Bağımlılık Ölçeği, bireylerin internet bağımlılık düzeylerini değerlendirmek için Young tarafından (1998b) DSM-IV "Patolojik Kumar Oynama" tanı kriterlerinden yola çıkarak geliştirilmiştir. YİBÖ, 20 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekten en düşük 20 en yüksek 100 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması Ölçekten alınan 20-39 arası puan "ortalama kullanıcı", 40-69 arası puan "problemlili kullanım" ve 70-100 arası puan ise "internet bağımlılığı" olarak değerlendirilmektedir.

YİBÖ'nün Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Bayraktar (2001) tarafından 12-17 yaş arası ergenlerle gerçekleştirilmiş ve Cronbach alfa değeri .91, Spearman-Brown değeri ise .87 olarak bulunmuştur. YİBÖ'nün bu araştırmadaki Cronbach alfa değeri .89 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerin okul türü, cinsiyet, yaş, sınıf, internette kullanım süresi, internete ulaşım araçları ve internette gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

İşlem

Araştırmaya ilişkin etik kurul izni ve kurum (Milli Eğitim Müdürlüğü) uygulama izni alındıktan sonra veri toplama süreci Aralık 2017 - Şubat 2018 tarihleri arasında sınıf ortamında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci başlamadan katılımcılara bu araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı ve araştırmaya katılımı istedikleri zaman bırakabilecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmayı yarıda bırakmak isteyen bir katılımcı olmamıştır. Verilerin toplanması yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.



Verilerin Analizi

Araştırmanın, lise öğrencilerinde internet bağımlılığı açısından bağımlı grup, problemlili kullanım gösteren grup ve ortalama kullanıcı grubunda olan öğrencilerin oranı belirlemek için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. İnternet bağımlılık düzeyindeki cinsiyete, internette gerçekleştirilen etkinliklere ve internete ulaşım aracına göre farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için *t* testi, yaş ve internet kullanım süresine göre farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıktığında ve varyansların homojen dağılmadığı durumda Games-Howell testi ile farkın kaynağı incelenmiştir. Ancak bu analizlerden önce normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı histogram grafikleriyle ve çarpıklık (skewness), basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +1 ile -1 aralığında olduğu ve normal dağılım varsayımının sağlandığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2017). Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan 2197 öğrencinin internet bağımlılık düzeyleri frekans ve yüzdelik değerlerin hesaplanmasıyla incelenmiştir. YİBÖ’de 70-100 arası puana sahip öğrenciler “internet bağımlısı”, 40-69 arası puana sahip öğrenciler “problemlili kullanıcı”, 20-39 arası puana sahip öğrenciler ise “ortalama kullanıcı” olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların % 10.2’sinin (*n* = 224) internet bağımlılığı grubunda, % 64.9’unun (*n* = 1426) problemlili kullanım grubunda, % 24.9’unun (*n* = 547) ise ortalama kullanıcı grubunda yer aldığı bulunmuştur.

Öğrencilerin YİBÖ puan ortalamaları cinsiyet, internette gerçekleştirilen etkinliklere ve internete ulaşım araçlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği *t*-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Cinsiyete göre internet bağımlılığı puan farklarına ilişkin *t* testi sonuçları

		<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Cinsiyet							
Kız		1346	50.56	14.31	.914	2190	.361
Erkek		846	50.00	13.98			
İnternet Etkinlikleri							
Sosyal paylaşım	Evet	1738	51.26	13.89	5.687	688.39	.000***
	Hayır	459	46.91	14.73			
İletişim	Evet	1747	50.15	14.10	-1.302	2195	.193
	Hayır	450	51.13	14.49			
Video izleme	Evet	1262	50.92	14.16	2.207	2195	.027**
	Hayır	935	49.58	14.18			
Müzik Dinleme	Evet	735	49.78	14.28	-1.348	2195	.178
	Hayır	1462	50.64	14.12			
Çevrimiçi Oyun Oynama	Evet	407	54.10	13.92	5.950	2195	.000***



	Hayır	1790	49.50	14.10			
Alışveriş Yapma	Evet	84	47.17	14.07	-2.100	2195	.036**
	Hayır	2113	50.48	14.17			
Bahis ve Kumar Oynama*	Evet	70	56.04	16.55	2.937	72.314	.004**
	Hayır	2127	50.16	14.06			
Bilgi Edinme	Evet	549	45.01	13.32	-10.43	2195	.000***
	Hayır	1648	52.13	14.01			
İnternete Ulaşım Araçları							
Cep Telefonu	Evet	2159	50.43	14.13	2.094	2195	.036**
	Hayır	38	45.58	16.35			
Bilgisayar*	Evet	1518	51.23	13.77	4.216	1218.1	.000***
	Hayır	679	48.39	14.87			
Tablet	Evet	667	52.17	14.14	3.987	2195	.000***
	Hayır	1530	49.56	14.13			
Akıllı TV	Evet	713	52.37	13.78	4.640	2195	.000***
	Hayır	1484	49.38	14.27			
Diğer Araçlar	Evet	60	54.82	15.23	2.477	2195	.013**
	Hayır	2137	50.23	14.13			

*Varyans homojenliği varsayımı karşılanmamıştır, *** $p < .001$, ** $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde YİBÖ puan ortalamalarının cinsiyet $t(2190) = .914$, $p > .05$, müzik dinleme amacıyla internet kullanımı $t(2195) = -1.348$, $p > .05$ ve iletişim amacıyla internet kullanımı $t(2195) = -1.302$, $p > .05$ değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak sosyal paylaşım $t(2195) = 5.687$, $p < .05$, video izleme $t(2195) = 2.207.53$, $p < .001$, çevrim içi oyun oynama $t(2195) = 5.950$, $p < .001$, alışveriş yapma $t(2195) = -2.100$, $p < .05$, bahis ve kumar oynama $t(2195) = 2.937$, $p < .05$ amacıyla interneti kullanan öğrencilerin YİBÖ puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte bilgi edinme amacıyla interneti kullananların YİBÖ puan ortalamaları, bilgi edinme amacıyla interneti kullanmayanlara göre anlamlı olarak daha düşüktür $t(2195) = -10.430$, $p < .001$. Ayrıca cep telefonu, bilgisayar, tablet, akıllı TV ve diğer araçlarla internete ulaşım sağlayan öğrencilerin internet bağımlılık puanlarının, internete ulaşmada bu her bir aracı kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Öğrencilerin internet bağımlılığı puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(4, 2192) = 1.601$, $p > .05$. İnternet kullanım süresine göre internet bağımlılığı puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

İnternet kullanım süresine göre internet bağımlılığı puanlarının betimsel istatistikleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları

İnternet Kullanım Süresi	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>YİBÖ Min</i>	<i>YİBÖ Max</i>	<i>Ss</i>	<i>Welch F</i>	<i>p</i>
--------------------------	----------	-------------	-----------------	-----------------	-----------	----------------	----------



0-3 saat	792	43.28	20.0	84.0	11.94	150.355	.000***
4-7 saat	909	51.97	23.0	100	12.82		
8-11 saat	323	57.51	29.0	96.0	13.58		
12 saat ve üzeri	173	60.88	26.0	95.0	15.69		

*** $p < .001$

İnternet kullanım süresine ilişkin gerçekleştirilen analiz sonucunda, varyans homojenliği varsayımı karşılanmadığından *Welch F* değeri hesaplanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların internet bağımlılığı puan ortalamalarının internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir; *Welch F* (3, 594.874) = 150.355, $p < .001$. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığı, varyans homojenliği varsayımı sağlanmadığı için *Games-Howell post hoc* testi ile incelenmiştir. Çoklu karşılaştırma sonuçlarında, daha yüksek internet kullanım süresi olan öğrencilerin internet bağımlılık puanlarının, daha düşük internet kullanım süresi olan öğrencilerin internet bağımlılık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p < .001$). Ancak günlük ortalama 12 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılık puanlarının ($M = 60.88$, $SS = 15.69$), 8-11 saat arasında internet kullanan öğrencilerden ($M = 57.51$, $SS = 13.58$) yüksek olmasına karşın bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lise öğrencilerinde internet bağımlılığının görülme sıklığının belirlenmesi ve internet bağımlılığının bazı sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, internet kullanım süresi, internette gerçekleştirilen etkinlikler ve internete ulaşım araçları) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan ilki lise öğrencilerinin %10.2'sinin "internet bağımlılığı", %64.9'unun "problemlili kullanım" ve %24.9'unun ise "ortalama kullanıcı" puanına sahip olduğu bulunmuştur. %64.9'luk oranla problemlili kullanıma sahip olan grubun internet bağımlılığına ilişkin risk grubunu oluşturduğu ileri sürülebilir.

Türkiye'deki araştırmalar lise öğrencilerindeki internet bağımlılığı oranının değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. İnternet bağımlılık düzeyinin belirlenmesinde kullanılan ölçme aracının sonucu önemli ölçüde etkileyebileceği düşünülmektedir. Dünya çapında kullanılan Young (1998b) İnternet Bağımlılık Ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarda (Batıgün ve Hasta, 2010; Bayraktar, 2001) internet bağımlılık oranının % 1.1 ile % 14 arasında değiştiği, Türkiye'de sıklıkla kullanılan Günüş ve Kayrı'nın (2010) geliştirdiği internet bağımlılık ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarda (Gökçearslan ve Günbatır, 2012; Durualp ve Çiçekoğlu, 2013) ise bu oranın % 2.3 ile % 17 arasında değiştiği görülmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışındaki internet bağımlılık oranlarını karşılaştırmak amacıyla Young İnternet Bağımlılık Ölçeği ile gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde uzak doğu ülkelerindeki internet bağımlılık oranının % 1.6 ile % 21.1 arasında değiştiği (Kim vd., 2006; Mak vd., 2014; Wang, vd., 2011) ve ABD ve Avrupa'daki internet bağımlılık oranlarının ise %1.2 ile %4.2 arasında değiştiği görülmektedir (Kaess vd., 2014; Liu vd., 2011; Tsitsika vd., 2014). Bu araştırmayla ortaya konan % 10.2 internet bağımlılığı oranıyla Türkiye'deki ergen internet bağımlılığı oranının uzak doğu ülkelerinden düşük, ABD ve Avrupa gibi batı ülkelerinden ise yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı ölçme aracı ile yürütülen geniş örneklemlili çalışmalarda sonuçlarının ülkeler arasında farklı oranların olduğuna işaret etmesi internet bağımlılığının temelinde hangi yapıların olduğunun ve bu yapıların ülkelere ve kültürlere göre nasıl farklılık gösterdiğinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Öyle ki Amerikan Psikiyatri Birliği (APA, 2013), DSM 5'te (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı)



bu alanda daha fazla araştırmanın yapılmasını önermektedir. Bu bağlamda internet bağımlılığının temelindeki yapıları daha iyi anlayabilmek için hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilecek çalışmaların önemli bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada lise öğrencilerinin internet bağımlılık oranlarının belirlenmesinin yanı sıra internet bağımlılık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç alan yazında erkeklerin internet bağımlılık düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalarla (Gökçearslan ve Günbatır, 2012; Johansson ve Göttestam, 2004; Öztürk vd., 2007; Tahiroğlu vd., 2008) uyuşmazken, internet bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini bildiren bir çok çalışmayla (Batıgün ve Hasta, 2010; Bayraktar ve Gün, 2006; Eldeleklioğlu ve Vural-Batık, 2013; Günüş, 2009; Hall ve Parsons, 2001; Kaltiala-Heino vd., 2004; Kim vd., 2006; Subrahmanyam ve Lin, 2007) paralellik göstermektedir. Erkeklerin internet bağımlılık düzeylerinin kızlardan daha yüksek olması, alan yazında internete ulaşım imkânı (Gökçearslan ve Günbatır, 2012); izin verici, baskıcı veya sınırlandırıcı ebeveyn tutumları ile cinsiyet farklılığına dayalı kültürel öğeler (Shaw ve Black, 2008) ve düşüncelerini ifade etme, liderlik yönünü öne çıkarma gibi psikolojik gereksinimleri karşılama (Tsai vd., 2009) gibi faktörlerle açıklanmaya çalışılmaktadır. Ancak günümüzde internetin yaşamın hemen her alanında birçok teknolojik cihazla kullanılmaya başlanmasıyla beraber giderek internete ulaşmadaki cinsiyete dayalı farklılığının ortadan kalktığı söylenebilir. İnternete ulaşma imkânındaki söz konusu bu farklılığın giderek ortadan kalkması tüm bireylerin internete ulaşımını kolaylaştırır da internette gerçekleştirilen etkinliklerde cinsiyete göre farklılıkların ortaya çıkabileceği ileri sürülebilir.

Bu araştırmanın sonuçları, cinsiyete göre internet bağımlılık düzeylerinin farklılaşmadığı gibi yaşa göre de internet bağımlılık düzeyi açısından herhangi bir farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Alan yazında 12-18 yaş arasındaki ergenler içerisinde 16 yaşındaki ergenlerin internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu (Doğan, 2013) yanı sıra, aynı yaş aralığındaki ergenler içerisinde 17 ve 18 yaşındaki ergenlerin 14-16 yaş arasındaki ergenlere göre internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu (Aksoy, 2016) bulguları yer almaktadır. Bu araştırmanın yaşa göre internet bağımlılık düzeyinde farklılaşmanın olmadığı sonucu Gokhale ve Joshi (2021)'nin 14-18 yaş aralığındaki ergenlerle ulaştığı sonuç ile paraleldir. Günümüzde giderek internet erişiminin kolaylaşması, internet kullanım yaşının düşmesi ve interneti her yaştan bireyin belli amaçlarla kullanıyor olması göz önüne alındığında, lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyinde yaşa göre herhangi bir farklılığın olmaması anlaşılır görülmektedir.

İnternet bağımlılığı, ilk başta internette geçirilen sürenin miktarı üzerinden tanımlanırken, giderek internetle ilgili zihinsel meşguliyet, tolerans, yoksunluk hissi, aile-okul-iş yaşamında işlevselliğin bozulması gibi belirtilerin varlığı eşliğinde tanımlamalar yapılmaya başlanmıştır (Griffiths, 2000; Ko vd., 2005; Shapira vd., 2003; Suler, 1999; Young, 1998a). Bu çalışmada internet kullanım süresine göre öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. İnternet kullanım süresi arttıkça internet bağımlılık düzeyinin de arttığı; ancak sekiz saat ve üzeri internet kullanımında internet bağımlılık düzeyinin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç sekiz saat ve üzeri internet kullanımının lise öğrencileri için önemli bir eşik olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hardie ve Tee (2007) yaptıkları çalışmada internet bağımlılığı olmayan grubun haftada ortalama 22 sat (günlük yaklaşık üç saat), internet bağımlılığı olan grubun ise haftada ortalama 68 saat (günlük yaklaşık 10 saat) internet kullandıklarını bulmuşlardır. Alan yazında internet kullanım süresi arttıkça internet bağımlılık düzeyinin de arttığını bildiren çalışmalar (Ayaz ve Karataş, 2016; Siste vd., 2021) çoğunluktadır. Öyle ki Abdul-Aziz ve diğerleri de (2018) çalışmalarında artan internet kullanım süresinin internet bağımlılığında belirleyici faktörler arasında yer aldığını bildirmektedirler. Tüm sonuçlar doğrultusunda internet kullanım süresinin artmasıyla internet bağımlılık riskinin de arttığı söylenebilir.



İnternet kullanım süresi kadar internette gerçekleştirilen etkinliklerin de bağımlılık sürecinde önemli olduğu düşüncesiyle lise öğrencilerinin internette gerçekleştirdikleri etkinliklere göre internet bağımlılık düzeyleri incelenmiştir. İnternette gerçekleştirilen sosyal paylaşım, video izleme, çevrimiçi oyun oynama, kumar ve bahis oynama etkinliklerini gerçekleştiren öğrencilerin internet bağımlılık düzeyinin bu etkinlikleri gerçekleştirilmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu; alışveriş, bilgi edinme ve diğer türdeki etkinlikleri gerçekleştiren öğrencilerin internet bağımlılık düzeyinin daha düşük olduğu; iletişim ve müzik dinleme etkinliklerini gerçekleştiren öğrencilerin internet bağımlılık düzeyinde ise herhangi farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnternette alışveriş yapma, bilgi edinme ve diğer türdeki etkinlikleri gerçekleştiren öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin bu etkinlikleri gerçekleştirilmeyen öğrencilerden daha düşük oluşu dikkate alındığında, bu etkinliklerin internet bağımlılığına yönelik koruyucu türde etkinlikler olabileceği söylenebilir.

Xin ve diğerleri (2018) 10 ile 18 yaş arasında olan 6486 Çinli ergenle yaptıkları güncel ve kapsamlı çalışmada internet bağımlılığıyla en yüksek ilişkisi bulunan beş internet etkinliğini sosyal ağlar (% 94.73), okul çalışması (% 86.53), eğlence (% 82.44), internet oyunları (% 73.42) ve çevrimiçi alışveriş (% 33.67) olarak bulmuşlardır. Xin ve diğerlerinin (2018) çevrimiçi alışverişin düşük düzeyde oluşu dışındaki tüm etkinliklere yönelik sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Chou ve diğerleri (2018) ise 300 ergen ile gerçekleştirdikleri çalışmada internet aktiviteleri içerisinde internet bağımlılığı ile en yüksek ilişkiye çevrimiçi oyun oynama etkinliğinin sahip olduğunu bildirmektedirler. Chou ve diğerlerinin (2018) sonuçlarıyla paralel şekilde bu araştırmanın sonuçları da çevrimiçi oyun oynama etkinliğinin internet bağımlılığıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Günümüzde farklı bir çok araç ile internet kullanımının yaygınlaşması dikkate alınarak kullanılan araca göre internet bağımlılık düzeyinin nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Bu çalışmada cep telefonu, bilgisayar, tablet, akıllı TV ve diğer tüm internet ulaşım araçlarını kullanan öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin bu araçlarla interneti kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İnternetin sıklıkla bu araçlarla kullanılıyor olması dikkate alındığında ulaşılan bu sonucun oldukça anlaşılır olduğu söylenebilir. Ancak akıllı telefonlar, bilgisayarlar, tabletler, akıllı televizyonlar ve diğer cihazlar öğrenciler için bir yandan internete erişimi sağlarken bir yandan da internet bağımlılığı riski oluşturabilmektedir. Öyle ki özellikle akıllı telefonlar ve bilgisayarların sık kullanılmasıyla gelişen akıllı telefon bağımlılığı ve çevrimiçi oyun bağımlılığı gibi farklı davranışsal bağımlılıklar alan yazında ciddi tartışma ve araştırma konusu haline gelmiştir (Ayas, 2012; Chiu vd., 2018; Çakır ve Oğuz, 2017; Kim, 2018; Lee vd., 2017; Yılmaz vd., 2015).

Araştırmaya katılan 2197 lise öğrencisinde internet bağımlılığının görülme sıklığı % 10.2'dir. İnternet kullanım süresi, internette gerçekleştirilen etkinlikler ve internete ulaşım araçlarına göre öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Ancak cinsiyet ve yaşa göre herhangi bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. İnternetin farklı bir çok araç ile ve uzun süreli kullanılmasının yanı sıra internette sosyal paylaşım, video izleme, çevrimiçi oyun oynama ve bahis/kumar oynama gibi etkinliklerle meşgul olmanın internet bağımlılık düzeyine ilişkin fark ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. İnternette bilgi edinme ve alışveriş yapma gibi etkinlikle meşgul olmanın ise internet bağımlılığına yönelik koruyucu faktörler olabileceği dikkat çekicidir. İletişim ve müzik dinleme amaçlı internet kullanımının herhangi bir farklılık oluşturmaması da internet bağımlılık düzeyi yüksek veya düşük olan tüm öğrencilerin interneti iletişim ve müzik dinleme amaçlı kullandığına işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca telefon, bilgisayar, tablet, akıllı TV vb. tüm cihazların internet bağımlılığı geliştirmede önemli bir araç görevi görebilecek şekilde kullanılabilirdiği de bu çalışmadan çıkarılabilecek sonuçlar arasında yer almaktadır.



Sonuç olarak bu araştırmanın sonuçlarından hareketle Türkiye’de yaklaşık her on ergenden birinin internet bağımlılığı gösterdiği ve yaklaşık her on ergenden yedisinin ise internet bağımlılığına yönelik risk grubunda yer aldığı söylenebilir. Bu bulgu ergenlerin çoğunluğunun bağımlı grupta veya bağımlılığa ilişkin risk grubunda olduğuna işaret etmektedir. Bu tablo ergenlerin internet bağımlılığına yönelik önleme ve müdahale çalışmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ergenler başta olmak üzere ergenin yakın ve uzak çevresindeki tüm bireylere (anne baba, öğretmen, akran vd.) internet bağımlılığıyla ilgili önleyici programlar uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Uygulanacak programlarda katılımcıların belirlenmesi ve programın içeriğinin hazırlanması sürecinde bu araştırmanın işaret ettiği demografik değişkenlerin dikkate alınması programın etkililiğini artırabilir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları anne babalara, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına ergen internet bağımlılığında demografik açıdan risk ve koruyucu faktörler hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır.

Ebeveynlere, çocuklarının internet kullanımına yönelik süre kontrolü yapmaları önerilebilir. Ayrıca ergenlerin interneti sosyal paylaşım, video izleme, çevrimiçi oyun oynama ve bahis/kumar oynama gibi amaçlarla kullandıkça internet bağımlılığı riskinin de artabileceğini göz önünde bulundurmaları önerilebilir. Ergenlerle psikolojik yardım süreci yürüten uzmanların ise bu çalışmanın işaret ettiği ve internet bağımlılığına ilişkin risk faktörü ve koruyucu faktör olarak göze çarpan sonuçları psikolojik yardım sürecinde dikkate almaları önerilmektedir. Her ne kadar örnekleme yöntemi ve örnekleme büyüklüğü ile bu araştırma önemli bilgiler sunuyor olsa da bu sonuçların Türkiye’ye genellenmesinde dikkatli olunması gerekmektedir ve internet bağımlılığı ile ilgili daha fazla araştırma sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öz bildirim dayalı ve kâğıt kalem testlerinin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçlarından hareketle nitel araştırma yöntemlerinin gözlem, görüşme ya da doküman analizi gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak lise öğrencilerinin internet bağımlılık durumları ile ilgili daha detaylı bilgiler elde edilebilir.



Kaynakça

- Abdul-Aziz, M., Wan-Ismael ,WS., Bahar, W., Mahadevan, R. & Azhar-Shas, S. (2018). Internet addiction among secondary school students in Klang valley, Malaysia: what is the association with depressive symptoms, anxiety symptoms, and self-esteem? *International Medical Journal Malaysia*, 17(2), 17-25.
- Akar, F. (2015). Purposes, causes and consequences of excessive internet use among Turkish adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 35-56. doi: 10.14689/ejer.2015.60.3
- Aksoy, F. (2016). *Ergenlerde internet bağımlılığı ile şema mekanizmaları ve baş etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.
- Ayas, T. (2012). The relationship between Internet and computer game addiction level and shyness among high school students. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 12(2), 632-636.
- Ayaz, M. F. & Karatas, K. (2016). Examining the level of internet addiction of adolescents in terms of various variables. *World Journal On Educational Technology: Current Issues*, 8(3), 238-244.
- Aylaz, R., Güneş, G., Günaydın, Y., Kocaer, M., & Pehlivan, E. (2015). Problematic internet usage among high school students and the relevant factors. *Turkish Journal Public Health*, 13(3), 184-192.
- Batıgün, A. D. & Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219.
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bayraktar, F., & Gün, Z. (2006). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 191-197. doi: 10.1089/cpb.2006.9969
- Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, 4(3), 377-383. doi: 10.1089/109493101300210286
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Canbaz, S., Sunter, T., Peksen, Y. & Canbaz, M. A. (2009). Prevalence of the pathological Internet use in a sample of Turkish school adolescents. *Iranian J Publ Health*, 38(4), 64-71.
- Christakis, D. A., Moreno, M. M., Jelenchick, L., Myaing, M. T. & Zhou, C. (2011). Problematic internet usage in US college students: a pilot study. *BMC Medicine*, 9(1), 1-6. doi: 10.1186/1741-7015-9-77
- Chiu, Y. C., Pan, Y. C. & Lin, Y. H. (2018). Chinese adaptation of the Ten-Item Internet Gaming Disorder Test and prevalence estimate of Internet gaming disorder among adolescents in Taiwan. *Journal of Behavioral Addictions*, 7, 719-726. doi: 10.1556/2006.7.2018.92
- Chou, W. J., Chang, Y. P. & Yen, C. F. (2018). Boredom proneness and its correlation with Internet addiction and Internet activities in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 34, 467-474. doi: 10.1016/j.kjms.2018.01.016
- Çakır, Ö. & Oğuz, E. (2017). Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 418-429. doi: 10.17860/mersinefd.290711
- Doğan, A. (2013). *İnternet bağımlılığı yaygınlığı* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Durualp, E. & Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29-46.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fariz, S., & Bulut, S. S. (2019). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1977-1990.
- Griffiths, M. (1998). *Internet addiction: Does it really exist?* In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications*. Academic Press.
- Griffiths, M. (2000). Does internet and computer "addiction" exist? Some case study evidence. *CyberPsychology and Behavior*, 3, 211-218. doi: 10.1089/109493100316067



- Gokhale, M., & Joshi, K. (2021). Internet usage among adolescents. *Journal of Psychosocial Research*, 16(1), 85-93.
- Goldberg, I. (1996). Internet addiction disorder. *Social and Behavioral Sciences*, 191, 1372-1376.
- Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 10-24.
- Gönültaş, O., Uzun, K., & Akın, M. S. (2021). Ergenlerin aile içi ilişki algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 391-405.
- Günüç, S. (2009). *İnternet Bağımlılık Ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Günüç, S. & Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 220-232.
- Hardie, E. & Tee, M. Y. (2007). Excessive Internet use: The role of personality, loneliness and social support networks in Internet Addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies and Society*, 5(1), 34-47
- Internet World Stats (2020). Usage and population statistics. <https://www.internetworldstats.com/stats.htm> adresinden erişilmiştir.
- Johansson, A. & Götestam, K. G. (2004). Internet addiction: characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12–18 years). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 223-229. doi: 10.1111/j.1467-9450.2004.00398.x
- Kaess, M., Durkee, T., Brunner, R., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Sarchiapone M., Hoven, C., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Cohen, R., Cosman, D. & Cotter, P. (2014). Pathological Internet use among European adolescents: psychopathology and self-destructive behaviours. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 23(11), 1093-1102. doi :10.1007/s00787-014-0562-7
- Kaltiala-Heino, R., Lintonen, T. & Rimpelä, A. (2004). Internet addiction? Potentially problematic use of the Internet in a population of 12–18 year-old adolescents. *Addiction Research and Theory*, 12, 89-96. doi: 10.1080/1606635031000098796
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S. & Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(2), 185-192. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2005.02.005
- Kim, J. H. (2018). Psychological issues and problematic use of smartphone: ADHD's moderating role in the associations among loneliness, need for social assurance, need for immediate connection, and problematic use of smartphone. *Computers in Human Behavior*, 80, 390-398. doi: 10.1016/j.chb.2017.11.025
- Kim, D., Lee, J., & Nam, J. K. (2021). Latent Profile of Internet and Internet Game Usage Among South Korean Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-10.
- King, D. L., & Delfabbro, P. H. (2013). Issues for DSM-5: Video-gaming disorder?. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 47(1), 20-22.
- Kimbrough, A. M., Guadagno, R. E., Muscanell, N. L. & Dill, J. (2013). Gender differences in mediated communication: Women connect more than do men. *Computers in Human Behavior*, 29, 896-900. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.005
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. C., Chen, S. H. & Yen, C. F. (2005). Proposed diagnostic criteria of Internet addiction for adolescents. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 193, 728-733. doi: 10.1097/01.nmd.0000185891.13719.54
- Lee, J., Sung, M. J., Song, S. H., Lee, Y. M., Lee, J. J., Cho, S. M., ... & Shin, Y. M. (2018). Psychological factors associated with smartphone addiction in South Korean adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 288-302.
- Li, N. & Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers and Education*, 48, 301-317. doi: 10.1016/j.compedu.2005.01.007
- Lindenberg, K., Halasy, K., Szász-Janoch, C., & Wartberg, L. (2018). A phenotype classification of internet use disorder in a large-scale high-school study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4), 733.
- Liu, T. C., Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A. & Potenza, M. N. (2011). Problematic Internet use and



- health in adolescents: data from a high school survey in Connecticut. *Journal of Clinical Psychiatry*, 72(6), 836-845. doi: 10.4088/JCP.10m06057
- Mak, K. K., Lai, C. M., Watanabe, H., Kim, D. I., Bahar, N., Ramos, M., Young, K. S., Ho, R. C. M., Aum, N. & Cheng, C. (2014). Epidemiology of internet behaviors and addiction among adolescents in six Asian countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(11), 720-728. doi: 10.1089/cyber.2014.0139
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2006). Research in education. Evidence-based inquiry (6th ed). Boston: Pearson Education Inc.
- McNicol, M. L., & Thorsteinsson, E. B. (2017). Internet addiction, psychological distress, and coping responses among adolescents and adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(5), 296-304. doi: 10.1089/cyber.2016.0669
- Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. & Kalyoncu, Ö. A. (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8(1), 36-41.
- Sağlan, R. (2019). *Adolesanlarda internet bağımlılığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tıpta uzmanlık tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Shapira, N.A., Lessig, M.C., Goldsmith, T.D., Szabo, S.T., Lazoritz, M., Gold, M.S. & Stein, D.J. (2003). Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17, 207-216. doi: 10.1002/da.10094
- Shaw, M. & Black, D.W. (2008). Internet addiction: Definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS Drugs*, 22, 353-365. doi: 10.2165/00023210-200822050-00001
- Shi, J., Chen, Z., & Tian, M. (2011). Internet self-efficacy, the need for cognition, and sensation seeking as predictors of problematic use of the internet. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 231-234. doi: 10.1089/cyber.2009.0462
- Sıgırlı, H. (2017). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Siste, K., Hanafi, E., Sen, L. T., Murtani, B. J., Christian, H., Limawan, A. P., & Siswidiani, L. P. (2021). Implications of COVID-19 and lockdown on internet addiction among adolescents: Data from a developing country. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-10.
- Skipper, J.K., Guenther, A.L., & Nass, G. (1967). The sacredness of. 05: a note concerning the uses of statistical levels of significance in social science. *The American Sociologist*, 2(1), 16-18.
- Subrahmanyam, K. & Lin, G. (2007). Adolescents on the net: Internet use and well-being. *Adolescence*, 42(168), 659-677.
- Suler, J. (1996). Why is this thing eating my life? Computer and cyberspace addiction at the "palace". <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/eatlife.html> adresinden erişilmiştir.
- Suler, J. R. (1999). To get what you need: healthy and pathological Internet use. *CyberPsychology and Behavior*, 2, 385-393. doi: 10.1089/cpb.1999.2.385
- Tarı Cömert, I. & Ögel, K. (2009). İstanbul örnekleminde internet ve bilgisayar bağımlılığının yaygınlığı ve farklı etkenlerle ilişkisi. *Türkiye Klinikleri*, 6(1), 9-16.
- Tahiroğlu, A.Y., Çelik, G.G., Uzel, M., Özcan, N. & Avcı, A. (2008). Internet use among Turkish adolescents. *CyberPsychology and Behavior*, 11, 537-543. doi: 10.1089/cpb.2007.0165
- Tekin, O. (2020). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık seviyelerinin genel akademik başarıları ve devamsızlık durumları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 36-56.
- Thompson, S. H. & Loughheed, E. (2012). Frazzled by Facebook? An exploratory study of gender differences in social network communication among undergraduate men and women. *College Student Journal*, 46(1), 88-98.
- Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (2017). İzmir ilçeleri nüfus listeleri. http://izmir.yerelnet.org.tr/il_ilce_nufus.php?iladi=%DDZM%DDR adresinden erişilmiştir.
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2019). Sex differences in the relationship between student school burnout and problematic Internet use among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4107.



- Tsai, H. F., Cheng, S. H., Yeh, T. L., Shih, C. C., Chen, K. C., Yang, Y. C. & Yang, Y. K. (2009). The risk factors of Internet addiction—a survey of university freshmen. *Psychiatry Research, 167*, 294-299. doi: 10.1016/j.psychres.2008.01.015
- Tsitsika, A., Janikian, M., Schoenmakers, T. M., Tzavela, E. C., Olafsson, K., Wójcik, S., Macarie, G.F., Tzavara, C., Consortium, E. N. A. & Richardson, C. (2014). Internet addictive behavior in adolescence: a cross-sectional study in seven European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17(8)*, 528-535. doi: 10.1089/cyber.2013.0382
- TÜİK. (2019). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.
- TÜİK. (2020). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X. & Hong, L. (2011). Problematic Internet use in high school students in Guangdong Province, China. *Plos One, 6*, 1-8. doi: 10.1371/journal.pone.0019660
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports, 7*, 14-18. doi: 10.1016/j.abrep.2017.10.003
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ. & Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(1)*, 133-144. doi: 10.12973/jesr.2014.41.7
- Yılmaz, G., Şar, A. H., & Civan, S. (2015). Investigation of adolescent mobile phone addiction by social anxiety effect of some variable. *Online Journal of Technology Addiction Cyberbullying, 2(2)*, 20-37.
- Young, K. S. (1998a). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, 1(3)*, 237-244. doi: 10.1089/cpb.1998.1.237
- Young, K. S. (1998b). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. John Wiley and Sons.
- Young, K.S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist, 48(4)*, 402-415. doi: 10.1177/0002764204270278
- Yüksel, M. ve Yılmaz, E. (2016). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 15(3)*, 1031-1042
- Zorbaz, O., & Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29-1)*, 298-310.



Evde Eğitimde Model Arayışı

Model Seeking in Home Education

Birol SUSAM^{ID}, Öğretmen, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, birolsusam@gmail.com

Sertan TALAS^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, sertan_talas@hotmail.com

Mustafa Şahin BÜLBÜL^{ID}, Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, msahinbulbul@gmail.com

Susam, B., Talas, S. ve Bülbül, M. Ş. (2022). Evde eğitimde model arayışı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 234-251.

Geliş tarihi: 15.11.2021

Kabul tarihi: 17.02.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bireyler hayatlarının bazı dönemlerinde çeşitli nedenlerden dolayı gerçekleştirmeleri gereken bazı eylemlerden uzak kalabilirler. Bireylerin en temel eylemlerinden biri de eğitim sürecidir. Bireyleri hayata hazırlayan eğitim süresi boyunca devamlılığın sağlanması oldukça önemli bir faktördür. Okula devamlılığın sağlanamaması durumları dış sebeplerden kaynaklı olabileceği gibi bireyin kendisinden kaynaklı sorunlar da yaşanabilir. Okula devamlılığı etkileyen faktörler ulaşım, ekonomi ve sağlık şeklinde sıralanabilir. Bireylerin sağlık durumu okula devamlılığı doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Sağlık sorunu yaşayan bireylerin tedavi gördükleri süre boyunca okula devam edememesi evde eğitim uygulamasını ortaya çıkarmıştır. Sağlık sorunu nedeniyle tedavi süresince okula devam edemeyen bireyin evde ve gerek görüldüğünde hastanede eğitimine devam edilmesi olarak karşımıza çıkan bu uygulama çözüm niteliğindedir. Evde eğitim uygulaması her ne kadar çözüm niteliğinde olsa da kendi içinde ders aracı eksikliği, ulaşım, öğretmen görevlendirme ve personel eksikliği gibi sorunlar barındırmaktadır. Okul eğitiminden farkı açık olan bu uygulamanın çözüm bekleyen yanlarına bakarak bir model arayışı olduğunu görebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Evde eğitim, Hastanede eğitim, Evde eğitim modeli.

Abstract. Individuals may stay away from some actions that they have to take for various reasons during some periods of their lives. One of the most basic actions of individuals is the process of education. It is an important factor to ensure the continuity throughout the education process that prepares individuals for life. Situations where school attendance is not ensured may be due to external reasons or to the individual. Factors affecting the school attendance can be listed as transportation, economy and health. The health status of individuals is a factor that affects the school attendance directly. The fact that individuals with health problems could not attend school during their treatment has led to home education. This application, which is encountered as a continuation of education of the individual who can not attend school during the treatment due to health problems at home and when necessary, in the hospital, is a good solution. Although home education application is a solution, it contains problems such as lack of teaching tools, transportation, teacher assignment and lack of personnel. If we look at the aspects waiting for solution of this application which is different from school education, we can see that it is a seek for a model.

Keywords: Home education, Hospital education, Hospital education model.



Extended Abstract

Introduction. Due to the long-term treatment and the medications they take, students may not need to leave the home or hospital. In such cases, it is necessary to continue the education of the student in their own field, at home or in the hospital, so that the education of the students is not interrupted. Continuing the education at home and in the hospital was found to be a solution to the education of sick children, since they were unable to attend school during treatment due to their health problems.

Method. In this study, three-stage model building process has been completed as a method. According to this method, the literature is discussed critically and a consistent and valid model is presented.

Home and Hospital Education. Unlike other countries, home education services in Turkey, is applied only due to health status. In Turkey, home and hospital education services are organized by Ministry of National Education (MEB). The home education service includes continuing the education of the student during the treatment process and can be done in the hospital when the doctors find it appropriate.

Home Education and School Education. Students of Home education cannot benefit from the physical conditions of the school and the lesson tools that cannot be moved from school to home. This situation reveals the lack of teaching tools, which is one of the biggest problems of home education. One more situation is assigning teachers for home education. While teachers are ready in school education, assigning teachers in home education is done after it is decided that the student needs home education services. In some cases, there are negative situations such as missing teacher assignments, being late or not assigning any teacher at all. The reason for such negative situations is the absence of norm staff for home education and the assignment of teachers for home education is voluntary.

Assigning Teachers in Home Education. In the assignment of teachers, first of all, it is assigned among the volunteer teachers, who work in the school where the student is registered or in the educational institutions in that settlement, and if the need is not met in this way, it is ex officio assigned among the teachers working in the educational institutions or RAMs in that settlement." In Turkey, in the assignment of teachers for home education, there are problems such as late assignment or not any assignment at all. The reason for these problems is that teachers are volunteer because they are not assigned and there is no norm staff for this service.

Home Education Teachers and In-Service Education. The professional knowledge and skills of the teachers who will be assigned and who are in charge of home education should be developed for the service they are assigned. Based on this newly developing situation while continuing their duties in their normal schools, in-service education is needed to meet the professional needs of teachers who work in home education. These needed educations are expected to cover the methods and techniques that teachers will use in their lessons with students who will be educated at home, examination methods, health information in home education and psychological status of the student.

Home Education and Lesson Tools. Considering the features of the lesson tools to be used in the lessons of the students studying at home and in the hospital, they should have portable sizes, be colorful and big fonted, concrete, suitable for the student's level, be non-hazardous, have multi-functional usage, suitable for hygienic education environment and for technological developments. It should not be forgotten that home education, which is different from school education, is more



sensitive and aimed at sick students. It is very important that the tools to be used in these students' lessons have these features given above in order to reach the aim of the given education.

Presentation of the model. Consequently, the proposed model is a triangular model with a fractal structure. Outside of this model, there are three small triangles with student, family, and teacher. At the center of these triangles is the support triangle consisting of the principle, academician and expert. At the center of this triangle is the triangle that represents the government's financial and legal support. According to the model, each unit can form a network with other units to construct the multiple-model. This multi-model is aimed at solving the socialization problems and other mentioned problems of children studying at home and in hospitals.

Discussion and Conclusion. It is a problem itself that students stay away from their school due to an unwanted health problem. These students who are educated at home need to be sensitively-treated and cared for in this process. The lack of specialization of teachers assigned in home education application is a problem that needs to be solved. The specialization of teachers who will take part in home education by receiving in-service educations will directly affect the efficiency of the education provided. Also, the fact that education at home is mostly in settings that are not organized for education, that is, at home and in the hospital room, provides a basis for deficiencies in terms of teaching tools. For this reason, special lesson tools should be prepared for use in home and hospital education, and should be made available to teachers and students. As a result of developing the features of home education application that need to be developed, a model that meets the needs of students, teachers and family should be put forward. It should be noted that Turkey's model of home education is not an alternative to school education. Home education is a special education service that aims to prevent students with health problems from being deprived of education services during their treatment process.



Giriş

Öğrencilerin okullarına devamlılığının aldıkları eğitimden sağlayacakları faydayla ve bu süreç içindeki başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Okul devamsızlığının belirli gün sayısından fazla olması öğrencilerin eğitim döneminde kazanması beklenen kazanım ve becerilerin tamamını veya bir kısmını kazanmasına engel olabilmektedir. Öğrencilerin okula devamlılığı bu nedenlere bağlı olarak önemli bir faktör sayılmaktadır. Şanlı ve Yıldız'a (2014) göre okula devamsızlık nedeni, öğrenciden, öğretmenden, okul veya okul yöneticilerinden, aileden, sağlık problemlerinden, çevre faktörlerinden kaynaklanabilmektedir. Devamsızlık, öğrencinin yasak madde kullanması, şiddete maruz kalması, yeterli aile desteğinin olmaması, ruhsal ya da fiziksel sağlık problemleri olması, çalışmak zorunda kalması, akademik ihtiyaçlarının olması gibi nedenlerle bağlantılı olabilmektedir (Marcy, 2002'dan akt. Pehlivan, 2006). Buna ilaveten öğrencilerin okula devamlılığını etkileyen diğer faktörler öğrenci dışından olabileceği gibi öğrencinin kendisinden de kaynaklı olabilir. Bunlar; ulaşım, iklim şartları, göç ile öğrencinin sağlık durumu şeklinde sıralanabilir. Bu etkenler arasından en önemlisi çocukların ya da bireylerin sağlık durumlarıdır. Sağlık durumu bireylerin hayatını en çok etkileyen ve çocuklar düşünüldüğünde eğitim hayatlarına kısa ve uzun süreli ara vermelerine sebep olabilecek olan etken olduğu ifade edilebilir. Gültekin ve Baran'a (2005) göre çocukların %1-2'sinde günlük yaşantısını etkileyen veya her gün tedavi görmelerini gerektiren kronik hastalıklar bulunmaktadır. Öğrenciler normal gelişim dönemlerini belirli bir sırayla yaşarken, geçirdikleri hastalık ve kazalara bağlı olarak sonradan hastalanabilmektedir (Er, 2006). Yaşamları normal seyrinde giden öğrenciler aniden kendilerini hiç bilmedikleri, tanımadıkları ve ağırlı işlemlerin bulunduğu bir tedavi ortamında bulabilirler. Bu öğrencilerin bir kısmı hastalık ve kaza geçirmeden önceki sağlıklı yaşantılarına dönebilse de aralarında önceki durumlarına kavuşamayacak olanlar da bulunmaktadır.

Türkiye'de ve dünyada özel eğitim faaliyetleri eğitimin yürütüldüğü mekân açısından incelendiğinde iki türlü yürütülmektedir. Ayrı özel eğitim okullarında, genel eğitim sınıflarında kaynaştırma ya da bütünleştirme uygulamalarıyla veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yürütülen kuruma dayalı özel eğitim hizmetleri bu uygulamalardan bir tanesidir. Mekâna dayalı uygulamalardan bir diğeri ise eve dayalı sunulan özel eğitim faaliyetleridir. Eğitimin her şart ve durumda bireye ulaştırılması temeline dayanan evde özel eğitim faaliyetleri, eğitim hizmetlerinin bireylere eşit imkânlar dâhilinde sunulması politikası normal eğitim hizmetinden yararlanamayan bireyler için kolaylaştırıcı ve özel eğitim ortamlarının oluşturulmasının toplumların amaçlarından biri olmasını sağlamıştır. Buna bağlı olarak özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim hizmetlerinden yararlanması ve katılımının sağlanması önemli olarak görülmektedir (Bauman, 2002). Öğrencilerin geçirdikleri kaza veya hastalık sonucunda eski sağlığına bir süreliğine kavuşamamaları ve süregelen bir hastalık kazanması sonucunda eğitim kurumlarından bir süreliğine ya da sürekli olarak yararlanamamalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin bazıları hastalıkları nedeniyle tedavisi evde veya hastanede sürdürüldüğünden okullarına devam edememektedirler (Susam, Talas ve Demir, 2019). Eğitim otoriteleri bu duruma bir çözüm bulmak amacıyla öğrencinin tedavi gördüğü süre boyunca okuluna devam edemeyen öğrencilerin eğitimlerine tedavi gördükleri evde veya hastanede devam etmesi uygulamasını çözüm olarak sunmuştur. Evde eğitim uygulaması öğrencinin tedavi sürecine bağlı olarak örgün eğitim gördüğü okuluna devam edememesi nedeniyle derslerine evde veya hastanede devam etmesi esasına dayanmaktadır. Evde eğitimden faydalanan bu öğrencilere kayıtlı buldukları okullarındaki öğretim programına göre eğitim verilmektedir (Zorver, Uçan ve Özalp, 2020).

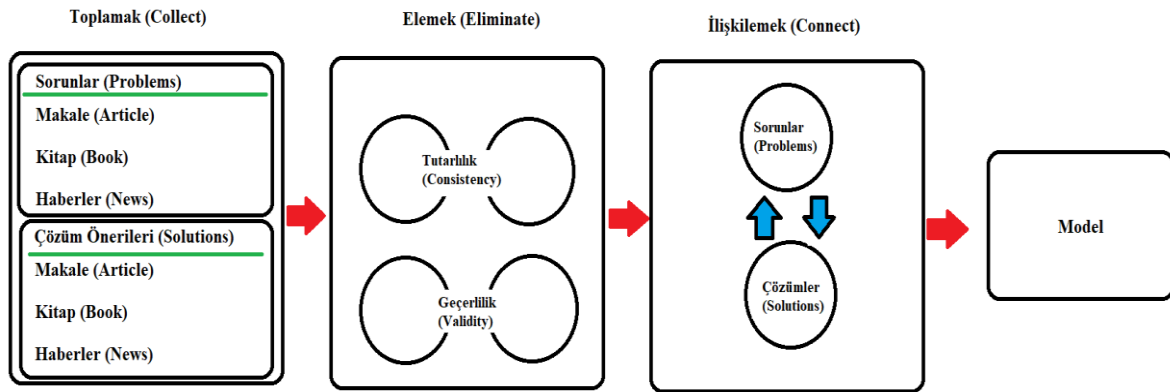
Evde eğitim; sağlık problemi gerekçesiyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan faydalanamayacak durumda olduğunu sağlık raporu ile gösteren okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise



dönemindeki özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için evde ve hastanede sunulan eğitim hizmetidir (<https://orgm.meb.gov.tr/>). Evde veya hastanede verilen bu hizmet evde eğitim olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada evde ve hastanede eğitim çalışmalarını daha verimli ve etkili hale getirmek için nasıl bir etkileşim modeline ihtiyaç duyulduğu incelenecek ve geliştirilecektir. Önerilen modelin sadece ulusal evde eğitim çalışmaları için değil, tüm öğrenci destek çalışmalarında kullanılabilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada kullanılan yöntem “üç aşamalı model oluşturma” ismi verilmiştir (Şekil 1). Üç aşamalı model oluşturma süreci, derleme çalışmalarının özgür yazımını içermekle birlikte sistematik derleme çalışmalarının (Zhao, Liang, Shen, Wang, Ma & Ma, 2020) süreçsel yapısını da hedeflemektedir. Dünya'nın eğitim alanındaki ihtiyaçları ile pandemi/covid-19 salgını sürecinde eve kapanan öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha önceden evde eğitim hizmeti almamış öğrenci ve veliler pandemi sürecinde aldıkları eğitim ile ilgili kaygılı bir pandemi süreci geçirmişken (Parczewska, 2020) evde eğitim hizmeti alan öğrenciler yüz yüze aldıkları eğitimden mahrum kalmış ve diğer arkadaşları gibi EBA üzerinden eğitim almaya devam etmişlerdir. Bu yeni sisteme alışık olmayan evde eğitim öğrencileri hem diğer öğrencilerle aynı düzeyde olmadıkları hem de yeni sisteme alışık olmadıkları için ayrıca kaygı yaşamışlardır. Oluşturulacak model, mevcut ve potansiyel sorunları çözebilecek bir yapıda olmalıdır. Bu amaçla makale, kitap ve haber gibi yazılı kaynaklar incelenmiş ve belirlenen ihtiyaçları giderecek çözüm önerileri derlenmiştir. Çözüm önerileri eleştirel bir bakış açısı ile sınanmış ve sorunlarla çözümleri kapsayan model oluşturulmuştur.



Şekil 1. Üç aşamalı model oluşturma süreci (Tree-stage model building process)

Üç aşamalı model oluşturma süreci, çalışmanın amaçları doğrultusunda evde ve hastanelerde eğitim hizmetlerine yön verecek bir modeli sunacak şekilde tasarlanmıştır. İlk aşama, alan yazındaki makale, kitap ve haber gibi çeşitli kaynaklardan sorunların ve çözümlerin derlenmesini kapsamaktadır. Bu aşamaya toplama aşaması denilmektedir. İkinci aşama, Eleme aşamasıdır ki bu aşamada toplanan sorun ve çözümler iki ilke ile elenmektedir. Bu ilkelerden ilki tutarlılıktır. Önerilen çözümlerin sorunlarla tutarlı olması, ülke gerçekleri ile uyumlu olması beklenmektedir. İkinci eleme ilkesi ise önerilen çözüm ve sorunların geçerli olmasıdır. Uygulama alanı, uygulanabilirliği olmayan çözüm önerileri ve sorunlar eleme aşamasını geçememektedir. Eleme aşamasını geçen çözüm önerileri ve sorunları üçüncü aşama olan ilişileme aşamasında bütünleştirmeye çalışılır. Elimizde kalan sorunlar ve çözümler ilişkilendirilerek bir yapı oluşturulur. Bu yeni yapı bizi modele ulaştırır. Üç



aşamada ulaşılan modelin alan yazında kopuk biçimde bahsedilen sorun ve çözümleri bütüncül biçimde ele alan ve geçerli, tutarlı ve ilişkili bir model olması beklenmektedir.

Bulgular

Çalışmamızın bu kısmında öncelikle alan yazındaki sorun ve çözümler toplanacak ve elenecektir. En sonunda ise model oluşturmak amacıyla elemeyen geçen sorun ve çözümler ilişkilendirilerek modelin oluşturulması için gayret gösterilecektir.

Evde ve Hastanede Eğitim

Bazı aileler çocuklarının farklı öğrenme stilleri, öğrenci davranışları ve öğrencinin sağlık durumu gibi özel durumlarından dolayı eğitimlerine okullarında akranları ile devam etmelerinin uygun olmadığını düşünmektedirler (Bauman, 2002). Öğrencilerin okullarındaki derslere doğrudan katılımlarını bazı faktörler engelleyebilmektedir. Öğrencilerin sağlık durumları nedeniyle okullarındaki eğitimine devam edememe gibi sebeplerden dolayı evde veya hastanede eğitim almaları gerekebilmektedir (Susam, Bridge ve Şahin, 2018). Süreğen hastalığı olan öğrenciler zihinsel olarak diğer öğrencilerden fazla farklılık göstermezken, genellikle sosyal uyumda sorun yaşamaktadırlar (Bolat, 2018; Murphy, 2014).

Anne karnında, doğum sırası ve sonrası farkına varılmaksızın bireyin fiziksel fonksiyonlarını sınırlandıran ve her zamanki günlük yaşantısında ömrünün sonuna kadar bakıma ihtiyaç duymasına neden olan süreğen hastalıklar, insanların eğitim hayatında da gerekli düzenlemeler yapılması hususunda önem arz ettiği söylenebilir. Bu durumlardan dolayı evde eğitim hizmeti bu düzenlemeler arasında yer almaktadır (Atılğan, 2018). Sağlık sorunu yaşayan öğrencilerin bazıları bu nedene bağlı olarak tedavilerine evinde ve hastanede devam etmek zorunda kaldıkları için kayıtlı oldukları okullarındaki eğitimlerine devam edememektedirler. Sağlık sorunu yaşadığı için okuluna devam edemeyen bu öğrenciler gerekli şartları sağlamaları durumunda eğitimlerine evde veya hastanede devam edebilmektedirler (Susam, 2019). Evde eğitim sağlık sorunu yaşadığı için tedavisi evde veya hastanede devam eden, okuluna devam edemeyen öğrencilerin eğitiminin evde veya hastanede yapılmasıdır (Susam, Demir ve Şahin). Evde eğitim, öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı okul eğitimine devam edemediğinden dolayı eğitimine evde devam ettiği bir uygulamadır (Sarı, Karaca ve Kızılkaya, 2020). Evde eğitim hizmeti bireyin evini okul ortamı olarak kullanılması temeline dayanmaktadır. Bu eğitim şekli süreğen hastalığı olan özel gereksinimli öğrenciler için eğitim fırsatlarının değerlendirilerek sonuçların iyileştirilmesi olarak değerlendirilebilir (Atbaşı ve Pürsün, 2021). Hastanede tedavi gören okul dönemi öğrencilerinin hastanede kaldıkları süreye bağlı olarak, eğitim ve öğretim yönünden akranlarına göre büyük kayıplar yaşadıkları ve bunun neden olduğu psikolojik etkiler çok sık karşılaşılan sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak okul dönemi öğrencilerinin hastanede geçirdikleri süre içinde eğitim yaşantılarının devam ettirilmesi büyük önem taşımaktadır (Gültekin ve Baran, 2005).

Türkiye’de evde eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine bağlı olarak yürütülmektedir. Evde eğitimden yararlanmak isteyen velilerin öğrencilerinin en az on iki hafta okuluna devam edemeyeceğini gösteren durum bildirir sağlık kurulu raporu ile bölgesinde bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) ‘a başvurmaları sonucunda gerekli incelemeler yapılarak ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca evde eğitim kararı alınmaktadır. Evde eğitim kararı olan öğrencinin eğitimine doktor kararına bağlı olarak hastanede devam edilebilir (Bülbül, 2017). Yine evde eğitim kararı alınan bu öğrenciler için ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca öğretmen görevlendirmesi yapılır. İlgili özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre evde eğitim için



görevlendirilecek öğretmenlerde aranan temel kriterlerden bazıları öğrenci derslerine ve sınıf kademesine uygun branş olması ile görevlendirilecek öğretmenin gönüllü olmasıdır. Evde eğitimde görevlendirilecek öğretmenlerde aranan şartlardan birinin gönüllük olması dikkat çekici olarak değerlendirilmektedir. Yıldırım, Talas, Yazıcı, Nural, Çelebi, Çetin ve Çaylak'a (2015) göre evde eğitim kararı doğrultusunda Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından görev verilen öğretmen, evde eğitim kararı olan öğrencinin eğitim öğretim yılı boyunca kayıtlı olduğu okulun programına uygun olarak hazırlanan bireysel eğitim programları ile bireyin eğitim faaliyetlerini düzenlemek ve yürütmekle yükümlüdür. Ek olarak söylenecek olursa evde eğitim gören öğrenciler eğer normal eğitim programına bağlı olarak evde eğitimine devam edebilecek durumda ise bireysel eğitim programı yapılmaz.

1996 ve 1999 senelerinde öğrencilerin evde eğitimden yararlanması için dini sebepler, ayrımcılık, çocuğun güvenliği endişesi, çocuğun sağlık sorunu gibi nedenlerin olduğu öne sürülmüştür. Öğrencilerde hastalık, zihinsel, fiziksel, davranış problemleri ve diğer özel durumlar nedeniyle öğrencilerin evde eğitim uygulamasından faydalanacağı belirtilmiştir (Isenberg, 2007). Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de sağlık sorunu yaşadığı için evde kalan öğrenciler için gerekli görüldüğünde bireysel öğretim programları hazırlanıp uygulanmaktadır. Çocukluk döneminde öğrencilerin çoğu hastalık evresinden geçer. Bunların çoğu kısa süren veya ciddi olmayan hastalıklardır. Bu çocukların hastalıkları yıllar boyunca sürecektir süregelen hastalıklar olabilmektedir. Süregelen hastalığı olduğu için sağlık sorunu yaşayan öğrenciler kendilerini uzun süreli olarak dikkatini derste tutamayacak kadar kötü hissedebilirler veya önemli konular derste işlenirken okullarında olmayabilirler. Özel sağlık ihtiyaçları bulunan öğrencileri tanımlamak için tıbben kırılğan olan hasta terimi kullanılır. Tıbben kırılğanlık herhangi bir duruma özgü değildir, fakat bireyin sağlık durumunu yansıtmaktadır (Özdoğan-Şahin, 2019). Toplumda doğuştan olan ya da sonradan çeşitli hastalık ve kazalardan dolayı sağlık problemi yaşayan bireylerin eğitimi sosyal devlet anlayışında önemli yer tutmaktadır. Çağdaş ve demokratik ülkeler engelli vatandaşlarını sosyalizasyon sürecine dâhil etmek, topluma kazandırmak ve moral bakımından desteklemek için engelli bireylerin eğitimini önemli bir yere koymaktadır. Bazı ülkeler engelli ve sağlık problemi yaşayan öğrencilerin eğitimini tam anlamıyla yaparken kimi ülkeler bu alanda nitelikli eğitim için yeni yeni derinlemesine çalışmaktadır (Kara, 2017).

Türkiye'de yürütülen evde eğitim hizmeti sistemi, ABD ve Avrupa ülkelerindekine benzeyen felsefi, ahlaki, dini, teknolojik gibi gerekçelerle değil de öğretimde birliğin sağlayabilmesi amacı ile farklı bir içerikte ve yasal olarak özel eğitim kapsamında ele alındığı ifade edilebilir. ABD ile Avrupa ülkelerinde evde eğitim hizmeti seçilmesini aileler, okulun çevresi ve verilen eğitimin niteliği ile ilgili kaygılardan; ulaşmak istedikleri ahlaki, dini ve felsefi bakış açısı doğrultusunda eğitimden yararlanmak isteklerinden; gelişmiş olan teknolojiye bağlı olarak uzaktan eğitim tercihleri ile öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilgili ihtiyaçlarına bağlı olarak tercih ettikleri belirtilebilir. Seçilme gerekçelerine bağlı olarak evde eğitim hizmeti çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır (Atılğan, 2018). Türkiye'de evde eğitim uygulaması sadece sağlık sorunu yaşadığı için okuluna devam edemeyen öğrencileri kapsamaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'de uygulanmakta olan evde eğitim uygulaması bir tercih değil zorunluluktur. Hasta öğrencilerin tedavi gördükleri süre boyunca okula devam edememelerine bağlı olarak eğitimine evde devam edilmesi gerçeğine dayanır.

Evde eğitim gören bazı öğrencilerin daha başarılı olduğu düşünülse de sosyalleşme ve değerlere erişme konularında dezavantajlı konumda oldukları düşünülmektedir (Kunzman & Gaither, 2013; Medlin, 2013). Bu nedenle önerilecek modelin, öğrencinin sosyalleşmesini sağlayacak çeşitlilikte insan ile görüşmesini mümkün kılmalıdır. Bununla beraber evde eğitimin tercih nedenleri arasında yer alan velinin kendi inanç ve düşünce kalıplarına göre eğitme amacı (Yuracko, 2008), velinin çocuğun özgür tercihlerini perdeleyebileceği, yaşamak istemediği bir hayatı dikte edebileceği gibi olasılıklar düşünülerek kontrol altına alınma gerekliliği belirmiştir. Elbette tüm evde eğitim



çalışmaları benzer amaçla yapılmamaktadır (Romanowski, 2006). Örneğin; çocuğun engeli ve/veya rahatsızlığı nedeniyle ülkemizde evde eğitim çalışmaları yapılmaktadır ama bahsedilen neden hem dünyada hem de Türkiye’de giderek artmaktadır. Bu nedenle ailenin etkisini yok etmeyen ama yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek biçimde toplum kural ve kaidelerine karşı bilgili ve saygılı birey yetiştirmek için aile ve öğretmen dışında da başka öğrenci ve yetkili görme, tanışma ihtiyacı bulunmaktadır.

Evde Eğitim ve Okul Eğitimi

Evde eğitim hizmetinin giderek daha da yaygınlaşmasının, temelde, bireye sağladığı faydalardan kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir açıdan ise ailelerin çocuklarının eğitimine evde devam etmeye karar vermelerinin nedenleri, bu uygulamanın sağladığı faydalarla örtüşmektedir (Şad ve Akdağ, 2010). Tedavi süresince eğitimine evde ve hastanede devam eden öğrencilerin aldığı bu hizmet konusunda ulusal ve uluslararası gelişmeler yaşanmaktadır (Erbasan ve Sağlam, 2020). Evde eğitim çözüm niteliği taşıyan bir uygulamadır. Sağlık sorunu nedeniyle okuluna devam edemeyen öğrencilerin eğitim hayatlarına devam etmeleri amacıyla uygulanan geçici bir özel eğitim hizmetidir. Türkiye’de uygulanmakta olan evde eğitim hizmetinin okulun bir alternatifi olmadığı ve sadece sağlık sorunu yaşadığı için okuluna devam edemeyecek durumda olan öğrencilere yönelik olduğu unutulmamalıdır.

Evde eğitim uygulamasının okul eğitiminden farkı açıktır. Evde görülen eğitim, öğrencilerin sağlık sorunlarına bağlı olarak tedavi gördükleri süre boyunca okullarına devam edememeleri gerekçesiyle derslerine evde devam etmesidir. Evde eğitim gören öğrencilerin eğitim gördükleri bu yeni eğitim ortamına bağlı olarak dezavantajları ortaya çıkmaktadır. Bu dezavantajlar Susam ve diğerleri (2019) tarafından; evde yapılan derslerin çeşitli nedenlerle aile fertleri tarafından bölünmesi, evde öğrencinin akademik eğitim yanında diğer destek alanlarında ihtiyacını karşılayacak psikolojik danışmanların bulunmaması, evde eğitimde görevli öğretmenlerin ulaşım ve diğer lojistik ihtiyaçlarının karşılanmaması ve evde okulun fiziki şartları ile taşınamayan ders araçlarından yararlanılamaması olarak açıklanmıştır. Bolat’a (2018) göre öğrencilerin hastalık ve yorgunluk sebebiyle okul devamsızlığına bağlı olarak sınıf içinde etkinliklere katılamadıkları, motor becerilerde yetersiz kaldıkları, beden eğitimi derslerine katılamama gibi durumları ile karşılaşmaktadırlar. Çocukların hastalıklarına bağlı olarak gelişimlerinde gerilemeler olmakta, tedavisi uzun süren ciddi hastalık sürecinde çocuklarda çeşitli davranış problemleri ortaya çıkmaktadır.

Evde eğitim hizmetinin kendine özgü yapısı ve sorunları bulunmaktadır. Evde eğitimden faydalanan öğrencilerin çoğu daha önce okul eğitimine başlamış öğrencilerdir. Bu öğrenciler okullarında normal eğitimlerine devam ederken herhangi bir sağlık sorunu nedeniyle alışık oldukları okullardan uzak kalmaları sonunda bu özel eğitim hizmetinden faydalanmaktadırlar. Tedavi süreci bittiğinde okuluna dönmesi beklenen bu öğrencilerin evde eğitim gördükleri sürece okul eğitiminin eksikliğini hissetmeyecekleri bir evde eğitim uygulamasına ihtiyaçları vardır.

Evde eğitim çalışmaları neo-liberal eğitim anlayışının, özel eğitim ile özel okullaşma gayretlerinin mikro ölçekte dönüşüme uğrama çabalarının da merkezinde bulunmaktadır. Bazı şirketler, evde eğitim faaliyetlerini özel okulları bünyesine almak için dünya çapında bazı faaliyetler organize etmektedir (Aurini & Davies, 2005). Bu gayretlerin evde eğitim alan ve maddi durumu yeterli olmayan çocukların durumundan faydalanmak isteyen şirketlere izin vermemek adına hükümet ve devlet destekli bir yapı oluşturulmalı ve bu yapı korunmalıdır. Sadece denetim amaçlı olmayan bu yapı, sistemin destekleyici gücü olmalıdır. Gerek öğretmenlerin seçimi ve görevlendirilmesinde, gerek hizmetiçi eğitimler ile öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasında ve gerekse ihtiyaç duyulan ders araçlarının temininde bu merkezi yapı destek olabilmelidir.



Ailelerin motivasyonunun çocuğun başarısında etkili olduğunu bilinmektedir; evde eğitim alan çocukların akademik başarıları üzerinde yapılan araştırmalar etkiler arasında ailenin ideolojik duruşunun ve almış olduğu eğitimin büyük etkisi olduğu yönündedir (Collom, 2005). Bu nedenle ailenin etkileşeceği, öğrenip kendini geliştirebileceği bazı ortamları sağlayan bir model oluşturmak gerekmektedir. Örneğin; başka aileler, başka evde eğitim alan öğrenciler ve öğretmenleri ile tanışan aileler etkileşim neticesinde daha gerçekçi ideolojilere ve eğitim ile ilgili daha geçerli bilgiye sahip olabileceklerdir.

Yurtdışındaki evde eğitim uygulamaları isteğe bağlı olduğundan, öğrencinin program, materyal ve kitap gibi ihtiyaçları ailelerin sorumluluğundadır ve bu onları hem maddi açıdan hem de ailenin eğitimsel yeterlilikleri açısından zorlamaktadır (Hanna, 2012). Ülkemizde evde eğitim alan çocuklara hem rehberlik hem de kitap ve benzeri materyal desteği sağlanmaktadır. Bu desteğin devam etmesi modelde bulunması gereken bir durumdur.

Okulların radikal akımlara karşı öğrenciyi koruyan, gerçekçi davranmayı öğreten bir tavrı vardır (Gaither, 2009). Evde eğitim sistemine önerilecek modellerle birlikte öğrencinin sosyalleşme imkânı da eklenmelidir. Akran öğretiminden mahrum kalan, ders dışı sohbet yaparak tanımlanmamış ihtiyaçlarını giderme fırsatı bulan okul öğrencilerinin sahip olduğu imkânlarla benzer imkânlar bulan öğrenciler öncelikli hedef olmalıdır. Önerilecek modelin ileriki yıllarda gündeme gelecek olan evden okulla eğitim, evlerde ortak eğitim gibi çeşitli tasarım modellerine de açık olması gerekmektedir. Evden okulla eğitim; evden internet bağlantısı ile okulda eğitim alan arkadaşlarının dersine bağlanan öğrencilerin eğitim modelini betimlerken evlerde ortak eğitim; iki ya da daha fazla evdeki çocuğun uzaktan eğitim sistemiyle ortak eğitim almasını sağlayan eğitimidir. Bu ve benzeri başka eğitim tasarımlarına açık olacak bir model önermek gelecek çalışmalar için de önemlidir.

Birçok aile pandemi süreci ile birlikte evde eğitim ile tanışmıştır. İlk başlarda espirili paylaşımlar ve algı sahibi iken daha sonraları negatif görüşler paylaşmaya başlamışlardır (Ewing & Vu, 2020). Bunun temel nedeni, sürecin uzun sürmeyeceğini düşünmeleri ve teknolojinin çözüm olacağına olan inançtı ancak karşılaşılan yeni durum, hazırlıklı olunan bir durum değildi. Bu yeni durumla birlikte uzun süre kullanılabilir teknolojik sistemlerin kurulması hızlanmış ve kurulan sistemler sayıca artış göstermiştir. Gerçekleşen bu altyapı gelişiminin evde eğitim hizmetlerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Evde Eğitimde Öğretmen Görevlendirme

Evde eğitim kararı alınan öğrencilerin evde eğitim faaliyetlerini yürütmek amacıyla MEB tarafından öğretmen görevlendirmesi yapılmaktadır. Evde eğitimde görev alacak öğretmenlerin görevlendirilmesinde ilk olarak evde eğitim öğrencisinin okuluna bakılmaktadır. Öğrencinin kendi okulunda görev yapan öğretmenlerden gönüllü olanların olması durumunda görevlendirme yapılmaktadır. Evde eğitimde görevlendirilecek öğretmenlerin istekli olmalarının beklenmesi dikkat çekici bir durum olarak görülebilmektedir. Evde eğitim kararı alınan öğrencinin kendi okulunda veya diğer okullarda istekli öğretmen olmaması durumunda bu öğrenciler için öğretmen görevlendirmesi yapılamaması, öğrencinin o yıl eğitim hizmetlerinden yararlanamaması anlamına gelmektedir. Türkiye'de evde eğitimde görevli öğretmenlerin çoğu özel eğitim öğretimi değil, sınıf öğretmeni veya diğer branş öğretmenleridir (Güler ve Çapri, 2020). Susam ve diğerlerinin (2018) evde eğitim hakkında veli görüşlerini inceledikleri araştırmalarında araştırmancının çalışma grubunu oluşturan 10 veliden 2'sinin öğrencisine evde eğitim kararı olduğu halde öğretmen görevlendirmesi yapılmadığı sonucuna varmışlardır.



Evde eğitimde görevlendirilecek öğretmen seçiminde çelişkiler olduğu gibi bu hizmette görevlendirilen öğretmenlerin bu hizmete uygunluğu konusunda da çelişkiler vardır. Susam'a (2019) göre evde eğitim hizmetinin başarıya ulaşmasında görevlendirilecek öğretmenlerin seçilme şekli ve özellikleri önemli yer tutmaktadır. Evde eğitimde öğretmen görevlendirilmesi yapılması aşamasında görevlendirilecek öğretmenlerde aranması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrencinin ihtiyacına göre seçilmesi,
- Evde eğitim konusunda uzmanlaşmış olması,
- Tecrübe sahibi olması,
- Gönüllü ve mesleki bilgilerini güncelleyen öğretmen olması

Evde eğitim faydalı bir uygulama olmasına rağmen; uygun materyaller, sınıf ortamının oluşturulması, öğretmen eğitimi, alanında uzman öğretmenlerin görevlendirilmesi, öğrencilerin sosyalleşmesine de imkân sağlama, ders sürelerini arttırma ve çeşitliliğini arttırma gibi görüşler ön plana çıkmaktadır (Yıldırım vd., 2015). Evde eğitimde görevlendirilen öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları sorunlardan biri de öğretmenlerin ders verdikleri öğrencinin evine ulaşımıdır. Öğretmenler öğrencinin evine ulaşımını kendi imkânlarıyla sağladıklarını, aynı zamanda öğrencinin evinin toplu taşımaya yakın olmaması durumunda zorluk yaşadıkları için varsa kendi ulaşım araçlarıyla veya velinin kendi aracıyla öğrencinin evine ulaşım sağladıklarını söylemişlerdir (Susam vd., 2019). Öğretmenlerin görevlendirme sonrasında ulaşım ve ders aracı bulma konularında sorunlar yaşadıkları düşünüldüğünde bu öğretmenlerin görevlendirilmesi aşamasında tüm bu sorunlar göz önünde bulundurulmalıdır. Susam ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmalarında çalışma grubunu oluşturan 10 evde eğitim öğrencisinden 2'sine öğretmen görevlendirilmediğini ortaya koymuşlardır. Evde eğitim kararı olan öğrencilere öğretmen görevlendirilmesinin hiç yapılmaması sorunu yanında bu öğretmenlerin geç görevlendirilmesi de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Evde eğitim kararı olmasına rağmen öğretmen görevlendirilmeyen öğrenci kalmaması için evde eğitimde görevlendirilmesi planlanan öğretmenlerin eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce belirlenmesi önem taşımaktadır.

Evde eğitim hizmetlerinin etik, eğitimsel ve ekonomik bazı zararlarının olabileceği bilinmektedir (West, 2009). Çocuğun evden okula sürekli engellerinden ötürü taşınması zor, eziyetli, yorucu ve masraflı olacaktır ancak arkadaşsız yetişmesi de mutsuz yetişmesine sebep olabilecektir. Bu nedenle çocuğun önce sağlığı ve sonra eğitim alma hakkı düşünülmekte, buna öncelik verilmektedir. Bu süreçte arkadaşlarının olması daha sonraki adımlar olarak tasarlanmaktadır. Hâlbuki sağlığını tehlikeye atmadan yapılacak farklı tasarımlar, çocukların sosyalleşme ihtiyacını da cevaplayacaktır. Çocukların kariyer planlarının gerçekçi olması alacakları eğitime bağlıdır. Sağlık konusunda çözüm ararken kariyer gelişimleri ihmal edilmemeli, bunun için ise evde eğitim alanlar arasında bir ağ (network) oluşturulmalıdır (Neuman ve Aviram, 2003). Ağ oluşumuna destek olabilecek bir model önerilmelidir.

Evde eğitim gören öğrenciler arasında üstün zekâlı öğrenciler de bulunabilmektedir (Jolly, Matthews ve Nester, 2013). Hem engellilik hem de üstün zekâlılık olası durumlar arasındadır. Bu durumdaki çocuklar problem çözmeye yatkın, istekli çocuklardır. Bu çocukların daha çok durumla karşılaşabilmesi, alanında uzman insanlarla etkileşmesi ve kendi durumundaki öğrencilerle etkileşmesi önemli bir gerekliliktir. Bu tür çocuklara ya nitelikli öğretmen görevlendirilmeli ya da süreç içinde öğretmenin üstün zekâlı öğrenciler konusunda nitelikli duruma gelmesine destek olunmalıdır. Modelin bu destek hizmetini sağlıyor olması gerekmektedir. İster üstün zekâlı ister diğer öğrenciler olsun evde eğitimde sosyalleşme ve vatandaşlık bilinci sağlamak için merkezi desteğin sağlandığı bir modele ihtiyaç vardır (Arai, 1999).



Evde Eğitim Öğretmenleri ve Hizmetiçi Eğitim

Türkiye’de yeni bir hizmet olarak ele alınan evde eğitim uygulamasında görev alan eğitimcilerin yeterli uzmanlıklarının olmadığı, buna bağlı olarak da hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Susam, 2019). Evde eğitim hizmetinde görev alacak eğitimciler için mesleki eğitimler planlanması, evde eğitim ortamının zenginleştirilmesi amacıyla ders aracı eksiklerinin giderilmesi ve genel olarak toplumun tüm kesimlerine evde eğitim hizmeti hakkında bilgilendirici etkinlikler planlanmalıdır (Susam vd., 2018). Öğretmenler, hastane eğitim ortamlarında fiziksel şartların yeterli olmadığını, öğrenci niteliğinin eğitim-öğretimde esneklik yapılmasını gerektirdiğini, hastane okulunda çalışan öğretmenlerin daha sabırlı ve donanımlı olmaları gerektiğini, hastane eğitim okullarına yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir (Işıktekiner ve Akbaba, 2011). Bu durumun sebebi olarak evde eğitim için görevlendirilen öğretmenlerin bu konuda bir tecrübesinin aranmaması ve evde eğitim konusunda mesleki bir eğitime alınmaması gösterilebilir. Evde eğitimde görevlendirilmeden önce oldukça başarılı olan öğretmenler bir anda hiç bilmedikleri bir alan olan evde eğitim hizmetinde görevlendirilmeleri sonucunda birçok sorunla karşılaşabilmektedirler.

Evde eğitim hizmetinden yararlanan öğrenciler için ders sürelerinin özellikle planlanmış olması ve her öğrenci için ayrı ayrı hangi aralıklarla kaç dakika ders yapılacağı tartışma konusudur. Bazı araştırmalara göre evde eğitim hizmetinde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri evde eğitim gören öğrencinin yorgunluk yaşamasından dolayı derslerden kısa sürede kopmasıdır. Buna bağlı olarak evde eğitim gören her öğrenci için ayrı ayrı ders süresi ve ders arası düzenlenmelidir (Susam, 2019). Evde eğitimde görevlendirilecek öğretmenlerin daha önce planlanmış eğitimlerle sıralanan bu durumlara profesyonel bir şekilde yaklaşarak ilerlemesi gerekmektedir. Evde görevli eğitimcilerin alacakları hizmet içi eğitimlerin içeriği evde eğitimde yararlanılacak özel eğitim yöntemleri, hasta çocukları anlama ve rehberlik, evde eğitimde ölçme değerlendirme şeklinde olmalıdır. Okul eğitiminden farklı olan evde eğitim uygulamasında görevlendirilen öğretmenler, bu eğitim hizmetlerine yönelik donanımları edinerek evde eğitim hizmetine başlamalıdır (Susam, 2019).

Evde Eğitimde Ders Araçları

Evde eğitimde ortaya çıkan ders araçları eksiklerini aile ve öğretmenler kendi imkânlarıyla gidermeye çalışmaktadırlar. Öğrencilerin hastalık durumları ve derse odaklanma süreleri göz önünde bulundurularak evde eğitime yönelik ders araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Susam, 2019). Evde eğitim öğretmeni ders araçlarını öğrencinin evine taşımak, bazı araç gereçleri ev ortamında güvenli olamayacağı için eve götürmemek gibi konularda zorluk yaşamaktadır (Peker ve Taş, 2017). Özel eğitim gereksinimi duyan her öğrencimize ulaşmak için taşınabilir eğitim araçları oluşturulacak ve eğitimsiz çocuk bırakılmayacaktır. İhtiyaç duyan çocuk ve ailelere evden eğitim konusunda gerekli altyapı oluşturulacaktır (2023vizyonu.meb.gov.tr). Türkiye’de uygulamada olan evde eğitim hizmetinin öğrencinin tedavisinin devam ettiği süre içinde eğitimine devam etmesi konusunda önemli bir uygulamadır. Ancak evde eğitim gören öğrencilerin süreci tedavileri bittiğinde okullarına dönecekleri ve eğitimlerine akranlarıyla eşit şartlarda devam edecekleri unutulmamalıdır. Buna bağlı olarak öğrencinin tedavi gördüğü süre boyunca aldığı eğitim hizmetlerinin bir özel eğitim faaliyeti niteliğinde olduğu, özel hazırlanmış ders ortamlarında özel ders araçları kullanılarak yapılması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Evde eğitim hizmetinde kullanılmak üzere geliştirilecek ders araçlarında bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir;

- Taşınabilir boyutlara sahip
- Renkli ve büyük puntolu
- Somut
- Öğrencinin seviyesine uygun

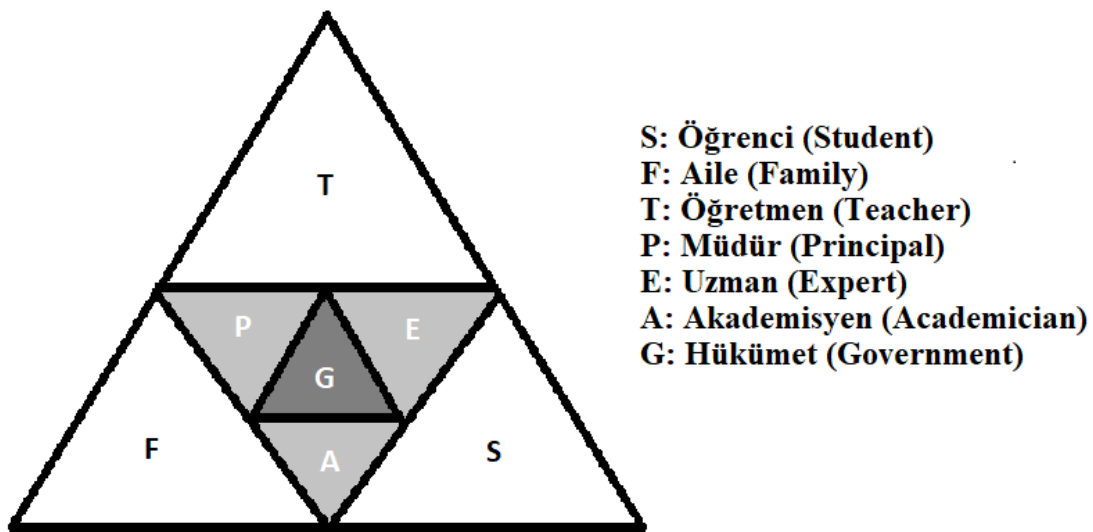


- Tehlikesiz özelliklere sahip
- Çok fonksiyonlu kullanım özellikleri
- Hijyenik eğitim ortamına uygun
- Teknolojik (Susam, 2019).

Evde eğitimde kullanılmak üzere hazırlanacak ders araçlarında normal eğitimde kullanılacak ders araçlarında olan özellikler yanında hasta çocuğun dikkat süresi ve edilgen yapısını da dikkate alması gereken özellikler olması gerekmektedir. Evde eğitim alan öğrencilerin dikkatleri, aldıkları ilaçlar ve sağlık durumuna bağlı olarak 10 dakikaya kadar düşebilmektedir. Bu öğrenciler hastalıkları nedeniyle hijyenik kurallara çokça dikkat etmek zorundadırlar. Bu nedenle kullanılacak ders araçları tüm bu hassas noktaları düşünerek ortaya çıkarılmalıdır.

Modelin Sunumu

Önceki bulgular ışığında sistemin tüm unsurları incelenmiş, gruplandırılmış ve ilişkilendirilerek Şekil 2'deki model oluşturulmuştur. Bu model, fraktal bir yapıya sahiptir. Fraktal yapı her bir bileşeni büyük yapı ile uyumlu yapılar için kullanılmakta ve doğada en çok rastlanan örüntü biçimi olduğu bilinmektedir. Fraktal yapının merkezinde, hükümet desteği yer almaktadır çünkü tüm veriler merkezi bir desteği gerekli kılmaktadır. Bir dış katmanda öğretmenin destek alabileceği okul müdürü, alan uzmanı ve akademisyen yer almaktadır. Okul müdürü, ders araç-gereçleri ve imkânları konularında destek olurken uzmanlar uygulamalardaki tecrübelerini aktararak ve akademisyenler de yeni çalışmalar ve bulgulardan haberdar ederek destek olacaktır. En dıştaki yapı ise öğrenci, öğretmen ve veliden oluşan gerçek ve yaygın yapıdır. Model, merkezdeki destek üçgeninin etrafındaki üçgenlerle temas noktalarına atıf yapmaktadır. Örneğin; merkezdeki destek üçgeninin öğrenci ile ortak bir kenarı varken aynı zamanda öğrenci-aile ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde de temas noktaları bulunmaktadır. Bunun anlamı; öğrencinin direkt desteğe ihtiyaç duyduğu gibi öğrencinin ailesi ve öğretmeni ile olan etkileşimlerinde de bu desteğin gerektiği gerçeğidir.

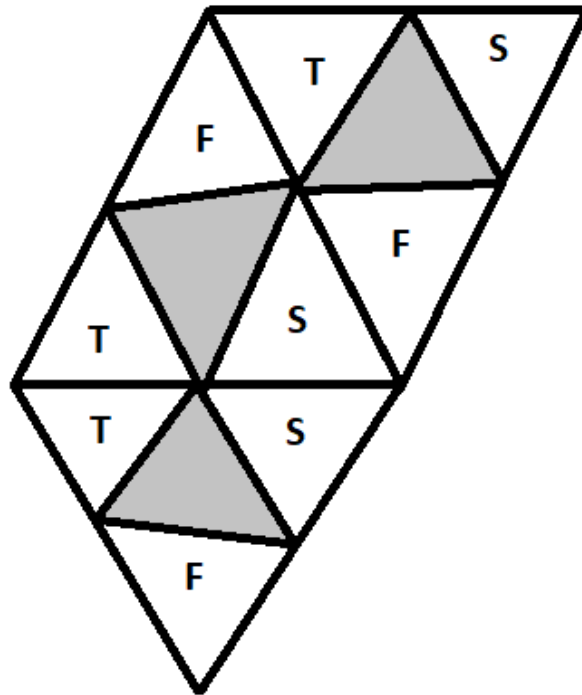


Şekil 2. Evde ve hastanelerde eğitim için önerilen model



Önerilen modelde temel bir üçgen bulunmaktadır. Bu üçgende fraktal biçimde farklı görevliler bulunmaktadır. Merkezdeki görevliler; akademisyen, uzman, müdür ve hükümet yetkilileridir (Vali, muhtar, vb.). Bu görevliler, ailenin öğrenci ve öğretmeni ile olan ilişkileri ile öğrencinin öğretmeni arasındaki etkileşimine destek vermekle görevlidir. Ayrıca birebir biçimde öğrenciye, aileye ve öğretmene ihtiyaç duyduğu konularda destek olmalıdır. Her bir üçgen bir evde eğitim yapılanmasını bizlere gösterir. Her öğrenci için bir adet bahsedilen bu modelden oluşturulmalıdır. Süreç içerisinde ihtiyaç duyulan finansal, hukuksal, yönetsel ve ulaşım gibi sorunlar hükümet tarafından çözümlenmelidir. Gerek direkt aile, öğretmen ve öğrencilerin talepleri doğrultusunda gerekse dolaylı yoldan okul müdürü, akademisyen ya da uzman tarafından talepler hükümet yetkililerine iletebilmeli ve çözülmesi istenmelidir.

Merkezi yapının, destek vermenin ötesinde bir de farklı etkileşimleri sağlama sorumluluğu olmalıdır. Farklı etkileşim hem üçgen içinde hem de diğer üçgenler ile çoklu etkileşim şeklinde olabilmelidir (Şekil 3). Önerilen çoklu model, evde ve hastanede eğitim alan öğrencilerin sosyalleşmesi için düşünülmüştür. Eğer birimler etkileşerek bir araya gelmeyi uygun görürse kısa sürelerde ve uygun mekânlarda birimlerin farklı biçimlerde etkileşmesine izin verilmelidir. Bu etkileşimler farklı birimlerdeki ailelerin öğretmenlerle, farklı birimlerdeki öğrencilerin birbiriyle ve farklı birimlerdeki öğretmenlerin birbiri ile etkileşmesinin önünü açmaktadır.



Şekil 3. Evde ve hastanelerde eğitim için önerilen çoklu model

Evde ve hastanelerde eğitim alan öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu sosyalleşme ve iletişim becerilerinin oluşturulacak çoklu modellerle giderilmesi öngörülmektedir. Farklı birimlerin bir ağ



üzerinden etkileştirilmesi ve etkileşimin yapay zekâ destekli merkezi bir yönlendirme ile yürütülmesi modelin en güçlü yönlerinden birisidir. Bu model sayesinde, amaç doğrultusunda, küçük sınıflar oluşturmak ve birden çok öğretmenle ders işlemek mümkündür. İhtiyaçlar doğrultusunda oluşturulacak küçük etkileşim ağlarına örnek Şekil 3'te gösterilmiştir. Bu etkileşimin temel amacı öğretimden çok sosyalleşme ve etkileşmedir. Üç farklı birim üçgenin farklı biçimlerde birbiriyle etkileşmesi mümkündür; bazen bir birimin velisi diğer birimin öğretmeni ile etkileşirken bazen de iki evde veya hastanede eğitim alan öğrenci etkileşebilmektedir. Bu farklı etkileşim olasılığı, evde eğitimin sorunlarına çözüm olarak görülen en önemli özelliktir. Modelle birlikte her evde eğitim alan öğrenci için üçgen modeldeki yapının kurulması ve süreç içerisinde ihtiyaçlar doğrultusunda bu üçgenlerin yüz yüze ve/veya çevrimiçi etkileşmesi öngörülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin kayıtlı oldukları örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerine devam ederken bir hastalığa yakalanması veya bazı çocukların doğuştan süregelen hastalıklarının olması eğitim kurumlarından doğrudan yararlanmalarına bir süreliğine veya sürekli olarak engel olabilmektedir. LÖSEV'in 2018 tarihli raporuna göre bu kurum bugün 30.000 üzerinde hastaya eğitim ve sağlık desteği vermektedir (www.losev.org.tr). Örgün eğitim kurumlarından bir süre veya sürekli olarak yaralanmayacak olan öğrencilerin eğitimlerine devam etmesi amacıyla evde eğitim hizmeti uygulamaya koyulmuştur. Bu hizmet öğrencilerin tedavi süresince eğitimlerine evde devam etmelerini kapsamaktadır. Günümüzde eğitim sistemlerinin sürekli olarak kendini güncelleyen bir sistem olduğu gerçeğine bağlı olarak evde eğitim konusunda da eksik ve gelişmesi gereken yönler bulunmaktadır. Evde eğitim konusunda eksik olan ve gelişmesi gereken yönler gerekli önlemler alınarak tamamlanmalıdır. Daha önce evde eğitimde görev almamış bir öğretmenin ilk defa evde eğitimle karşılaştığında ilk olarak merak ettiği şey evde eğitimin neden tercih edildiğiyle ilgilidir (Leon, 2014). Türkiye'de evde eğitim hizmeti sadece sağlık sorunlarına bağlı olarak uygulanmaktadır ve MEB tarafından yürütülmektedir. MEB'in hasta çocukların eğitim sorununa bir çözüm olarak uygulamaya koymuş olduğu bu hizmet, öğrencilere büyük fayda sağlaması yanında çözüm bekleyen yönleriyle uyulamaya devam edilmektedir. Türkiye'de evde eğitim uygulaması; başvuru şartları, evde eğitim alacak bireyin ders saati, evde eğitime öğretmen görevlendirilmesi ve çalışma saatleri, ailelerin ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ve öğretim programı ve öğrencinin başarısının değerlendirilmesi başlıkları altında incelenmiştir (Atılğan, 2018). Evde eğitimde görevli öğretmenler bu eğitimin yapıldığı ortamda masa, sıra, tahta ve bilgisayar gibi temel eğitim materyallerinin olmadığı ve bu nedenle evde eğitim hizmetinin geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi ve çözümlerin bulunması amacıyla çalışmaların yapılması bu hizmetin verimi açısından önemlidir (Kirk ve Winthrop, 2006). Evde eğitim uygulaması ile ilgili bu hizmetten yararlanan tüm öğrencilerin üst düzey fayda sağlaması amacıyla bir model ortaya koyulmalıdır.

Çağımızda özellikle gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde çocuklara diğer ülkelere göre daha fazla değer verilmekte olup, eğitim ve sağlık konularında baba ve anneler kadar devlet de çocuğa sahip çıkmaktadır (Gültekin ve Baran, 2005). Öğrencilere değer verilerek evde eğitim gibi adımlar atılsa da bu denli olumlu hizmetlerin de geliştirilmesi gereken yönleri karşımıza çıkmaktadır. Hastanede eğitimde görevli bazı öğretmenler, hastanede fiziksel şartların yeterli olmadığını, öğrenci durumunun eğitim-öğretimde esneklik yapılmasına yol açtığını, hastanede görev yapan öğretmenlerin daha sabırlı ve donanımlı olmaları gerektiğini, hastanede görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir (Bolat, 2018).



Evde eğitimden yararlanan öğrenciler yoğun tedavi zamanlarında çok ağır ilaçlar kullanmaktadırlar. Bu ilaç ve tedavi etkisi ile öğrencilerin yorgun olmalarından dolayı dikkat süreleri çok kısa olmaktadır. Öğrencilerin benzer durumlarda derslerine katılamaması ya da ders içeriğinin ağır gelmesi durumları ortaya çıkabilmektedir. Buna bağlı olarak evde yararlanan öğrenciler için esnek özelliklere sahip öğretim programlarının oluşturulması gerektiği açık ve net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin dikkatinin ve enerjilerinin tedavi sürecine hastalığın tanısına göre değiştiği öğrenciler için normal eğitime devam eden diğer öğrencilerle aynı öğretim programının uygulanması dezavantajlı bir durum olarak değerlendirilmektedir (Susam, 2019). Çocuğun, gelişimsel ve bilişsel düzeyine uygun biçimde hazırlanmış bilgiler, çocuğun daha etkin bir şekilde güveninin sağlanması ve tıbbi bakımı ile ilgili kaygılarının ortadan kalkması açısından çok önemlidir (Er, 2006). Türkiye’de evde eğitim hizmetinin sadece sağlık durumuna bağlı olarak uygulanması ve giderek yaygınlaşmasına bağlı olarak kendine özgü olumlu ve geliştirilmesi gereken yönleri ortaya çıkmıştır. Uygulamada olan evde eğitim modelinin olumlu yönlerinin uygulamaya devam edilerek geliştirilmesi gereken yönlerine yönelik çözüm önerileri bulunarak Türkiye’ye özgü evde eğitim modeli ortaya koyulmalıdır. Çalışmada önerilen fraktal yapıllı üçgen birim oluşturma modelinin belirtilen nedenlerle daha başarılı olması beklenmektedir.



Kaynakça

- Arai, A. B. (1999). Homeschooling and the redefinition of citizenship. *Education Policy Analysis Archives, 7*(27), 1-12.
- Atbaşı, Z. ve Pürsün, T. (2021). Evde eğitim hizmetlerinin uygulama süreci ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21*(52), 741-763. doi:10.21560/spcd.vi.690079
- Atılğan, G. (2018). *Öğretmenlerin ve ebeveynlerin evde eğitim hizmetine yönelik görüşlerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aurini, J. ve Davies, S. (2005). Choice without markets: Homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education, 26*(4), 461-474. doi: 0.1080/01425690500199834
- Bauman, J. K. (2002). Home schooling in the United States: Trends and Characteristics. *A Peer- Reviewed Scholarly Journal, 10*(26), 1-21.
- Bolat, E. Y. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Milli Eğitim Dergisi, 47*, 163-186.
- Bülbül, M. Ş. (2017). *Hastanelerde fen öğretimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Collom, E. (2005). The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and urban society, 37*(3), 307-335. doi: 10.1177/0013124504274190
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 49*, 155-168.
- Erbasan, Ö. ve Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel eğitim, 2*(1), 14-25.
- Ewing, L. A. ve Vu, H. Q. (2020). Navigating 'home schooling'during covid-19: australian public response on twitter. *Media International Australia, 178*(1), 77-86. doi:org/10.1177/1329878X20956409
- Gaither, M. (2009). Homeschooling in the USA: Past, present and future. *Theory and Research in Education, 7*(3), 331-346. doi:org/10.1177/1477878509343741
- Güler, M. ve Çapri, B. (2020). Analysis of job satisfaction of home teachers in terms of life satisfaction, work engagement and socio-demographic variables. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 5*(11), 2341-2377.
- Gültekin, G. ve Baran, G. (2005). Hastalık ve çocuk. *Aile ve Toplum, 2*(8), 61-68.
- Hanna, L. G. (2012). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, materials, and curricula. *Education and Urban Society, 44*(5), 609-631. doi:0.1177/0013124511404886
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/27060154_mebevde4.sra.pdf adresinde 08.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.



https://www.losev.org.tr/v6/2018_faliyet_raporu.pdf adresinden 09.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 09.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Isenberg, J. E. (2007). What have we learned about homeschooling?. *Peabody Journal of Education*, 82(23), 387-409. doi:org/10.1080/01619560701312996

Işıktekiner, F. S. ve Akbaba-Altun, S. (2011). Hastane okullarındaki sorunla ve yaşantılar. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 318-331.

Jolly, J. L., Matthews, M. S. ve Nester, J. (2013). Homeschooling the gifted: A parent's perspective. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 121-134. doi:0.1177/0016986212469999

Kara, B. (2017). Dünyada ve Türkiye'de zihinsel engellilerde eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 277-288. doi:rg/10.9761/JASSS7076

Kirk, J. ve Winthrop, R. (2006). Home-based schooling: access to quality education for afghan girls. *Journal of Education for International Development*, 2(2), 1-9.

Kunzman, R. ve Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education*, 2(1), 4-59.

Leon, M. Y. (2014). What we know about homeschooling artica lreview of literature and studies on homeschooling. *International Research Journal of Appliedand Basic Sciences*, 8(1), 41-49. doi:org/10.1111/cdep.12441

Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297. doi:org/10.1080/0161956X.2013.796825

Murphy, J. (2014). The social and educational outcomes of homeschooling. *Sociological Spectrum*, 34(3), 244-272. doi:org/10.1080/02732173.2014.895640

Neuman, A. ve Aviram, A. (2003). Homeschooling as a fundamental change in lifestyle. *Evaluation Research in Education*, 17(2-3), 132-143. doi:org/10.1080/09500790308668297

Özdoğan-Şahin, N. (2019). *Temel eğitim okulları için tavsiye edilen 100 Temel Eserde engellilik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education*, 3-13, 1-12. doi:org/10.1080/03004279.2020.1812689

Aymen-Peker, E. ve Taş, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: Evde fen eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 139-174.

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.





- Romanowski, M. H. (2006). Revisiting the common myths about homeschooling. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 79(3)*, 125-129. doi:org/10.3200/TCHS.79.3.125-129
- Sarı, H., Karaca, A. ve Kızılkaya, E. A. (2020). Türkiye’de evde eğitim hizmetlerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1)*, 87-99.
- Susam, B., Bridge, E. N. ve Şahin, F. (2018). Sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimine ilişkin veli görüşleri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*, 15-22.
- Susam, B., Demir, M. K. ve Şahin, Ç. (2019). Evde eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5(2)*, 163-171.
- Susam, B. (2019). *Evde ve hastanede eğitim hizmetinin bilinen uygulamaları ve sorunları*. İçinde S. Talas ve M., Ş. Bülbül (Ed.), *Evde ve Hastanede Eğitim* (s. 163-168). www.e-vizyeyayin.com.
- Susam, B., Talas, S. ve Demir, M. K. (2019). Evde ve hastanede eğitime yönelik geliştirilecek ders araçlarından beklenen özelliklere yönelik öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı, 1*, 163-170.
- Şad, N. S. ve Akdağ, M. (2010). Evde eğitim, *Milli Eğitim, 188*, 19-29.
- Şanlı, K. K. ve Yıldız, M. (2014). İlköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29-1)*, 251-266.
- West, R. L. (2009). The harms of homeschooling. *Philosophy and Public Policy Quarterly, 29(3-4)*, 7-12.
- Yıldırım, N., Talas, S., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Çetin, K. ve Çaylak, M. (2015). Evde eğitim alan öğrencilerin eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi (tokat ili örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 33-52.
- Yuracko, K. A. (2008). Education off the grid: Constitutional constraints on homeschooling. *Calif. L. Rev., 96*, 123.
- Zorver, C. E., Uçan, D. ve Özalp, İ. E. (2020). Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli bireyler için sunulan evde eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Special Education Journal: International, 2(2)*, 56-75.
- Zhao, M., Liang, Y., Shen, C., Wang, Y., Ma, L. ve Ma, X. (2020). Patient education programs in pediatric atopic dermatitis: a systematic review of randomized controlled trials and meta-analysis. *Dermatology And Therapy, 10(3)*, 1-16.



Öğrenci Bağlılığı Araştırmalarındaki Güncel Eğilimlerin İncelenmesi

Examining Current Trends in Student Engagement Studies

Yusuf YILDIRIM , Öğretmen, Eskişehir Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu (MEB), yusufyildirim@anadolu.edu.tr

Hakan ALTINPULLUK , Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, hakanaltinpulluk@anadolu.edu.tr

Yıldırım, Y. ve Altınpulluk, H. (2022). Öğrenci Bağlılığı Araştırmalarındaki Güncel Eğilimlerin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 251-273.

Geliş tarihi: 07.11.2020

Kabul tarihi: 18.02.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu araştırma, öğrenci bağlılığı kapsamında alanyazında mevcut durum değerlendirmesi yapmak amacıyla sistematik derleme ile desenlenmiştir. Web of Science veri tabanında Sosyal Bilimler Atıf Dizininde (SSCI) yapılan tarama sonuçlarında, 2010-2019 yılları arasında öğrenci bağlılığı alanında yayınlanmış makaleler, araştırma soruları ile belirlenmiş ölçütler çerçevesinde betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada, başlığında öğrenci bağlılığı alanında yayınlanmış 80 makale üzerinden veri toplanmıştır. Öğrenci bağlılığı ile ilgili makalelerin yayımlandıkları yıllara göre, dergilere göre, çalışılan konulara ve kuramsal altyapılarına göre dağılımı belirlenmiştir. Ayrıca, makalelerde kullanılan yöntemlerin, çalışma gruplarının, veri toplama araçlarının, veri analiz tekniklerinin ve anahtar kelimelerin dağılımı ortaya konmuştur. Öğrenci bağlılığı kapsamında araştırma konusu olarak en fazla öğrenci bağlılığını belirlemeye yönelik araştırmalar ve öğrenci bağlılığına yönelik etki araştırmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların kuramsal altyapısı bağlamında, en çok kullanılan kuramın aktif öğrenme kuramı olduğu görülmektedir. Ayrıca, gerçekleştirilen çalışmalarda en fazla nicel yöntemin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmalarda kullanılan diğer yöntemler ise nitel, kuramsal, karma ve tarama yöntemi kullanılan araştırmalar olarak sıralanmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular alanyazından ulaşılan diğer araştırma bulguları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğrenci bağlılığı kapsamında yapılacak çalışmaların bulgularının yorumlanmasında kullanılacak kuramsal temeller ile araştırma probleminin gerekçelendirilmesinde kullanılacak kavramsal çerçevelerin daha zengin olması gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci bağlılığı, Sistematik derleme, SSCI dizini, Eğilimler.

Abstract. This study was designed as a systematic review in order to examine the recent research on student engagement. The studies published in the field of student engagement between 2010 and 2019 in the search results of the Social Sciences Citation Index (SSCI) on the Web of Science database were analyzed through descriptive content analysis according to the criteria determined with the research questions. In the research, data was collected from 80 studies previously published in the field of student engagement. The distribution of the studies on student engagement was analyzed according to the years they were published, the journals in which they were published, their subjects, and their theoretical backgrounds. In addition, the methods of the studies, samples, data collection tools, data analysis methods, and keywords were also revealed. The research subject most frequently tackled within the scope of student engagement was found to be studies aimed at identifying the level of student engagement and impact studies on student engagement. In terms of the theoretical backgrounds of the studies, it was observed that active learning theory was the most frequently used theory. In addition, it was seen that the quantitative method was the most frequently used method in these studies. Other methods used in these studies include qualitative, theoretical, mixed, and review methods. The findings of the research were discussed in relation to other research findings in the literature. In the light of the findings of this study, it can be suggested that theoretical foundations used in the interpretation of study findings and conceptual frameworks used in the justification of research problems within the scope of student engagement in future research be more substantial.

Keywords: Student engagement, Systematic review, SSCI index, Trends.



Extended Abstract

Introduction. Increasing and sustaining individuals' engagement in the learning environment is vital for diversifying opportunities for developing 21st-century skills (Bond, 2020; Claro & Ananiadou, 2009). It can be argued based on the findings obtained from the literature that increasing and maintaining student engagement has a positive effect on students' cognitive development and academic outcomes (Ma, Han, Yang, & Cheng, 2015). Since there is no study in the literature that examines the studies on student engagement in SSCI through systematic review method, this research was carried out on the basis of the need to analyze the studies conducted within the framework of student engagement and to provide scientific data on the general view of the studies conducted within the scope of student engagement. Before the research, it was examined whether there was a study that analyzes the studies conducted on student engagement through content analysis, descriptive analysis, systematic review, extended literature review, meta-analysis, or meta-synthesis methods. In the literature review in student engagement, it was found that Bond (2020) studied how the flipped learning approach affects student engagement; Wimpenny and Savin-Baden (2013) studied which themes are used on the application and effects of student engagement in higher education; Henrie, Halverson, and Graham (2015) investigated how student engagement is measured in technology-assisted learning practices. This research, on the other hand, is an original study aiming to analyze the studies on student engagement as a whole without any subject restrictions and to obtain findings on the general view of the studies on student engagement. In addition to the findings in some common aspects analyzed in the abovementioned studies, findings related to the dimensions of research questions have also been included in the analysis. In short, the purpose of this study is to determine the current trends in studies on student engagement published from 2010 to 2019 by systematically reviewing the search results in SSCI on the Web of Science database.

Method. This research was designed as a systematic review. Within the scope of this research, the database "Web of Science Core Collection" was used as a data collection tool. The studies with the phrase "student engagement" in the title were listed as the keyword to be searched on this database. The studies between the years 2010-2019 were targeted as the time range. The studies published in 2020 were not included in the research because the year had not yet ended at the time of the literature review. Other publication types were excluded by filtering in only the studies included in the Web of Science database. In addition, "Education Educational Research", "Education Scientific Disciplines", "Psychology Educational", and "Education Special" categories were selected out of the categories related to education, and studies from fields other than education were not included in the analysis. In addition, only open access studies in the search results were filtered in. Since one study was in Spanish and the other study was considered out of scope, of the 82 studies accessed, a total of 80 studies were included in the analysis. A table was created to analyze the data in the studies. In each column of the table, headings to be analyzed in line with the research purpose and research questions were entered.

Results. When the studies on student engagement are examined by the years in which they were published, a decrease in the number of studies is observed in 2013, 2014, and 2019 compared to the previous year, while an increase is observed in the other years compared to the previous year. It can be stated that the linear increase from 2014 to 2019 has a breaking point in 2019. In journals indexed in SSCI, the highest number of studies were conducted in 2018 with 19 studies, and no study on student engagement was found in 2014. When the research topics of the studies on student engagement are examined, it is seen that there are studies carried out to identify the level of student engagement as the research subject within the scope of student engagement. When the theoretical backgrounds of the studies on student engagement are examined, it is seen that the most frequently



used theory in the theoretical backgrounds of the studies is the active learning theory. When the conceptual frameworks used in the studies on student engagement are examined, it is seen that student engagement is the most frequently used conceptual framework of the studies. When the research methods of the studies on student engagement are examined, it is seen that quantitative methods are the most frequently used methods in the studies on student engagement.

Discussion and Conclusion. The fact that the journals with a high citation index in the field of education are the journals with the highest number of studies published on student engagement reveals the importance of the subject of student engagement. No other research has been found in the literature that examines all subjects, theoretical backgrounds, and conceptual frameworks that can be addressed without any subject restrictions within the framework of student engagement. This shows that this research is a unique case study within the scope of student engagement. The findings regarding the research methods used in the studies are similar to the research methods shared in the research results of Bond (2020) and Montgomery (2019) while different from the frequency of use of the research methods. The findings regarding the samples and data collection tools used in the studies are similar to the samples shared in the research results of Bond (2020), Henrie, Halverson, and Graham (2015) while different from the frequency of use of the study groups.

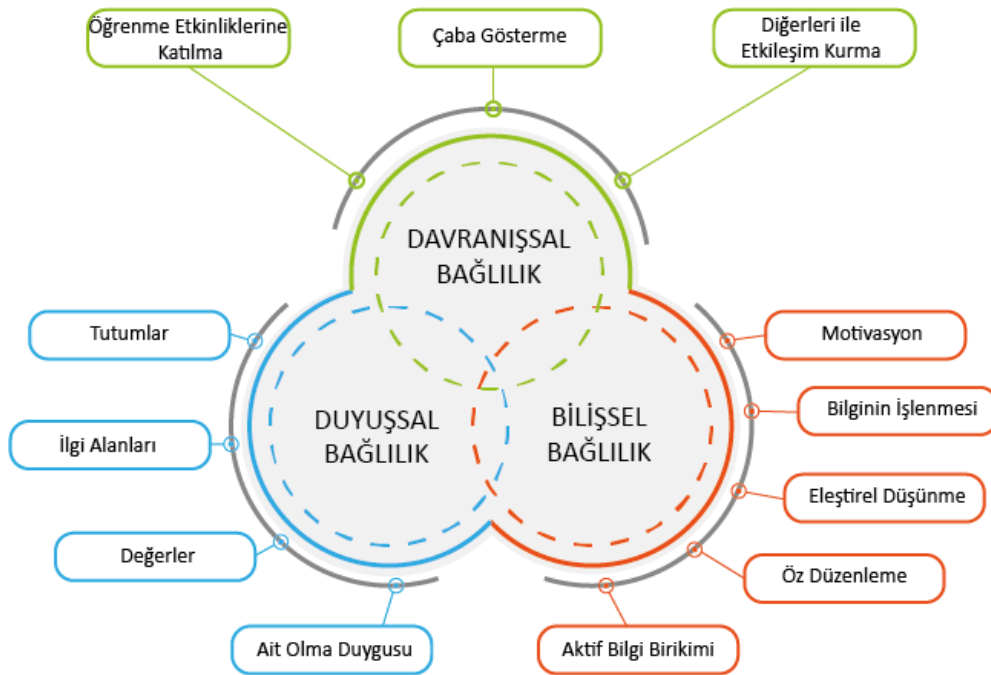


Giriş

21. yüzyılda bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlaması ve iş dünyasındaki beklentileri karşılama için yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyecek 21. yüzyıl öğrenme becerilerine ve bireylerin öğrenme ortamlarına bağlılıklarına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır (Yıldırım, 2021). Bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklara rağmen öğrenmeyi sürdürmede istekli olmasında bireylerin öğrenme ortamlarına olan bağlılıklarının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Ergün, 2014). Yıldırım (2021) tarafından Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri düzeyleri arttıkça açık ve uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenci bağlılık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, bireylerin öğrenme ortamlarına bağlılıklarının artırılması ve sürdürülmesi, onların 21. yüzyıl becerilerini geliştirme fırsatlarının çeşitlenmesi için hayati öneme sahip olduğunu (Bond, 2020; Claro ve Ananiadou, 2009) destekler niteliktedir. Öğrenci bağlılığını artırmanın ve sürdürmenin öğrencilerin bilişsel gelişimi ve akademik çıktılarını üzerinde olumlu yönde büyük bir etkiye neden olduğu da alanyazından elde edilen bulgulara dayanarak söylenebilir (Ma, Han, Yang ve Cheng, 2015). Ergün ve Usluel'e (2015) göre bireylerin dersi bırakmalarının önlenmesiyle, istedik öğrenme kazanımları elde edilmesi büyük ölçüde sağlanabilir. Friedrich, Bluemenfeld ve Paris'e (2004) göre öğrencilerin öğrenme ortamlarına bağlılıkları arttıkça, öğrencilerin öğrenme çıktıları ve bilişsel gelişimleri de o ölçüde artabilmektedir. Öğrencilerin istenen davranışı göstererek hedeflenen sonuçlara ulaşma çabalarının kalitesini ortaya koyan öğrenci bağlılığı, onların okulda, sınıfta veya çevrimiçi ortamlarda öğrenme deneyimlerindeki faaliyetlere harcadıkları emeğin ve bu faaliyetleri tamamlama yönündeki çabanın bir göstergesi olarak nitelendirilebilir.

Alanyazında öğrenci bağlılığı, Karakoç (2019) tarafından öğrencilerin ortama dair olumlu davranışları, aidiyet duyguları ve eğitsel etkinliklere bağlılık dereceleri, Günüş (2013) tarafından çaba, sosyal ve akademik entegrasyon, iyi uygulamalar, öğrenci etkileşimleri, dahil olma, harcanan zaman ve çıktı gibi bazı kavramların bir bütünü olarak ifade edilmiştir. Zhang ve Hyland (2018) öğrenci bağlılığına yönelik daha genel bir kavram geliştirerek, öğrencilerin yeterliklerini kullanmaları yönünde merak, ilgi ve isteklilik derecesini bir araya getiren şemsiye bir kavram olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenci bağlılığının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyutu bulunmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004; Schindler, Burkholder, Morad ve Marsh, 2017). Bilişsel bağlılık, öğrencinin öğrenilecek konuya ilişkin karmaşık kavramları anlamak ve üst düzey becerileri sergilemek için gerekli gayreti göstermede istekli olmasını ifade etmektedir (Ergün, 2014). Öğrenme motivasyonu, akademik zorlukların üstesinden gelme, bilginin işlenmesi, eleştirel düşünme, öz-düzenleme ve aktif bilgi birikimi bilişsel bağlılık göstergeleri arasındadır (Fredricks ve diğerleri, 2004; Schindler, Burkholder, Morad ve Marsh, 2017). Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin okula, öğretmenlerine, derse yönelik ilgi, mutluluk, üzüntülerine yönelik olumlu duygusal tepkilerini içerir (Karakoç, 2019). Öğrenmeye yönelik tutumlar, ilgi alanları, değerler ve bir öğrenme topluluğuna ait olma duygusu duyuşsal bağlılık göstergeleri arasındadır (Fredricks ve diğerleri, 2004; Schindler, Burkholder, Morad ve Marsh, 2017). Davranışsal bağlılık, öğrencilerin okula, öğretmenlerine, derse yönelik kurallara uyma, dikkat etme, gayret gösterme, soru sorma, sınıf tartışmalarına katılma gibi öğrenme ve akademik görevler ile ilgili olumlu davranışları içerir (Ergün, 2014; Karakoç, 2019). Öğrenme etkinliklerine katılmak için öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşim kurma, harcanan çaba davranışsal bağlılık göstergeleri arasındadır (Fredricks ve diğerleri, 2004; Schindler, Burkholder, Morad ve Marsh, 2017). Şekil 1'de öğrenci bağlılığı boyutları ve göstergeleri görülmektedir.



Şekil 1. Öğrenci bağlılığı boyutları ve göstergeleri (Fredricks vd., 2004; Schindler vd., 2017'den uyarlanmıştır)

Alanyazında öğrenci bağlılığı kapsamında SSCI dizininde yayınlanan makalelerin sistematik derleme yöntemi ile incelendiği bir araştırmaya rastlanılmaması nedeniyle bu araştırma, öğrenci bağlılığı çerçevesinde yapılmış çalışmaların birlikte değerlendirilmesi ve öğrenci bağlılığı kapsamında yapılan çalışmaların genel görünümü hakkında bilimsel veriler sağlamaya yönelik çalışma yapılması gereksiniminden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce öğrenci bağlılığı çerçevesinde yapılmış çalışmaları içerik analizi, betimsel analiz, sistematik tarama, genişletilmiş alanyazın taraması, meta analiz veya meta sentez tekniği ile değerlendiren çalışma olup olmadığı incelenmiştir. SSCI dizininde 2010-2019 yılları arasında öğrenci bağlılığı alanında yayınlanmış çalışmalara ulaşılmıştır. Aşağıda bu araştırmaların analiz gerçekleştirildiği yıllar, başlığı, araştırmaların yazarları, araştırmaların amacı, kullanılan veri tabanları ve analiz edilen yayın sayılarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Aparicio, Iturralde ve Masada (2021) bütüncül bibliyometrik analiz tekniğiyle, öğrenci bağlılığı araştırma alanlarını inceleyerek, 1998-2018 yılları arasında özellikle Yükseköğretim düzeyindeki öğrenci bağlılığı araştırmalarını Web of Science, Scopus, ve Google Scholar veritabanlarını kullanarak haritalandırmışlardır. Bond (2020), sistematik tarama modeli ile desenlediği araştırmasında, ters çevrilmiş öğrenme yaklaşımının öğrenci bağlılığını nasıl artırdığını, nasıl etkilediğini daha iyi anlamak ve gelecekteki uygulama ve araştırmalarda uygulayıcılara ve araştırmacılara rehberlik etmek için ters çevrilmiş öğrenme ve K-12'de öğrenci katılımı ile ilgili araştırmaları, araştırmaların gerçekleştirildiği ülkeler, eğitim ortamları, katılımcılar, konular, çalışma süreleri ve yöntemleri açısından incelemiştir. Bond (2020), ERIC, Web of Science, Scopus, ProQuest, PsycINFO, Teacher Reference Center, Education Source veri tabanlarından 2012-2018 yılları arasında 62 makale, 26 tez, 5 kitap bölümü ve 9 bildiri çalışmasını analiz etmiştir. Montgomery (2019), tarama modeli ile desenlediği araştırmasında, yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ve uluslararasılaşma tezleri uluslararasılaşma yapıları, uluslararasılaşma ile öğrenci bağlılığı coğrafyaları, tezlerin araştırma yöntemleri açısından analiz etmiştir. Montgomery (2019), İngiliz Kütüphanesi veri havuzu EThOS'tan 2008-2018 yılları arasında 94



doktora tezini analiz etmiştir. Wimpenny ve Savin-Baden (2013), nitel araştırma sentezi modeli ile desenlenen bu çalışmada, yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ile ilgili nitel araştırmaları ilişkiler arası bağlılık, özerklik olarak bağlılık, duygusal bağlılık, bağlanma ve ayrılma olarak bağlılık temaları altında analiz etmiştir. Wimpenny ve Savin-Baden (2013), ERIC, Academic Search Complete, ASSIA, Open University (HEER), Routledge, SAGE Journals veri tabanlarından 2000-2011 yılları arasında 9 makale çalışmasını analiz etmiştir. Schindler vd. (2017), alanyazın taraması yaptığı araştırmasında, web-konferans yazılımı, bloglar, wiki'ler, sosyal ağ siteleri (Facebook ve Twitter) ve dijital oyunların öğrenci bağlılığını nasıl etkilediğine ilişkin araştırmaları analiz etmişlerdir. Schindler vd. (2017), Google Scholar, Academic Search Complete, Communication & Mass Media Complete, Computers & Applied Sciences Complete, Education Research Complete, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO veri tabanlarından 2011-2016 yılları arasında 69 makaleyi analiz etmişlerdir. Henrie, Halverson ve Graham (2015), alanyazın taraması yaptıkları araştırmalarında, teknoloji destekli öğrenme uygulamalarında öğrenci bağlılığının nasıl ölçüldüğünü belirlemek için araştırmaları analiz etmişlerdir. Henrie, Halverson ve Graham (2015), Education Resources Information Center (ERIC), Education Full Text, Computers and Applied Sciences Complete (CASC) veri tabanlarından 2012-2014 yılları arasında 176 makale çalışmasını analiz etmişlerdir. Lei, Cui ve Zhou (2018), meta analiz yaptıkları araştırmalarında, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları analiz etmişlerdir. Lei, Cui ve Zhou (2018), Çince yayınların yer aldığı CNKI, VIP, Wanfang, İngilizce yayınların yer aldığı Web of Science, Elsevier SDOL, EBSCO, Springer, PsycINFO, ProQuest Digital Dissertations veri tabanlarından 2003-2015 yılları arasında 69 makale çalışmasını analiz etmişlerdir.

Alanyazında öğrenci bağlılığı ile ilgili gerçekleştirilen tarama çalışmalarında Bond (2020), ters çevrilmiş öğrenme yaklaşımının öğrenci bağlılığını nasıl etkilediğini; Montgomery (2019), yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ve uluslararasılaşma tezlerini; Wimpenny ve Savin-Baden (2013), yükseköğretimde öğrenci bağlılığının uygulaması ve etkileri konusunda hangi temaların kullanıldığını; Schindler, Burkholder, Morad ve Marsh (2017), web-konferans yazılımı, bloglar, wiki'ler, sosyal ağ siteleri ve dijital oyunların öğrenci bağlılığını nasıl etkilediğini; Henrie, Halverson ve Graham (2015), teknoloji destekli öğrenme uygulamalarında öğrenci bağlılığının nasıl ölçüldüğünü; Lei, Cui ve Zhou (2018), öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ise, öğrenci bağlılığı alanında herhangi bir konu kısıtlamasına gidilmeden öğrenci bağlılığı çerçevesinde yapılmış çalışmaların birlikte değerlendirilmesine, öğrenci bağlılığı kapsamında yapılan çalışmaların genel görünümü hakkında öncü bulgular elde edilmesine yönelik özgün bir çalışma niteliği taşımaktadır. Yukarıda bahsedilen çalışmalarda analiz edilen bazı ortak boyutlardaki bulgulara ek olarak, bu araştırma kapsamında araştırma sorularında yer verilen boyutlara yönelik bulgular da analize dâhil edilmiştir. Bu anlamda bu çalışmada yukarıda kısaca bahsedilen çalışmalardan farklı olarak ilk defa incelenecek boyutlar bulunmaktadır. Bu boyutlar araştırma sorularında yer verilen makalelerin yayınlandıkları yıllar, atıf indekslerine göre yayınlandıkları dergiler, makalelerde çalışılan konular, makalelerin kuramsal altyapıları ve kavramsal çerçeveleri, veri analiz teknikleri ve anahtar kelimelerdir. Öğrenci bağlılığı konusunda yapılan araştırmaları sistematik derleme ile değerlendiren bu çalışmanın, konuyla ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları

Bu araştırmanın amacı, Web of Science veritabanında SSCI dizininde yapılan tarama sonuçlarında 2010-2019 yılları arasında öğrenci bağlılığı alanında yayınlanmış makalelerin sistematik derleme yoluyla bir mevcut durum değerlendirmesinin yapılarak eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Makaleler yayınlandıkları yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?



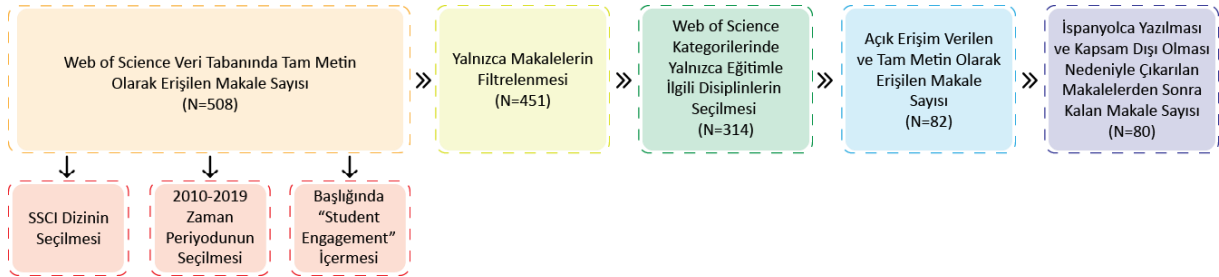
2. Makaleler yayımlandıkları dergiler ve dergilerin atıf indekslerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Makalelerde çalışılan konular nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Makaleler dayandığı kuramsal alt yapılar ve kavramsal çerçevelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Makalelerde hangi yöntemler kullanılmıştır?
6. Makalelerde veri toplanan çalışma gruplarının dağılımı nasıldır?
7. Makalelerde kullanılan veri toplama araçları nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Makalelerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı nasıldır?
9. Makalelerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiştir. Sistematik derleme çalışması, belli bir araştırma sorusuna cevap verebilmek amacıyla, araştırma sorusuyla ilgili yayınların önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde bir araya getirilerek sentezlenmesidir (Bellibaş ve Gümüş, 2018). Bu araştırmanın ve kullanılan yöntemin etik ilkelere uygun olduğuna ilişkin Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (10.09.2020-53293) etik kurul izni alınmıştır.

Makaleleri Dahil Etme ve Çıkarma Ölçütleri

Bu araştırma kapsamında seçilen makaleleri araştırmaya dahil etme ve çıkarma ölçütleri Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Makaleleri dahil etme ve çıkarma ölçütleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi, bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, “Web of Science Core Collection” adlı veritabanı kullanılmıştır. Bu veritabanında taranacak anahtar kelime olarak, başlığında “student engagement” içeren makalelerin listelenmesi sağlanmıştır. Başlık dışında yapılan diğer taramalarda öğrenci bağlılığı kavramıyla ilgisi olmayan çok fazla çalışmayla karşılaşıldığı için yalnızca “başlık” seçiminin en sağlıklı yol olduğu görülmüştür. Yapılan taramada, öncelikle atıf indeksi olarak SSCI seçilmiştir. SSCI dizini toplam 28 ölçütte, atıf etkinliğini birincil etki göstergesi olarak kullanarak, 58 Sosyal Bilimler disiplini 3400’den fazla dergiyi dizinlemekte ve alanlarındaki en saygın dergileri bünyesinde barındırmaktadır (Web of Science, 2020). SCI dizininde Fen ve Mühendislik alanında gerçekleştirilen çalışmalar yoğunlukla yer almaktadır. Eğitim Bilimleri çalışmaları SSCI dizininde yer aldığı için SSCI dizini tercih edilmiştir. Zaman aralığı olarak son 10 yıllık periyot seçilmiş ve 2010-2019 yılları arasındaki makaleler hedeflenmiştir. Tarama yapıldığı sırada, 2020 yılı henüz tamamlanmadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Web of Science veri tabanında yalnızca makalelerin filtrenmesi sağlanarak diğer yayın türleri çıkarılmıştır. Ayrıca kategorilerden,



eğitim ile ilgili kategoriler olan “Education Educational Research”, “Education Scientific Disciplines”, “Psychology Educational” ve “Education Special” kategorileri seçilerek, eğitim alanı dışında diğer disiplinlerden makaleler analize dahil edilmemiştir. Ayrıca, yine tarama seçeneklerinde bulunan yalnızca açık erişimli makalelerin filtrelenmesi sağlanmıştır. Erişilen 82 makalede, bir makalenin İspanyolca olması ve bir makalenin de kapsam dışı olarak değerlendirilmesi nedeniyle toplam 80 makale analiz için hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Makalelerdeki verilerin analiz edilebilmesi için bir tablo oluşturulmuştur. Oluşturulan tablonun her bir sütununa, araştırma amacı ve araştırma soruları doğrultusunda analiz edilecek başlıklar girilmiştir. Veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, belirli bir konu üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların ele alınıp eğilimlerini ve araştırma sonuçlarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bir analiz yöntemidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Verilerin analizi sürecinde, benzer içerikler aynı kategoride birleştirilmiş ve istatistiksel olarak yüzde ve sıklık kullanılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra güvenilirlik çalışması gerçekleştirilerek araştırmacıların kodlamalarındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanmasında Miles ve Huberman’ın (1994) ‘Uzlaşma yüzdesi = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ ’ şeklindeki formülü kullanılarak uyum düzeyi %93 olarak ortaya çıkarılmıştır. Gerçekleştirilen analizler tablo ve grafiklerle görselleştirilerek sunulmuştur.

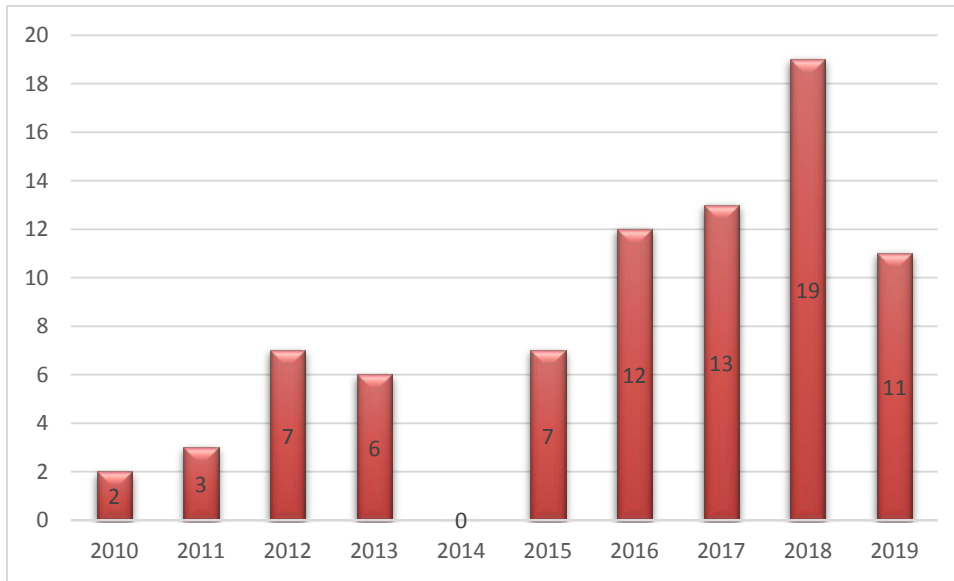
Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Sistematik derleme modeli ile incelenen makaleler Web of Science veri tabanında yalnızca SSCI dizininde aranmıştır. Farklı veritabanları ve dizinlerin seçilmemesi bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Makaleler Web of Science veri tabanında aranırken arama kriterleri bağlamında yalnızca makalelerin başlıklarında öğrenci bağlılığı ifadesinin geçmesi yeterli görülmüştür. Başlık dışında yapılan anahtar sözcükler ve metin içi filtreleri ilgisiz çalışmaları listelediği için böyle bir yöntem izlenmiştir. Bir diğer sınırlılık tarama seçeneklerinde yalnızca açık erişimli makalelerin filtrelenmesi olarak belirtilebilir. Açık erişimi olmayan çalışmalar sistematik olarak incelenmemiştir. Makaleler seçilirken çalışmaların yalnızca 2010-2019 yılları arasında gerçekleştirilmiş olmasının tercih edilmesi de araştırmanın bir başka sınırlılığıdır.

Bulgular

Makalelerin yayınlandıkları yıllara göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, öğrenci bağlılığı kapsamında yapılan araştırmalarda 2013 (f=6), 2014 (f=0) ve 2019 (f=11) yıllarında bir önceki yıla göre azalma gözlemlenirken, diğer yıllarda genellikle bir önceki yıla göre artış görülmektedir. 2014 yılından 2018 yılına kadar gerçekleşen doğrusal artışın 2019 yılında kırılma yaşadığı söylenebilir. SSCI dizinli dergilerde, yıllara göre en fazla araştırma 19 araştırma ile 2018 yılında gerçekleşmişken, 2014 yılında ise başlığında öğrenci bağlılığı olan hiçbir araştırma yapılmadığı görülmektedir. 2015-2018 yılları arasında gözlenen sürekli artışın nedeni araştırmacılar tarafından öğrenci bağlılığı konusundaki alanyazındaki boşluğun doldurulmaya başlanması, araştırmacıların ilgilerinin artması ve bu konu ilgili kuramların yerleşmesi olabilir. Bu artışın zirve noktasının 2018 yılında gerçekleşmesi de öğrenci bağlılığı konusunun artık olgunlaşmaya başladığını kanıtlar niteliktedir.



Şekil 3. Yıllara göre yayınlanan makale sayısındaki değişiklikler

Makalelerin Yayınlandıkları Dergilerin Dağılımı

Tablo 1.

Araştırmada kullanılan dergiler, etki faktörleri ve incelenen makale sayısı

İndeks	Dergi Adı	Etki Faktörü (Aralık 2019)	f
Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SSCI)	BMC Medical Education	2,317	6
	Advances in Physiology Education	2,851	4
	Higher Education Research & Development	2,45	3
	CBE-LIFE Sciences Education	3,623	3
	Teaching in Higher Education	1,883	3
	Higher Education Policy	1,478	3
	American Journal of Pharmaceutical Education	2,203	3
	Learning and Instruction	5,571	3
	International Journal of Educational Technology in Higher Education	1,935	2
	Studies in Higher Education	3,359	2
	Innovations in Education and Teaching International	1,366	2
	Journal of Computer Assisted Learning	3,257	2
	AERA Open	2,628	2
	International Review of Research in Open and Distributed Learning	2,705	2
	Physical Review Physics Education Research	1,994	2
	British Journal of Educational Technology	3,028	2
	European Journal of Psychology of Education	2,211	2
	Diğerleri		34
	Toplam		80

Tablo 1’de SSCI dizininde öğrenci bağlılığı makalelerinin en çok yayınlandığı dergilerin adları, etki faktörleri ve makale sayıları gösterilmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, toplam 6 makale ile,



BMC Medical Education adlı dergi bu alanda en çok makalenin yayınlandığı dergi olarak görülmektedir. Advances in Physiology Education dergisinde 4 makale, Higher Education Research & Development, CBE-LIFE Sciences Education, Teaching in Higher Education, Higher Education Policy, American Journal of Pharmaceutical Education ve Learning and Instruction dergilerinde üçer makale yayınlanmıştır. Öğrenci bağlılığı alanında yayınlanan makalelerin yayınlandığı dergiler ve dergilere ait etki faktörü değerleri incelendiğinde, öğrenci bağlılığı alanında yayınlanmış makalelerin yayınlandığı dergiler arasında en yüksek etki faktörüne sahip dergi “Learning and Instruction” olmuştur.

Makalelerde Çalışılan Konular

Tablo 2.

Çalışma konuları

Araştırma Konusu	f
A. Öğrenci bağlılığını belirlemeye yönelik araştırmalar	
A. 1. Çevrimiçi derse	10
A. 2. Yüz yüze derse	10
A. 3. Okula	2
A. 4. Ters yüz edilmiş sınıflarda	2
A. 5. Öğrenci bağlılığı boyutları	2
A. 6. Öğrenme topluluklarında	1
A. 7. Kurumsal sosyal öğrenme ortamlarında	1
Toplam	28
B. Öğrenci bağlılığına etkisi	
B. 1. Harmanlanmış öğrenme ortamlarının	4
B. 2. Öğrenme kuramlarının	2
B. 3. Twitter kullanmanın	1
B. 3. e-araçlarının	1
B. 4. Biyoekoloji kuramının	1
B. 6. Çevresel (ortamsal) karmaşıklığın	1
B. 7. Korku çekiciliği mesajlarının	1
B. 8. Öğrenci başarı programlarının	1
B. 10. Öğrenme analitiklerinin	1
Toplam	13
C. Öğrenci bağlılığını etkileyen faktörler	
C. 1. Derse	7
C. 2. Okula	3
C. 3. Uzaktan eğitime	1
Toplam	11
D. Öğrenci bağlılığını artırmaya yönelik araştırmalar	
D. 1. Okul iklimine yönelik müdahalelerle	1
D. 2. Sürekli değerlendirme yoluyla	1
D. 3. Öğrenci deneyimleriyle	1
D. 4. Etkileşimli bilgisayar simülasyonu	1
D. 5. Kapsayıcı ortaklıkla	1
D. 6. İletişim görevlerinin uygulanması yoluyla	1



D. 7. Dijital takım oyunu uygulamasıyla	1
D. 8. Ev ödevleri yoluyla	1
D. 9. Akran değerlendirmesi yoluyla	1
D. 10. Sanal araştırma ortamıyla	1
Toplam	10
E. Öğrenci Bağlılığına Yönelik Betimsel Çalışmalar	
E. 1. Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı	3
E. 2. Öğrenci bağlılığının artırılması için öneriler	2
E. 3. Grup çalışması kuramı	1
E. 4. Öğrenci bağlılığı araştırmalarının ideolojisi	1
E. 5. Yetenek olgunluk modeli	1
E. 6. Kavramsal, kuramsal ve yöntemsel konular	1
Toplam	9
F. Öğrenci Bağlılığına Yönelik İnceleme Araştırmaları	
F. 1. Yükseköğretime yönelik tezler	1
F. 2. Yükseköğretime yönelik nitel makaleler	1
F. 3. Zepke tezi	1
Toplam	3
G. Öğrenci Bağlılığı Görüş Belirleme Araştırmaları	
G. 1. Öğretim görevlilerinin	1
G. 2. Eğitimcilerin	1
G. 3. Üniversite öğrencilerinin	1
Toplam	3
H. Öğrenci Bağlılığına Yönelik Diğer Araştırmalar	
H. 1. Eleştirel politika analizi	2
H. 2. Ölçek geliştirme	1
Toplam	3
Genel Toplam	80

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenci bağlılığı kapsamında araştırma konusu olarak en fazla öğrenci bağlılığını belirlemeye yönelik araştırmalar (f=28) olduğu görülmektedir. Araştırma konusu olarak öğrenci bağlılığını belirlemeye yönelik araştırmalardan sonra en fazladan aza doğru, öğrenci bağlılığına yönelik etki araştırmaları (f=13), öğrenci bağlılığını etkileyen faktörler (f=11), öğrenci bağlılığını artırmaya yönelik araştırmalar (f=10), öğrenci bağlılığına yönelik betimsel çalışmalar (f=9), öğrenci bağlılığına yönelik inceleme araştırmaları (f=3), öğrenci bağlılığı görüş belirleme araştırmaları (f=3) olduğu görülmektedir.

Öğrenci bağlılığını belirlemeye yönelik araştırmalar içerisinde en fazladan aza doğru, çevrimiçi derse, yüz yüze derse, okula, ters yüz edilmiş sınıflarda öğrenci bağlılığını ve öğrenci bağlılığı boyutlarını belirlemeye yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Öğrenci bağlılığına yönelik etki araştırmaları içerisinde en fazladan aza doğru, harmanlanmış öğrenme ortamlarının ve öğrenme kuramlarının öğrenci bağlılığına etkisine yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Öğrenci bağlılığını etkileyen faktörlere yönelik araştırmaları içerisinde en fazladan aza doğru, derse ve okula öğrenci bağlılığını etkileyen faktörlere yönelik olduğu görülmektedir. Öğrenci bağlılığına yönelik betimsel çalışmalar içerisinde en fazladan aza doğru, yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ve öğrenci bağlılığının artırılması için önerilere yönelik olduğu görülmektedir.



Makalelerin Dayandığı Kuramsal Altyapı ve Kavramsal Çerçevesel

Tablo 3.

Öğrenci bağlılığı makalelerinde kullanılan kuramsal altyapı ve kavramsal çerçeve

Kuramsal Altyapı	f	Kavramsal Çerçeve	f
A. Öğrenme kuramları		Öğrenci bağlılığı	60
A. 1. Aktif öğrenme	9	Davranışsal bağlılık	11
A. 2. İşbirlikli öğrenme	4	Bilişsel bağlılık	10
A. 3. Harmanlanmış öğrenme kuramı	4	Duyuşsal bağlılık	9
A. 4. Öğrenci merkezli öğrenme	4	Öğrenci bağlılığı boyutları	8
A. 5. Teknoloji destekli öğrenme	2	Okula bağlılık	2
A. 6. Problem tabanlı öğrenme	2	Öğrenci öğretmen etkileşimi	2
A. 7. Takım (grup) tabanlı öğrenme	2	Öğrenci bağlılığının öğeleri	2
A. 8. e-öğrenme	2	Öğrenme kaynakları	2
A. 9. Çevrimiçi öğrenme	2	Öğretmen desteği	2
A. 10. Dönüştürücü öğrenme	1	Ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı	2
A. 11. Durum (vaka) tabanlı öğrenme	1	Okul tükenmişliği	2
A. 12. Bilişsel öğrenme kuramı	1	Öğrenci bağlılığını etkileyen faktörler	2
A. 13. Katılımcı öğrenme	1	Diğerleri	34
A. 14. Senaryo tabanlı öğrenme	1	Genel Toplam	148
A. 15. Öğretmen merkezli öğrenme	1		
A. 16. Eleştirel öğrenme	1		
A. 17. Oyun tabanlı öğrenme	1		
A. 18. Yaşam boyu öğrenme	1		
A. 19. Kendi kendine öğrenme	1		
A. 20. Yetişkin öğrenme	1		
A. 21. Yüz yüze öğrenme	1		
A. 22. Derin öğrenme	1		
A. 23. Akran öğrenme	1		
Toplam	45		
B. Akış kuramı	3		
C. Etkinlik kuramı	2		
D. Kendi kaderini tayin etme kuramı	2		
E. Kendi kendini (öz) düzenleme kuramı	2		
F. Bloom taksonomisi	2		
Diğerleri	13		
Genel Toplam	69		

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaların kuramsal altyapısında en çok kullanılan kuramın aktif öğrenme kuramı (f=9) olduğu görülmektedir. Araştırmaların kuramsal alt yapısında kullanılan diğer kuramlar en fazladan aza doğru işbirlikli öğrenme kuramı (f=4), harmanlanmış öğrenme kuramı (f=4), öğrenci merkezli öğrenme kuramı (f=4), akış kuramı (f=3), etkinlik kuramı (f=2), kendi kaderini tayin etme kuramı (f=2), kendi kendini (öz) düzenleme kuramı (f=2), Bloom taksonomisi (f=2), teknoloji



destekli öğrenme kuramı (f=2), problem tabanlı öğrenme kuramı (f=2), takım (grup) tabanlı öğrenme kuramı (f=2), e-öğrenme kuramı (f=2), çevrimiçi öğrenme kuramı (f=2) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaların kavramsal çerçevesi olarak en çok öğrenci bağlılığı (f=60) kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların kavramsal çerçevesi olarak en fazladan aza doğru davranışsal bağlılık (f=11), bilişsel bağlılık (f=10), duyuşsal bağlılık (f=9), öğrenci bağlılığı boyutları (f=8), okula bağlılık (f=2), öğrenci öğretmen etkileşimi (f=2), öğrenci bağlılığının öğeleri (f=2), öğrenme kaynakları (f=2), öğretmen desteği (f=2), ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı (f=2), okul tükenmişliği (f=2), öğrenci bağlılığını etkileyen faktörler (f=2) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci bağlılığının öğrenme kuramlarından beslenen bir kavram olması nedeniyle, öğrenme kuramlarının kavramsal altyapı olarak kullanılmasının doğal bir bulgu olduğu söylenebilir. Kavramsal çerçeve bağlamında ise, çalışmanın konusu olan öğrenci bağlılığının en yoğun olarak kullanılmasının beklenen bir bulgu olduğu yorumlanabilir. Öğrenci bağlılığı boyutları da doğrudan ilişkili kavramlar olarak kavramsal çerçeve tablosunda yer almaktadır.

Makalelerde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

Tablo 4.
Öğrenci bağlılığı makalelerinde kullanılan yöntemler

Yöntem	f
A. Nicel	
A. 1. Belirtilmemiş	19
A. 2. Ön test son test yarı deneysel tasarım	7
A. 3. İlişkisel yöntem	5
A. 4. İlişkisel tarama	4
A. 5. Deneysel örnekleme	4
A. 6. Karşılaştırmalı gözlemsel	1
Toplam	40
B. Nitel	
B. 1. Belirtilmemiş	11
B. 1. Fenomenoloji	2
B. 2. Eylem araştırması	2
B. 3. Durum çalışması	1
Toplam	16
C. Kuramsal	
C. 1. Betimsel çalışma	15
Toplam	15
D. Karma	
D. 1. Belirtilmemiş	7
Toplam	7
E. Tarama	1
F. Belirtilmemiş	1
Genel Toplam	80



Tablo 4 incelendiğinde, öğrenci bağlılığı kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda en fazla nicel (f=40) yöntemlerin yer aldığı görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan yöntem olarak nicel yöntemlerden sonra en yüksekten düşüğe, nitel (f=16), kuramsal (f=15), karma (f=7), tarama (f=1) yöntemi kullanılan araştırmaların olduğu görülmektedir. Nicel yöntem kullanılan araştırmalarda model olarak sayıca en fazladan aza doğru ön test son test yarı deneysel tasarım (f=7), ilişkisel yöntem (f=5), ilişkisel tarama (f=4), deneysel örnekleme (f=4) kullanılan araştırmalar olduğu anlaşılmaktadır. Nitel yöntem kullanılan araştırmalarda model olarak en fazladan aza doğru fenomenoloji (f=2) ve eylem araştırması (f=2) olduğu görülmektedir. Karma yöntem kullanılan araştırmaların hiçbirinde herhangi bir model belirtilmemiştir.

Makalelerde Kullanılan Çalışma Gruplarının Dağılımı

Tablo 5.
Öğrenci bağlılığı makalelerinde kullanılan çalışma grupları

Çalışma Grupları	f
Üniversite öğrencileri	39
Lise öğrencileri	12
Ortaokul öğrencileri	11
Öğretmenler	8
İlkokul öğrencileri	3
Öğretim görevlileri	2
Doktora öğrencileri	1
Okul müdürleri	1
Özel eğitim öğrencileri	1
Yüksek lisans öğrencileri	1
Toplam	79

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmalarda kullanılan çalışma grupları olarak en fazladan aza doğru üniversite öğrencileri (f=39), lise öğrencileri (f=12), ortaokul öğrencileri (f=11), öğretmenler (f=8), ilkökul öğrencileri (f=3), öğretim görevlileri (f=2), doktora öğrencileri (f=1), okul müdürleri (f=1), özel eğitim öğrencileri (f=1) ve yüksek lisans öğrencilerinden (f=1) veri toplandığı görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin makalelerde örneklem olarak en fazla tercih edilmesinin nedeninin, bu grubun öğrenci bağlılığı araştırmalarının hedefinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, okul öncesi, ilk, orta ve lise öğrencilerinden veri toplanılarak yapılmış araştırmaların azlığından dolayı, bu kademelerden verilerin toplandığı daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Tablo 6.
Öğrenci bağlılığı makalelerinde kullanılan veri toplama araçları

Veri Toplama Aracı	f
Ölçek	26
Anket	21
Görüşme formu	17



Başarı testi	14
Gözlem formu	6
Doküman	3
Toplam	87

Tablo 6 incelendiğinde, veri toplama aracı olarak en fazladan aza doğru ölçek (f=26), anket (f=21), görüşme formu (f=17), başarı testi (f=14), gözlem formu (f=6) ve doküman (f=3) kullanıldığı görülmektedir.

Makalelerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı

Tablo 7.

Öğrenci bağlılığı makalelerinde kullanılan analizler

Analiz Tekniği	f
Betimsel analiz	50
ANOVA	18
Korelasyon analizi	16
t testi	14
Ki kare testi	14
Faktör analizi	8
İçerik analizi	3
Mann-Whitney U-testi	3
Küme analizi	3
Regresyon analizi	3
MANOVA	3
Kruskal-Wallis H-testi	2
Sosyal ağ analizi	1
Doküman analizi	1
Toplam	139

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmalarda kullanılan analiz olarak en fazladan aza doğru betimsel analiz (f=50), ANOVA (f=18), korelasyon analizi (f=16), t testi (f=14), ki kare testi (f=14), faktör analizi (f=8), içerik analizi (f=3), Mann-Whitney U-testi (f=3), Küme analizi (f=3), regresyon analizi (f=3), MANOVA (f=3), Kruskal-Wallis H-testi (f=3), Sosyal ağ analizi (f=1) ve doküman analizi (f=1) kullanıldığı görülmektedir.

Öğrenci bağlılığı makalelerinde kullanılan analizler incelendiğinde, çalışmalarda basit analiz teknikleri kullanıldığı görüldüğünden dolayı, çoklu regresyon, yol analizi, ayırıcı fonksiyon analizi, meta sentez, meta analiz gibi daha derinlemesine analizlerin yapıldığı çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çalışmaların büyük bölümünün kuramsal çalışmalardan oluşması da gelişmiş nicel analizlerin sayıca az olmasının nedeni olabilir.



Makalelerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı

Tablo 8.
Öğrenci bağlılığı makalelerinde anahtar sözcük analizi

Anahtar Kelimeler	f
Öğrenci bağlılığı	47
Yükseköğretim	7
Başarı	6
Neoliberalizm	4
Harmanlanmış öğrenme	4
Aktif öğrenme	3
Katılım	3
Psikoloji	3
Ölçüm	3
Tıp eğitimi	3
Motivasyon	3
e-öğrenme	2
Öğrenme ortamı	2
Deneyim	2
Lisans	2
Eğitim	2
Teknoloji destekli öğrenme	2
Müfredat reformu	2
Okul iklimi	2
Kitlesel açık çevrimiçi dersler	2
Öğrenme analitikleri	2
Öğrenci başarısı	2
Okul tükenmişliği	2
İdeoloji	2
Davranışsal bağlılık	2
Duyuşsal bağlılık	2
Öğrenci güveni	2
Ters yüz edilmiş sınıf	2
İşbirlikli öğrenme	2
Öğrenme toplulukları	2
Diğerleri	123
Toplam	247

Tablo 8 incelendiğinde, anahtar kelime olarak en fazla öğrenci bağlılığı (f=47) anahtar kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan diğer anahtar kelimeler en fazladan aza doğru yüksek öğretim (f=7), başarı (f=6), neoliberalizm (f=4), harmanlanmış öğrenme (f=4), aktif öğrenme (f=3), katılım (f=3), psikoloji (f=3), ölçüm (f=3), tıp eğitimi (f=3), motivasyon (f=3), e-öğrenme (f=2), öğrenme ortamı (f=2), deneyim (f=2), lisans (f=2), eğitim (f=2), teknoloji destekli öğrenme (f=2), müfredat reformu (f=2), okul iklimi (f=2), kitlesel açık çevrimiçi dersler (f=2), öğrenme analitikleri (f=2), öğrenci başarısı (f=2), okul tükenmişliği (f=2), ideoloji (f=2), davranışsal bağlılık (f=2),



Tıp eğitimi konusuna odaklanan bir dergide yüksek sayıda öğrenci bağlılığı makalesi yayınlanması bu konunun tıp eğitiminde güncel ve popüler bir konu olduğunu gösterir niteliktedir. Öğrenci bağlılığı kapsamında 17 dergide birden fazla makale yayınlanarak bu dergilerde toplam 46 adet makale yayınlanmıştır. Eğitim alanında faaliyet gösteren bu prestijli dergilerin öğrenci bağlılığı kapsamında en çok makalenin yayınlandığı dergiler olması bu konunun önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci bağlılığı alanında yayınlanan makalelerin yayınlandığı dergiler ile ilgili elde edilen bulgular Bond (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bond (2020), ters çevrilmiş öğrenme yaklaşımının öğrenci bağlılığını nasıl artırdığını ve nasıl etkilediğini daha iyi anlamak ve gelecekteki uygulama ve araştırmalarda uygulayıcılara ve araştırmacılara rehberlik etmek için sistematik tarama modeli ile desenlenen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada ters çevrilmiş öğrenme ve K-12'de öğrenci bağlılığı ile ilgili 107 araştırma analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, analiz edilen 62 makale 42 farklı dergide yayınlanmıştır. 10 adet dergide birden fazla makale yayınlanmıştır.

Öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan araştırma konuları incelendiğinde, öğrenci bağlılığı kapsamında araştırma konusu olarak en fazla öğrenci bağlılığını belirlemeye yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Alanyazında Henrie, Halverson ve Graham (2015) tarafından teknoloji destekli öğrenme uygulamalarında öğrenci bağlılığının nasıl ölçüldüğünü belirlemek için öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığını ölçen bir araştırma bulunmaktadır. Henrie, Halverson ve Graham (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, analiz edilen 176 araştırma içinde 54 araştırmada yüz yüze derslerde, 23 araştırmada çevrimiçi ya da uzaktan derslerde, 11 araştırmada harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ölçülmüştür. Ancak öğrenci bağlılığı kapsamında tüm konuları inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Bu durum, bu araştırmanın öğrenci bağlılığı kapsamında özgün bir durum değerlendirme çalışması olduğunu göstermektedir.

Öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan kuramsal altyapı incelendiğinde, araştırmaların kuramsal altyapısında en çok kullanılan kuramın aktif öğrenme kuramı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, araştırmalarda öğrenci bağlılığı çerçevesinde kullanılacak kuramsal altyapılar kapsamında genel bir durum değerlendirmesini göstermesi açısından önemlidir. Alanyazında öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan kuramsal altyapıları inceleyen benzer bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan kavramsal çerçeve incelendiğinde, araştırmaların kavramsal çerçevesi olarak en çok öğrenci bağlılığı kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuç, araştırmalarda öğrenci bağlılığı çerçevesinde kullanılacak kavramsal çerçeveler kapsamında genel bir durum değerlendirmesini göstermesi açısından önemlidir. Alanyazında öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan kavramsal çerçeveleri inceleyen benzer bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerin araştırma yöntemleri incelendiğinde, öğrenci bağlılığı kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda en fazla nicel yöntemlerin yer aldığı görülmektedir. Araştırmada incelenen makalelerde kullanılan araştırma yöntemleri ile ilgili elde edilen sonuçlar, Bond'un (2020) ve Montgomery'nin (2019) araştırma sonuçlarında paylaşılan araştırma yöntemleri ile benzerlik, araştırma yöntemlerinin kullanılma sıklıkları ile farklılık göstermektedir. Bond (2020) tarafından gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, analiz edilen 107 araştırma içinde 44 çalışmada (%41) nicel yöntemler, 32 çalışmada (%30) nitel yöntemler ve 31 çalışmada (%29) karma yöntemler kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgu ile Bond (2020) tarafından elde edilen bulguların birbirini doğruladığı söylenebilir. Montgomery (2019), yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ve uluslararasılaşma ile ilgili tezleri analiz etmek için tarama modeli



ile desenlenen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ve uluslararasılaşma ile ilgili 94 doktora tezi analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, analiz edilen 94 doktora tezi içinde yöntem olarak sırasıyla sadece nitel ve karma yöntemler kullanılmıştır.

Öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerin araştırma modelleri incelendiğinde, nicel yöntem kullanılan araştırmalarda model olarak sayıca en fazladan aza doğru ön test son test yarı deneysel tasarım, ilişkisel yöntem, ilişkisel tarama, deneysel örnekleme kullanılan araştırmalar olduğu anlaşılmaktadır. Nitel yöntem kullanılan araştırmalarda model olarak en fazladan aza doğru fenomenoloji ve eylem araştırması olduğu görülmektedir. Karma yöntem kullanılan araştırmaların hiçbirinde herhangi bir model belirtilmemiştir. Araştırmada incelenen makalelerde kullanılan araştırma modelleri ile ilgili elde edilen sonuçlar, Bond (2020)'un araştırma sonuçlarında paylaşılan araştırma yöntemleri ile benzerlik, araştırma yöntemlerinin kullanılma sıklıkları ile farklılık göstermektedir. Bond (2020) tarafından gerçekleştirildiği araştırma sonucunda, analiz edilen 107 araştırma içinde en sık kullanılan model, geleneksel yüz yüze ile çevrilmiş sınıf öğrenme yöntemlerini kullanan bir sınıfla karşılaştıran ön test son test yarı deneysel tasarım modelidir (%36, n=39). Araştırmalarda kullanılan diğer modeller, 23 çalışmada (%21) eylem araştırması modeli, 13 çalışmada (%12) durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan çalışma grupları incelendiğinde, araştırmalarda kullanılan çalışma grupları bağlamında en fazladan aza doğru üniversite öğrencileri, lise öğrencileri, ortaokul öğrencileri, öğretmenler, ilkokul öğrencileri, öğretim görevlileri, doktora öğrencileri, okul müdürleri, özel eğitim öğrencileri ve yüksek lisans öğrencilerinden veri toplandığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen makalelerde kullanılan çalışma grupları ile ilgili elde edilen sonuçlar Bond (2020), Henrie, Halverson ve Graham (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında paylaşılan çalışma grupları ile benzerlik, çalışma gruplarının kullanılma sıklıkları ile farklılık göstermektedir. Bond (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, analiz edilen 107 araştırma içinde veri kaynağı olarak %56,1 ile 60 araştırmada öğrencilerden, %27,1 ile 29 araştırmada hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden, 2 araştırma ebeveynlerden, 1 araştırmada da müdürlerden veri toplanmıştır. Veri kaynağı olarak kullanılan öğrencilerin sınıf düzeyleri 4. sınıftan 12. sınıfa kadar değişmektedir. Araştırmalarda en sık çalışılan grup 9. sınıf öğrencileri (%32), bunu 11. sınıf öğrencileri (%26) ve 8. sınıf öğrencileri (%22) izlemektedir. Henrie, Halverson ve Graham (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, analiz edilen 176 araştırma içinde 47 araştırmada lisans öğrencilerinden, 19 araştırmada hem mezun hem de lisans öğrencilerinden, 15 araştırmada 7. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrencilerden, 14 araştırmada mezun olanlardan, 9 araştırmada 1. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrencilerden, 9 araştırmada 1. sınıftan 6. sınıfa kadar öğrencilerden veri toplanmıştır.

Öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, veri toplama aracı olarak en fazladan aza doğru ölçek, anket, görüşme formu, başarı testi, gözlem formu ve doküman kullanıldığı görülmektedir. Araştırmada incelenen makalelerde kullanılan veri toplama araçları ile ilgili elde edilen sonuçlar Bond (2020) ve Henrie, Halverson ve Graham (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında paylaşılan veri toplama araçları ile benzerlik, veri toplama araçlarının kullanılma sıklıkları ile farklılık göstermektedir. Bond (2020) tarafından yürütülen araştırma sonucunda, nicel araştırmalarda öğrenci bağlılığı anket, ölçek ve başarı testleri yoluyla ölçülmüştür. Nitel araştırmalarda öğrenci bağlılığı genellikle görüşme formları, açık uçlu anket soruları ve gözlemler yoluyla ölçülmüştür. Analiz edilen 107 araştırma içinde veri toplama aracı olarak en sık kullanılan anket (% 68, n=73) olmuştur. Anketin ardından veri toplama aracı olarak sırasıyla görüşme formları (% 48, n=51), başarı testleri (% 45, n=48) ve gözlem formları (%30, n=32) kullanılmıştır. Henrie, Halverson ve Graham (2015), teknoloji destekli öğrenme uygulamalarında öğrenci bağlılığının nasıl ölçüldüğünü belirlemek için tarama modeli ile desenlenen



bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 176 makale analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, analiz edilen 176 araştırmanın %61,1'inde ölçekler veya anketler, %39,8'inde görüşme formları, açık uçlu anket soruları ve gözlem formları, %34,4'inde teslim edilen ödev sayısı veya bir ödevde harcanan süre de dahil olmak üzere gözlemlenen veya izlenen davranışların sıklığı ile ilgili sıklık puanları, %11,5'inde performans ve etkileşimi ölçmek için alternatif yöntemler olarak bildirilen biyo-fizyolojik sensörler aracılığı ile veriler toplanmıştır.

Öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan analiz teknikleri incelendiğinde, araştırmalarda kullanılan analiz olarak en fazladan aza doğru betimsel analiz, ANOVA, korelasyon analizi, t testi, ki kare testi, faktör analizi, içerik analizi, Mann-Whitney U-testi, küme analizi, regresyon analizi, MANOVA, Kruskal-Wallis H-testi, sosyal ağ analizi ve doküman analizi kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan analiz tekniklerini inceleyen benzer bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan anahtar kelimeler incelendiğinde, anahtar kelime olarak en fazla öğrenci bağlılığı kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan diğer anahtar kelimeler en fazladan aza doğru yüksek öğretim, başarı, neoliberalizm, harmanlanmış öğrenme, aktif öğrenme, katılım, psikoloji, ölçüm, tıp eğitimi, motivasyon, e-öğrenme, öğrenme ortamı, deneyim, lisans, eğitim, teknoloji destekli öğrenme, müfredat reformu, okul iklimi, kitlesel açık çevrimiçi dersler, öğrenme analitikleri, öğrenci başarısı, okul tükenmişliği, ideoloji, davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık, öğrenci güveni, ters yüz edilmiş sınıf, işbirlikli öğrenme, öğrenme toplulukları şeklinde sıralanmaktadır. Makalelerde kullanılan anahtar kelime olarak yer verilmeyen 123 adet birer defa kullanılmış anahtar kelime bulunduğu belirlenmiştir. Anahtar kelimeler, yapılan araştırmaların içeriğinin ve konusunun özeti olarak vurgulanmak istenen noktaların belirlenmesini sağlamaktadır. Bu sonuç, araştırmalarda öğrenci bağlılığı kapsamında yapılan araştırmalarda hangi noktaların vurgulandığını göstermesi açısından önemlidir. Alanyazında öğrenci bağlılığı kapsamında yayınlanan makalelerde kullanılan kuramsal anahtar kelimeleri inceleyen benzer bir bulguya rastlanmamıştır.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrenci bağlılığı ile ilgili çalışmalar daha çok nicel yöntem ile desenlendiği için nitel ve karma yöntem ile desenlenmiş daha çok araştırma gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu çalışmada, ölçek, anket ve görüşme gibi veri toplama araçlarının yoğun olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci bağlılığı kapsamında yapılacak çalışmalarda kullanılacak veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi ve öğrenci analitikleri gibi yenilikçi veri toplama araçlarının kullanılması gerektiği söylenebilir. Öğrenci bağlılığı kapsamında yapılan çalışmalarda betimsel analiz, ANOVA, korelasyon analizi ve t-testi gibi analiz teknikleri kullanıldığı görüldüğünden dolayı, yapısal eşitlik modelleri, çoklu regresyon, yol analizi, ayırıcı fonksiyon analizi, meta sentez, meta analiz gibi daha derinlemesine analizlerin yapıldığı çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada kullanılan çalışma grupları olarak en fazla üniversite öğrencilerinden veri toplandığı göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulgular, başta açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren kurumlarda öğrenim gören öğrenciler olmak üzere, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak çeşitli kurumlarda uygulamaların gerçekleştirilmesi için bir yol haritası olarak kullanılabilir. Araştırmalarda, öğretme-öğrenme süreçlerinde bizzat sorumluluk sahibi öğretmen ve öğrencilerle daha fazla araştırma gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.



Bu çalışmada elde edilen bulgular kapsamında, öğrenci bağlılığı kapsamında çalışılan konular arasında daha az çalışılmış konular araştırma konusu yapılarak daha fazla araştırma gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Öğrenci bağlılığı kapsamında yapılacak çalışmaların bulgularının yorumlanmasında kullanılacak kuramsal temeller ile araştırma probleminin gerekçelendirilmesinde kullanılacak kavramsal çerçevelerin daha zengin olması gerektiği söylenebilir.



Kaynakça

- Aparicio, G., Iturralde, T., & Maseda, A. (2021). A holistic bibliometric overview of the student engagement research field. *Journal of Further and Higher Education*, 45(4), 540-557. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1795092>
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2018). *Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları*. K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Ed.). *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 505-507). Ankara: Pegem Akademi.
- BMC (2020). *BMC Medical Education – About*. <https://bmcomeduc.biomedcentral.com/about>
- Bolliger, D. U., & Martin, F. (2018). Instructor and student perceptions of online student engagement strategies. *Distance Education*, 39(4), 568-583. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520041>
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped classroom approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Claro, M., & Ananiadou, K. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries (OECD education working papers No. 41)*. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, E., Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-33. <https://doi.org/10.17943/etku.64661>
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gray, J. A., & DiLoreto, M. (2016). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1).
- Günüç, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Henrie, C. R., Halverson, L. R., Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*, 90, 36-53. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>
- Hew, K. F., Qiao, C., & Tang, Y. (2018). Understanding student engagement in large-scale open online courses: A machine learning facilitated analysis of student's reflections in 18 highly rated MOOCs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3596>
- Karakoç, M. (2019). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin bağlılık düzeylerinin akıllı telefon bağımlılıkları, öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerileri ile ilişkisinin modellenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Lei, H., Cui, Y., Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(3), 517-528.
- Ma, J., Han, X., Yang, J., Cheng, J. (2015). Examining the necessary condition for engagement in an online learning environment based on learning analytics approach: The role of the instructor. *The Internet and Higher Education*, 24, 26–34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.09.005>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montgomery, C. (2019). Surfacing “Southern” perspectives on student engagement with internationalization: Doctoral theses as alternative forms of knowledge. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 123-138. <https://doi.org/10.1177/1028315318803743>
- Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0>



- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Web of Science (2020). *Web of science*. 5 Temmuz 2020 tarihinde <https://clarivate.com/webofsciencgroup/solutions/webofscience-ssci/> adresinden erişilmiştir.
- Wimpenny, K., Savin-Baden, M. (2013). Alienation, agency and authenticity: A synthesis of the literature on student engagement. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 311-326. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.725223>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, Y. (2021). *Açık ve uzaktan öğrenenlerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri düzeyleri ile açık ve uzaktan eğitim ortamlarındaki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Zhang, Z. V., Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36(36), 90-102. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004>



Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerde Tükenmişlik: Aile Stresi, Aile Yaşam Doymumu ve Aile İşlevselliğinin Rolü

Burnout in Parents of Children with Special Needs: The Role of Family Stress, Family Life Satisfaction and Family Functionality

Gökhan GÜLER ^{ID}, Uzman Psikolojik Danışman, gkhn_176_glr@hotmail.com

Ahmet BEDEL ^{ID}, Doç. Dr., Maltepe Üniversitesi, ahmetbedel@maltepe.edu.tr

Süleyman ÇELİK ^{ID}, Dr., Özel Besmer Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, drsuleymancelik@hotmail.com

Güler, G., Bedel, A. ve Çelik, S. (2022). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerde Tükenmişlik: Aile Stresi, Aile Yaşam Doymumu ve Aile İşlevselliğinin Rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 274-292.

Geliş tarihi: 05.12.2021

Kabul tarihi: 05.03.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Araştırmanın amacı özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde tükenmişlik, ailelerin stres düzeyleri, yaşam doymumu, işlevselliği, cinsiyet ve yaş değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek; ayrıca, cinsiyet ve yaş değişkenleri, ailelerin stres düzeyi, yaşam doymumu ve işlevselliğinin tükenmişlik puanı üzerindeki yordama düzeyini saptamaktır. Bu amaçla, Bursa'da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden özel gereksinimli çocuğu olan 184 ebeveyne "Maslach Tükenmişlik Ölçeği", "Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği", "Aile Yaşam Doymumu Ölçeği" ve "Aile İşlevselliği Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizleri için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre tükenmişlik ile ebeveynlerin stres düzeyi, yaşam doymumu ve işlevselliği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu; ebeveynlerin tükenmişlik düzeyleri ile ebeveynlerin cinsiyetleri ve yaşları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı belirlenmiştir. Tükenmişlik puanının anlamlı düzeyde yordayıcılarının sırasıyla ebeveynlerin stres düzeyi, yaşam doymumu ve işlevselliği olduğu saptanmıştır. Oluşturulan modelde, yordayan değişkenlerin tükenmişlik puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %52'sini açıkladığı görülmüştür. Buna göre, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde ortaya çıkabilecek tükenmişliğe yönelik yapılması planlanan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yer alan aile eğitimindeki risk ve koruyucu faktör olarak belirlenen aracı değişkenlerin önemine vurgu yapılarak tartışılmış ve bu konuda yapılacak sonraki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler, Tükenmişlik, Aile stresi, Aile yaşam doymumu, Aile işlevselliği.

Abstract. The aim of this study is to examine the relationships between burnout, family stress, family life satisfaction, family functionality, gender variable and age variable in parents of children with special needs, and also to determine the predictive level of gender variable, age variable, family stress, family life satisfaction and family functionality on the burnout score. For this purpose, "Maslach Burnout Scale", "The Questionnaire on Resource and Stress-F", "Family Life Satisfaction Scale" and "Systemic Family Functionality Scale" were applied to 184 parents of children with special needs in a special education and rehabilitation center in Bursa. Pearson Product Moment Correlation Analysis and Multiple Hierarchical Regression Analysis techniques were used for the statistical analyses of the study. According to the findings of the study, there are significant relationships between burnout and family stress, family life satisfaction and family functionality. The results also showed that there was no significant relationship between burnout and gender and age variables. Significant predictors



of burnout score were determined to be variables of family stress, family life satisfaction and family functionality, respectively. In the created model, it was seen that the predictor variables explained approximately 52% of the total variance regarding the burnout score. Accordingly, it was discussed by emphasizing the importance of concomitant variables determined as risk and protective factors in the guidance and psychological counseling services planned for the burnout that may occur in parents of children with special needs, and suggestions were made for studies.

Keywords: Parents of children with special needs, Burnout, Family stress, Family life satisfaction, Family functionality.



Extended Abstract

Introduction. Depending on the responsibility to the child with special needs, parents may experience long-term stress. Parents may develop burnout especially in the process of adjusting to disability due to the long-term nature of stress. When the literature examined, it was noted that a limited number of studies have been conducted on the burnout of parents with children with special needs, and that the concept of burnout has been considered as an outcome variable. Therefore, it is needed to reveal the predictive power of family stress (risk variable), family life satisfaction and family functionality (protective variables), which are thought to be effective on burnout that may develop in parents with children with special needs.

Method. The aim of the study is to examine the relationships between burnout, family stress, family life satisfaction, family functionality, gender variable and age variable and to determine the predictive level of gender variable, age variable, family stress, family life satisfaction and family functionality on the burnout score. For this purpose, 184 parents (mothers, fathers and other primary caregivers) with children with special needs attending a special education and rehabilitation center in Bursa in the 2020-2021 academic year were administered the Maslach Burnout Scale, The Questionnaire on Resource and Stress-F, Family Life Satisfaction Scale and Systemic Family Functionality Scale. The research was designed on the basis of the survey model, in accordance with the general survey model, which is the sub-dimension of the survey model. Pearson Product-Moment Correlation Analysis and Multiple Hierarchical Regression Analysis techniques were used for the statistical analysis of the research. In the study, “ $p < .05$ ” was taken into account for the level of significance. When the demographic characteristics of the research group were examined, 109 (59.2%) of the participants were mothers, 66 (35.9%) were fathers and 9 (4.9%) were other primary caregivers. The mean age of the participants was 40.66 and the standard deviation was 7.04. 3 (1.6%) of the participants were literate with no schooling, 50 (27.2%) primary school, 23 (12.5%) secondary school, 53 (28.8%) high school, 16 (8.7%) associate, 33 (17.9%) undergraduate, and 6 (3.3%) were graduate degree holders. Of the participants, 172 (93.5%) were married, 9 (4.9%) were divorced, and 3 (1.6%) were single. 83 (45.1%) of the participants stated that they were employed in a job, 93 (50.5%) were unemployed in a job, and 8 (4.3%) were retired. When asked about their monthly average income, 8 (4.3%) of the participants stated that they had an income level below the minimum wage, 55 (29.9%) at the minimum wage and 121 (65.8%) above the minimum wage. When the diagnoses of the children with special needs of the participants were examined, 26 (14.1%) had intellectual disability, 65 (35.3%) pervasive developmental disorder, 28 (15.2%) language and speech disorder, 15 (8.2%) hearing impaired, 33 (17.9%) children with specific learning difficulties and 17 (9.2%) children with multiple diagnoses. The mean age of the children with special needs of the participants was 10.14 and the standard deviation was 5.15.

Results. According to the results of Pearson Product-Moment Correlation Analysis regarding the variables used in the study, it was observed that there was a moderately positive relationship between burnout and family stress ($r = .651$, $p < .05$, $p = .000$). There was a moderate negative correlation between burnout and family life satisfaction ($r = -.362$, $p < .05$, $p = .000$). There was a moderate negative correlation between burnout and family functionality ($r = -.409$, $p < .05$, $p = .000$). There was no significant relationship between burnout and the gender variable ($r = -.055$, $p > .05$, $p = .462$). There was no significant relationship between burnout and the age variable ($r = -.081$, $p > .05$, $p = .273$). According to the results of Multiple Hierarchical Regression Analysis, it is seen that the gender variable and age variable that entered the analysis in Step 1 together do not show a significant relationship with the burnout score ($R = .088$, $R^2 = .008$, $\Delta R^2 = .008$). In step 1, gender variable ($\beta = -.035$, $p < .05$, $p = .650$) and age variable ($\beta = -.072$, $p < .05$, $p = .353$), were not significant predictors of burnout score. As seen in the analysis in Step 2, the family stress score shows a high level of



significant correlation with the burnout score ($R=.656$, $R^2=.430$, $\Delta R^2=.422$). In step 2, family stress score is a significant predictor of burnout score ($\beta=.651$, $p<.05$, $p=.000$). As seen in the analysis in Step 3, the family life satisfaction score shows a high level of significant correlation with the burnout score ($R=.670$, $R^2=.449$, $\Delta R^2=.019$). In step 3, family life satisfaction score is a significant predictor of burnout score ($\beta=-.147$, $p<.05$, $p=.015$). As seen in the analysis in Step 4, the family functionality score shows a high level of significant correlation with the burnout score ($R=.721$, $R^2=.520$, $\Delta R^2=.071$). In step 4, family functionality score is a significant predictor of burnout score ($\beta=-.293$, $p<.05$, $p=.000$). These findings show that the independent (predictive) variables explain approximately 52% of the total variance in the burnout score.

Discussion and Conclusion. According to the results of the study, it was observed that there were significant relationships between burnout levels of parents of children with special needs and family stress, family life satisfaction and family functionality. On the other hand, the importance of family stress, family life satisfaction and family functionality on the burnout scores of parents of children with special needs emerges. It can be said that the long-term family stress experienced by parents with special needs children due to disability may increase the probability of experiencing burnout, therefore, family stress can be considered as a risk factor for burnout. In studies to be conducted with parents with children with special needs, the effects of variables (family quality of life, family resilience, family support, spousal support, family competence) that are thought to be protective against burnout can be examined. Taking into account the protective variable, the effect of which was revealed in this study, a psychological counseling group program can be created to reduce the effect of burnout in parents with children with special needs, and its effect can be tested by applying it in the field.



Giriş

Aile kavramı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri'nde “*Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik*” olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2021). Bir sistem olarak aile çevredeki (dış dünyadaki) değişimlere uyum sağlarken, aynı zamanda kendi sisteminin işleyişini de devam ettirmektedir (Nazlı, 2014). Bu açıdan değerlendirildiğinde aile, aile üyelerinin işlevlerinin, görevlerinin etkin şekilde gerçekleştirmesinde ve buldukları toplum içinde uygun kişiler olarak yetişmelerinde katkıda bulunan ilk çevre olmaktadır. Aile, üyelerine karar verme, yaratıcılığını kullanabilme, sosyal rollerini gerçekleştirebilme, sorumluluk taşıyabilme ve sorumluluklarını kabullenebilme, karar verme, sevme ve sevillebilme gibi önemli nitelikleri kazandırır (Dil ve Bulantekin, 2011). Sürekli etkileşim halinde olan aile, diğer sistemler gibi doğal dengesini korumaya ve sürdürmeye çalışır. Ancak bazen bu sistemin kendi içinden, bazen de çevreden kaynaklı olabilecek bazı faktörler dengesini bozabilmektedir (Bitter ve Corey, 2001). Örneğin, sistemin içinde çocuğun dünyaya gelmesiyle, çocukta ciddi bir sağlık problemi veya bir engel durumuyla karşılaşılması halinde, bu durum sistemde ciddi kriz durumları yaratabilir (Fortier ve Wanlass, 1984; Floyd ve Zmich, 1991).

Aile sistemi, dünyaya gelen çocuğun özel gereksinimine ihtiyacı olduğunu öğrendiğinde sarsılabilmektedir (Dereli ve Okur, 2008). Aileler çocuklarının özel gereksinimli olduğunu öğrenmesiyle birlikte üzüntü, suçluluk, inkar, yönlendirilmeye açık ve bağımlı hale gelme, yetersizlik gibi tepkiler gösterebilir (Küçükler, 2006). Özel gereksinimli bir çocuk söz konusu olduğunda bakım yükü ağırlaşmakta (Kazak, 1987; Kazak ve Marvin, 1984), buna bağlı olarak ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğa sahip olmaları stres düzeylerini arttırmaktadır (Bilal ve Dağ, 2005; Sarı, 2007; Uğuz, Toros, İnanç ve Çolakkadıoğlu, 2004). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin (özellikle annelerin) yaşadıkları depresyon, stres, çocuğun bakımında aşırı sorumluluk duygusunun etkisiyle, ilerleyen süreçlerde tükenmişlik belirtilerini göstermeleri olasıdır (Temel, 2015). Örneğin çocukların bakımlarını üstlenen ebeveynlerle ilgili olarak, ebeveynlerde yaşanan aşırı strese bağlı olarak tükenmişliğin ortaya çıkabileceği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Akman, 2006; Ardıç ve Olçay, 2021; Elçi, 2004; Gérain ve Zech, 2018; Güler ve Çapri, 2020; Nergiz ve Uluç, 2018; Sorkkila ve Aunola, 2020; Varghese ve Venkatesan, 2013).

Tükenmişlik kavramı, çaresizlik ve ümitsizlik duygularını yaşama, olumsuz benlik kavramının gelişimi, bedensel tükenme durumu, kronik yorgunluk, işyerinde ve günlük yaşamda insanlara yönelik olumsuz davranış ve tutumlarla kendini ortaya çıkaran duygusal, bilişsel, bedensel ve ruhsal tükenme durumunu ifade eder (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenmişliğin tanımı, ilk olarak çalışan bireyler için yapılmıştır. İlerleyen süreçte strese maruz kalmanın uzun süreli doğasına bağlı olarak ortaya çıkan tükenmişlik durumunun sadece iş süreciyle ilişkili olmayacağı, diğer taraftan ebeveynlik sürecinin de (Norberg, 2007; Shearn ve Todd, 1997; Weiss, 2002) tükenmişlikle ilişkili olabileceği ortaya çıkarılmıştır. Tükenmişliğin önemli nedenlerinden birisi beklentilerin gerçeklikten uzaklaşması, gerçek dışı olması, gerçek ile beklentiler arasındaki uyumsuzluğun yüksek olmasıdır ve sonucunda tükenmişlik ortaya çıkmaktadır (Tümekaya, 1996). Ebeveynlerin beklenmedik bir şekilde özel gereksinimli çocuğa sahip olmalarıyla birlikte sorumluluklar artmakta ve bu durum ebeveynlerde fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenmeyi beraberinde getirmektedir (Aydoğan ve Kızıldağ, 2017).

Özel gereksinimli çocuğun dünyaya gelmesiyle ailelerde çeşitli gereksinimler oluşmaktadır. Bu gereksinimler, ailenin beklenmedik şekilde karşılaştığı durumla baş etmesini sağlamaya dönük psikolojik desteğe yönelik, ailenin gerekli hizmetlere yönlendirilmesine yönelik ve ailenin çocuğu ile ilgili eğitimine yöneliktir. Bunlar ailenin işlevselliğine ve aile kalitesine katkı sağlarken, ebeveynlerin stres yaşamalarını engeller (Özdemir, 2010). Stres, “*organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının*



tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durumdur” (Baltaş ve Baltaş, 2013). Ailenin beklentileri ve gerçekteki olgular karşılaştırıldığında aradaki fark ne kadar açılırsa ailenin yaşayabileceği stres de o düzeyde artar. Ailenin tutumunun katılması, esneklikten uzaklaşmasına, problemler karşısında tepkilerinin sertleşmesine neden olur ve buna bağlı olarak ailenin yaşadığı stres düzeyi artar (Ardıç, 2010). Ailenin yaşadığı stresi etkileyen bir diğer durumda ailenin gereksinimleridir. Ailenin gereksinimlerinin karşılanması, ailenin yaşayacağı stresin düzeyini azaltan durum olarak karşımıza çıkar (Akçamete ve Kargın, 1996). Stres faktörü aile içerisinde mevcut ilişkileri değiştirmekte, dönüştürmektedir. Ebeveynlerin duygusal problemler yaşamalarına sebep olmakta, iletişimi zayıflatmakta, yakın çevre ile çatışmaları arttırmaktadır. Bu yüzden ailenin, çocuğun yetersizliğine uyum sürecinde ortaya çıkan stres faktörlerinin kontrol altında tutulması önemli olmakla birlikte (Ardıç, 2010), bu kontrol uzun süreli stresin ortaya çıkarabileceği tükenmişlik yaşama durumunu da azaltabilir. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin stres düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönde ilişkilerin olduğu (Akman, 2006; Duygun ve Sezgin, 2003; Elçi, 2004; Ertürk, 2018; Güler ve Çapri, 2020; Karacasu, 2019; Kawamoto, Furutani ve Alimardani, 2018; Lebert-Charron, Dorard, Boujut ve Wendland, 2018; Meeussen ve Van Laar, 2018; Nergiz ve Uluç, 2018; Roskam, Raes ve Mikolajczak, 2017; Sairanen, Lappalainen ve Hiltunen, 2018; Sánchez-Rodríguez, Orsini, Laflaquière, Callahan ve Séjourné, 2019; Tunç ve Özkardaş, 2020; Van Bakel, Van Engen ve Peters, 2018), aynı zamanda stresin, tükenmişliğin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Akman, 2006; Elçi, 2004; Güler ve Çapri, 2020; Lebert-Charron ve diğerleri, 2018; Meeussen ve Van Laar, 2018; Nergiz ve Uluç, 2018; Sairanen ve diğerleri, 2018).

Tükenmişliğin aksine, bir sistem olan aile kendisini devam ettirirken üyelerinin mutlu olmaları, yaşamlarına değer ve anlam katabilmeleri açısından önemli bir görevi de yerine getirmektedir. Aile üyeleri bu sistemin içerisinde benliklerini oluştururken, diğer taraftan sistem içerisinde algıladıkları doyumlar hayatlarını şekillendirebilmektedir (Dağlı ve Baysal, 2016). Sistem içerisinde üyelerin algıladıkları doyum düzeyleri arttıkça, buna bağlı olarak olumlu, yapıcı duygu durumlarını daha fazla yaşayacaklardır (Seligman, 2007). Yaşam doyumu, bireyin beklentileri ve istekleriyle elinde olanlar arasındaki kıyasın sonucunda elde edilen sonuç veya durumdur (Haybron, 2004). Aile yaşam doyumu, aile içerisinde hakim olan duygusal atmosferin varlığı ve içeriği olarak ifade edilebilir (Çalışkan, Toker ve Özbay, 2017). Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir (Cho ve Kahng, 2015; Çam, 2021; Genç, 2015; İnce ve Tüfekçi, 2015; Meyers ve Marcenko, 1989; Pruchno ve Patrick, 1999; Yavuz, 2016). Diğer taraftan özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşam doyumu düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azalacağı (Aktan, Orakcı ve Durnalı, 2020; Nergiz ve Uluç, 2018) ve tükenmişlik düzeylerinin yaşam doyumları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Aktan ve diğerleri, 2020).

Ailenin önemli özelliklerinden birisi de aile işlevlerini düzenli biçimde yerine getirmesidir. Ailenin işlevleri, ekonomik ihtiyaçları yerine getirmek, statü sağlamak, din eğitimi vermek, boş zaman faaliyetlerini yerine getirmek, çocukların eğitimini planlamak, aile içerisinde üyelerin birbirini korumasını sağlamak ve karşılıklı sevgi ortamı oluşturmak olarak sıralanabilir (Cavkaytar, 2010). Aile işlevselliği iletişim, problem çözme, roller, gereken ilgiyi gösterme, duygusal tepki verme, davranış kontrolü ve genel işlevleri kapsayan ve bunlara göre sağlıklı ve sağlıklı olmayan ailelerin belirlenmesini sağlayan bir kavramdır (Epstein, Baldwin ve Bishop, 1983). Aile işlevselliği kavramı, aile içindeki iletişimlerinin nasıl gerçekleştirildiği, aile ortamında yer alan çocuğun neyle karşılaştığı, ailedeki bireylerin rollerinin dağılımı gibi olguları ifade etmektedir (Usta, Özbay ve Toker, 2020). Buna bağlı olarak aile işlevlerinin sağlıklı şekilde yerine getirilmesi ve aile işlevselliğinin sürdürülmesi, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşayabilecekleri uzun süreli stres ve sonucunda ortaya çıkabilecek tükenmişlik karşısında koruyucu bir rol üstlenebilir.



Çeşitli dönemlerde aile içinde yaşanan krizler, çatışmalar veya stres, tükenmişlik, depresyon gibi psikolojik sağlığı bozabilen durumlar karşısında ailelerde psikolojik destek hizmetlerine ve sosyal destek hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Psikolojik destek hizmetlerinden yararlanabilen ailelerin bu olumsuzlukları üstesinden daha kolay geldikleri görülmektedir (Özdemir, 2010). Ailelere sunulacak psikolojik destek hizmetleri için risk faktörlerini belirlemek ve koruyucu değişkenlerin niceliksel sonuçlarını belirlemek gerekmektedir. Bundan dolayı bu çalışma özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde ortaya çıkabilecek tükenmişlik üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin (aile stresi, aile yaşam doyumu, aile işlevselliği) tahmin etme güçlerinin ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu çalışmanın, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde tükenmişlik ile başa çıkmada hazırlanacak psiko-eğitim programlarında etkili olabileceği düşünülen aracı değişkenlere dair önemli olabilecek bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin tükenmişlik, stres, yaşam doyumu ve aile işlevsellikleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeyleri, stres düzeyleri, yaşam doyumu düzeyleri, aile işlevselliği düzeyleri, cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde ilişkiler var mıdır?
2. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, stres düzeyleri, yaşam doyumu düzeyleri ve aile işlevselliği düzeyleri tükenmişliği ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Çalışmanın amacı doğrultusunda, bu araştırmanın bağımlı değişkeni tükenmişlik ve bağımsız değişkenleri aile stresi, aile yaşam doyumu ve aile işlevselliğidir. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için genel tarama modelinin içerisinde yer alan ilişki tarama modeli temel alınmıştır. İlişki tarama modelleri iki ya da daha çok sayıda değişkenin arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Bursa ilinin bir ilçesindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden özel gereksinimli çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde, Bursa ilinin bir ilçesindeki bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden özel gereksinimli çocuğu olan 184 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma grubuna oluşturan katılımcılar oransız eleman örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür ve evrendeki eleman çeşitlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı tamamen şansa bırakılmıştır (Karasar, 2020). Katılımcıların yaş ortalaması 40.66 ve standart sapması 7.04'tür. Katılımcıların özel gereksinimli çocuklarının yaş ortalaması 10.14 ve standart sapması 5.15'tir. Katılımcıların diğer demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik bilgileri

	N	%	
Bakım Veren	Anne	109	59.2
	Baba	66	35.9
	Diğer Birincil Bakım Veren	9	4.9



Cinsiyet	Erkek	66	35.9
	Kadın	118	64.1
Eğitim Durumu	Okuryazar	3	1.6
	İlkokul	50	27.2
	Ortaokul	23	12.5
	Ortaöğretim	53	28.8
	Ön Lisans	16	8.7
	Lisans	33	17.9
	Yüksek Lisans	6	3.3
Medeni Durum	Evli	172	93.5
	Bekar	3	1.6
	Boşanmış	9	4.9
Çalışma Durumu	Çalışıyor	83	45.1
	Çalışmıyor	93	50.5
	Emekli	8	4.3
Aylık Ortalama Gelir	Asgari Ücretin Altında	8	4.3
	Asgari Ücret	55	29.9
	Asgari Ücretin Üstünde	121	65.8
Çocuğun Aldığı Tanı	Zihinsel Engelli	26	14.1
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	65	35.3
	Dil ve Konuşma Bozukluğu	28	15.2
	İşitme Engelli	15	8.2
	Özgül Öğrenme Güçlüğü	33	17.9
	Birden çok tanı almış	17	9.2

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Araştırma kapsamında katılımcılardan gerekli demografik bilgilerin alınması için araştırmacılar tarafından Demografik Bilgi Formu oluşturulmuştur. Bu form içerisinde, katılımcıların bakım veren olarak kim olduğu, cinsiyeti, yaşı, mezuniyet durumu, medeni durumu, çalışma durumu, aylık ortalama gelir durumları, özel gereksinimli çocuğun tanısı, özel gereksinimli çocuğun yaşı bilgileri alınmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach, Jackson ve Leiter, 1997): Zihinsel engelli tanısı almış ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinden oluşan bir örnekleme Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin (MBI) üç boyutu incelenmiştir. Araştırma 118 zihinsel engelli çocuğun ebeveyni ve 121 normal çocuğun ebeveyni üzerinde gerçekleştirilmiştir (Duygun ve Sezgin, 2003). Ölçek toplam 22 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipine göre (0: Hiçbir zaman – 1: Çok nadir – 2: Bazen – 3: Çoğu zaman – 4: Her zaman) maddelendirilmiştir. Ölçek seçenekleri 0 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekteki sekiz madde olumlu ifadelerden oluştuğu için ters maddeler olarak puanlanmaktadır. Örneğin ters maddelerden biri: "Çocuğumun ne hissettiğini hemen anlarım." (4. madde) ve ters olmayan maddelerden biri: "Çocuğumdan soğuduğumu hissediyorum." (1. madde) şeklindedir. Ölçek iki alt boyutta toplanmıştır. Bunlar: duygusal tükenme ve kişisel başarıdır. Ölçekten alt boyutlara ilişkin puanlar ile toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınacak puan arttıkça ebeveynlerin tükenmişlik



düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Bu çalışma örnekleminde Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (Friedrich, Greenberg ve Crnic, 1983): Dilimize Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği olarak çevrilen Questionnaire on Resource and Stres-F (QRS-F), özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerdeki stresi ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek zihinsel engelli, işitme engelli, çoklu engeli bulunan ve normal çocukların ebeveynlerinden oluşan toplam 622 anne ve baba üzerinde uyarlanmıştır. Faktör analizi sonucunda özgün ölçektekenden farklı üç faktör saptanmıştır: işlev yetersizliği, karamsarlık, anababa ve aile sorunları. Aracın güvenilirliği KR-20, Cronbach alfa ve iki yarım güvenilirlik teknikleri ile hesaplanmıştır (Kaner, 2002). Ölçek toplam 52 maddeden oluşmaktadır ve 2'li likert tipine göre (1: Doğru – 0: Yanlış) maddelendirilmiştir. Ölçekteki on dokuz madde olumlu ifadelerden oluştuğu için ters maddeler olarak puanlanmaktadır. *Örneğin* ters maddelerden biri: "Ailemiz önemli konularda ortak karar alır." (3. madde) ve ters olmayan maddelerden biri: "_____, yaşlılarıyla iletişim kuramaz." (1. madde) şeklindedir. Ölçek 3 alt boyutta toplanmıştır. Bunlar: işlev yetersizliği, karamsarlık ve anababa ve aile sorunlarıdır. Ölçekten alt boyutlara ilişkin puanlar ile toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınacak puan arttıkça ebeveynlerin aile stresi düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Bu çalışma örnekleminde Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Aile Yaşam Doyumu Ölçeği (Çalışkan ve diğerleri, 2017): Kişilerin aileleriyle bir arada olduklarında deneyimledikleri doyumunu belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları 354 çocuk (%70.7) ve 147 (%29.3) evli birey üzerinden yapılmıştır. Bireylerin 281'i (%55.5) kadın ve 223'ü (%44.1) erkektir. Yaş ortalamaları 27.05'tir (Çalışkan ve diğerleri, 2017). Ölçek toplam 23 maddeden oluşmaktadır ve 7'li likert tipine göre (1: Tamamen – 2: Oldukça – 3: Biraz – 4: Kararsızım – 5: Biraz – 6: Oldukça – 7: Tamamen) maddelendirilmiştir. Ölçek maddeleri, aile içerisinde deneyimlenen yaşam doyumuna dair karşıt (zıt) sıfatların iki ayrı uçta (sağ ve sol ucunda) yer almasından oluşmaktadır. Maddelerin puanlanması yapılırken, olumsuz ifadeden olumlu ifadeye doğru artan bir değerle temsil edilmektedir. *Örneğin* ölçeğin bir maddesi: "Mutlu" ve "Mutsuz" duyguları arasında (1. madde) olacak şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 161'dir. Ölçek tek boyutlu olduğu için sadece toplam puanı vermektedir. Ölçekten alınacak puanın yüksek olması, bireyin ailesi ile birlikte olduğunda yüksek bir yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma örnekleminde Aile Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır.

Aile İşlevselliği Ölçeği (Usta ve diğerleri, 2020): Bireyin kendisini bir ailenin üyesi olarak algıladığı sistemik aile işlevselliği düzeylerini ölçen bir ölçektir. Ölçek geliştirme çalışmaları 506 birey üzerinden yapılmıştır. Örnekleme 359 çocuk (%70.7) ve 147 ebeveyn (%29.3) oluşmuştur (Usta ve diğerleri, 2020). Ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipine göre (0: Hiçbir zaman – 1: Nadiren – 2: Bazen – 3: Genellikle – 4: Her zaman) maddelendirilmiştir. Ölçek maddeleri 0 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçek olumlu maddelerden oluşmaktadır ve ters madde yoktur. *Örneğin* ölçeğin bir maddesi: "Ailem çok seviyorum." (1. madde) şeklindedir. Ölçek 6 alt boyutta toplanmıştır. Bunlar: aile içi bağlılık, aile içi sınırlar, aile içi ritüeller, aile içi roller, aile içi iletişim ve aile içi destektir. Ölçek toplam boyuta ilişkin ve alt boyutlara ilişkin puanlar vermektedir. Ölçekten alınacak puan arttıkça ebeveynlerin aile işlevselliği düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Bu çalışma örnekleminde Aile İşlevselliği Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için kullanılan ölçekler, araştırmacılar tarafından Bursa'da yer alan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun 184 aile üyesine



kurumun çalışma saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ebeveynlere araştırmanın amacı kısaca açıklanmış ve gönüllülük esası dikkate alınarak ölçekler uygulanmıştır. Tükenmişlik, aile stresi, aile yaşam doyumu, aile işlevselliği, cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni arasındaki potansiyel ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranını belirlemek amacıyla Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır, göreceli açıklama düzeyleri standardize edilmiş Beta değerleri (β) ile karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada anlamlılık düzeyi için " $p < .05$ " dikkate alınmıştır.

İstatistiksel işlemlerden önce verilerin belirli varsayımları karşılayıp karşılamadığını saptamak adına bazı değerlendirmeler yapılmıştır. İlk olarak değişkenlere dair tüm korelasyon katsayısı değerlerinin doğrusal olduğu belirlenmiştir ve toplam on beş korelasyon katsayısı değerinin yedisinin istatistiksel olarak anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 2). Normal P-P grafiği (Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual) incelenmiştir. Sonuç olarak, gözlem noktalarının 45°lik doğru etrafında bir araya geldiği görülmüş, dağılımın normal olduğuna kanaat getirilmiştir. İkili saçılım grafiği (Scatterplot) incelenmiştir, gözlem noktalarında ortadan geçen doğrunun üstünde ve altında eşite yakın dağılım olduğu görülmüştür. Bu durumda dağılımın normal olduğuna kanaat getirilmiştir. Varyans homojenliği varsayımları için standartlaştırılmış hataların standartlaştırılmış tahmin değerleri ile ikili saçılım grafikleri incelenerek gözden geçirilmiştir ve belirgin bir yapının olmadığı belirlenmiştir (Başol ve Zabun, 2014).

Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi öncesinde çoklu doğrusallık sayıltılarını değerlendirmek adına bazı durumlar değerlendirilmiştir. İlk olarak yordayıcı değişkenlerin arasındaki ilişkilerde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları değerlendirilmiştir. Bu durumda, korelasyon katsayısı değerlerinin çok yüksek düzeyde ($.80 < r < 1.00$) ilişki içinde olmadığı ve korelasyon katsayısı değerlerinin $-.409$ ile $.651$ arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 2). Bu durum çoklu doğrusallığın olmadığını belirtmektedir. İkinci olarak, Tolerans (Tolerance) ve Varyans Şişmesi (VIF) değerleri incelenmiştir. Tolerance değerlerinin $.742$ ile $.998$ arasında değiştiği; VIF değerlerininse 1.002 ile 1.347 arasında değiştiği görülmüştür. Tolerance değerlerinin $.10$ 'dan büyük değerler göstermesi; VIF değerlerinin 5 'ten düşük değerler göstermesi çoklu doğrusallığın olmadığını belirtmektedir. Üçüncü olarak, Koşul İndeksleri (Condition Index) değerleri incelenmiştir. Buna göre, değerlerin 1.000 ve 29.264 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Koşul İndeksleri değerlerinin 30 'dan küçük değerler olması bakımından çoklu doğrusallığın olmadığını göstermektedir (Bahçecitapar ve Aktaş, 2017; Başol ve Zabun, 2014).

Araştırma için toplanan verilerin istatistiksel analizinden önce, verilerin kayıp değerler ve çoklu analizlere uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Buna göre çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin $+2$ ve -2 aralığında yer aldığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2007). Verilerin normal dağılım koşullarını karşıladığı ve parametrik analizlere uygun olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın tüm aşamalarında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması istenen tüm kurallara dikkat edilerek uyulmuştur. Araştırma, "31. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde" sözlü özet bildiri olarak çevrim içi sunulmuştur. Araştırma için etik kurul izin belgesi T.C. Maltepe Üniversitesi'nden "2020/08-08" karar numarası ile 19.03.2021 tarihinde alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler için mail yoluyla kullanım izni alınmış, ölçeklerin maddeleri araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Araştırmacılar, Demografik Bilgi Formu ve ölçekler hakkında katılımcıları bilgilendirmiş olup, araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı



olduğu, katılımcının dilediği zaman araştırmadan ayrılacağı ve bilgilerin araştırmacılar tarafından tamamen gizli tutulacağı katılımcılara belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmada kullanılan tükenmişlik, aile stresi, aile yaşam doyumu ve aile işlevselliği değişkenlerine ilişkin korelasyonlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Değişkenlere ilişkin pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Tükenmişlik	Aile Stresi	Aile Yaşam Doyumu	Aile İşlevselliği	Cinsiyet	Yaş
Tükenmişlik	-					
Aile Stresi	.651*	-				
Aile Yaşam Doyumu	-.362*	-.358*	-			
Aile İşlevselliği	-.409*	-.188*	.401*	-		
Cinsiyet	-.055	.023	.083	-.045	-	
Yaş	-.081	-.034	-.039	-.076	.273*	-

$p < .05^*$

Tablo 2 incelendiğinde, yordanan değişken olan tükenmişlik ile yordayan değişkenler olan aile stresi, aile yaşam doyumu ve aile işlevselliği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülürken; cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeniyle arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir. Buna göre tükenmişlik ile aile stresi arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür ($r = .651, p < .05, p = .000$). Tükenmişlik ile aile yaşam doyumu arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür ($r = -.362, p < .05, p = .000$). Tükenmişlik ile aile işlevselliği arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür ($r = -.409, p < .05, p = .000$). Tükenmişlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür ($r = -.055, p > .05, p = .462$). Tükenmişlik ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür ($r = -.081, p > .05, p = .273$).

Tükenmişlik puanlarının, cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, aile stresi, aile yaşam doyumu ve aile işlevselliği puanları tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Tükenmişlik puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR ²)	F Değişikliği p	B	Standart Hata (SH _B)	□	t	p
Standart					24.633	4.813		5.118	.000
Adım 1	.088	.008	.008	.495					
Cinsiyet					-.788	1.733	-.035	-.455	.650
Yaş					-.110	.118	-.072	-.932	.353
Adım 2	.656	.430	.422	.000					
Aile Stresi					.723	.063	.651	11.551	.000
Adım 3	.670	.449	.019	.015					
Aile Yaşam					-.072	.029	-.147	-2.453	.015



Doyumu									
Adım 4	.721	.520	.071	.000					
Aile İşlevselliği					-.162	.032	-.293	-5.143	.000
$R=.721$	$R^2=.520$								
$F_{(5,178)}=38.569$	$p=.000$								

Tablo 3 incelendiğinde, Adım 1’de analize giren cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni birlikte tükenmişlik puanı ile anlamlı ilişki göstermediği görülmektedir ($R=.088$, $R^2=.008$, $\Delta R^2=.008$). Adım 1’de sırasıyla cinsiyet değişkeni ($\beta=-.035$, $p<.05$, $p=.650$) ve yaş değişkeni ($\beta=-.072$, $p<.05$, $p=.353$) tükenmişlik puanının anlamlı yordayıcıları değildir. Adım 2’de analize giren aile stresi puanı tükenmişlik puanı ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir ($R=.656$, $R^2=.430$, $\Delta R^2=.422$). Adım 2’de aile stresi puanı tükenmişlik puanının anlamlı yordayıcısıdır ($\beta=.651$, $p<.05$, $p=.000$). Adım 3’te analize giren aile yaşam doyumu puanı tükenmişlik puanı ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir ($R=.670$, $R^2=.449$, $\Delta R^2=.019$). Adım 3’te aile yaşam doyumu puanı tükenmişlik puanının anlamlı yordayıcısıdır ($\beta=-.147$, $p<.05$, $p=.015$). Adım 4’te analize giren aile işlevselliği puanı tükenmişlik puanı ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir ($R=.721$, $R^2=.520$, $\Delta R^2=.071$). Adım 4’te aile işlevselliği puanı tükenmişlik puanının anlamlı yordayıcısıdır ($\beta=-.293$, $p<.05$, $p=.000$). Bu bulgular, bağımsız (yordayan) değişkenlerin tükenmişlik puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %52’sini açıkladığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin tükenmişlik, aile stresi, aile yaşam doyumu, aile işlevselliği, cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni arasındaki ilişki nitelikleri incelenmiş ve cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, aile stresi, aile yaşam doyumu ile aile işlevselliğinin tükenmişlik puanlarını açıklamadaki gücü saptanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, tükenmişliğin cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeniyle arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Tükenmişlik ile aile stresi arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularının, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin stres belirtileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla (Akman, 2006; Duygun ve Sezgin, 2003; Elçi, 2004; Ertürk, 2018; Güler ve Çapri, 2020; Karacasu, 2019; Kawamoto ve diğerleri, 2018; Lebert-Charron ve diğerleri, 2018; Meeussen ve Van Laar, 2018; Nergiz ve Uluç, 2018; Roskam ve diğerleri, 2017; Sairanen ve diğerleri, 2018; Sánchez-Rodríguez ve diğerleri, 2019; Tunç ve Özkardaş, 2020; Van Bakel, Van Engen ve Peters, 2018) benzerlik gösterdiği söylenebilir. Diğer taraftan Nergiz ve Uluç’un (2018) görme engelli çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri, stres düzeyleri ile duygusal tükenme alt boyutu ve duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı ilişkilerin olmadığını; kişisel başarı alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğunu belirledikleri çalışma sonucu bu araştırmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonucu ve alanyazın değerlendirildiğinde özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin üzerine yüklenen sorumluluklar, ebeveynlerin bakım verenler olarak yaşadıkları stresin düzeyini arttırabilmekte ve stresin uzun süreli doğasına bağlı olarak sonunda tükenmişlik yaşamaları kaçınılmaz olabilmektedir. Buna bağlı olarak ebeveynlerin stres düzeylerinin yüksek olması, tükenmişlik belirtilerini göstermeleri ve tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasını beraberinde getirmektedir.

Tükenmişlik ile aile yaşam doyumu arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Aktan ve diğerleri (2020) engelli çocuğu olan ebeveynler ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ebeveynlerin yaşam doyumu düzeyleri ile tükenmişlik toplam düzeyi, duygusal tükenme alt boyutu ve duyarsızlaşma alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin



olduğunu; kişisel başarı alt boyutu arasında anlamlı ilişkinin olmadığını belirlemişlerdir. Nergiz ve Uluç (2018) görme engelli çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ebeveynlerin yaşam doyumu düzeyleri ile duygusal tükenme alt boyutu ve duyarsızlaşma alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu; kişisel başarı alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu belirlemişlerdir. Aile yaşam doyumu, aile içerisinde hakim olan duygusal atmosferin varlığı ve içeriği olarak ifade edilmekle birlikte (Çalışkan ve diğerleri, 2017), özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin genel duygu durumunun yapıcı olmaması, ailede stresin varlığı ve beraberinde tükenmişliğin yaşanması durumunda aile içindeki olumlu duyguların (aile yaşam doyumunun) azalmasına yol açabilir.

Tükenmişlik ile aile işlevselliği arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Cin, Aydın ve Arı (2017) zihinsel engelli tanısı almış çocukların ebeveynleriyle (bakım verenleriyle) gerçekleştirdikleri çalışmada, ebeveynlerin aile işlevselliği boyutları (aile içinde iletişim, problem çözme becerileri, davranış kontrolü, duygusal tepki verebilme, aile içinde bireylerin rolleri, gereken ilgiyi gösterme, genel işlevler) ile duygusal tükenmişlik, zihinsel tükenmişlik ve fiziksel tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığını belirlemişlerdir. Aile işlevselliği, ailenin varlığını sürdürebilmesi için önemli olmakla birlikte, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde aile işlevselliğinin azalması, aile içerisinde yaşanan stresi arttırabilir ve bakım verenlerin tükenmişlik düzeylerinin yükselmesine sebep olabilir. Diğer taraftan farklı sonuçlara ulaşılması, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin (anne, baba, diğer birincil bakım verenler olarak) ailenin işlevselliklerine bakış açılarının farklılık gösteriyor olmasıyla ilişkili olabilir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, aile stresi, aile yaşam doyumu ile aile işlevselliği birlikte tükenmişlik puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin tükenmişlik puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %52'ini açıkladığı belirlenmiştir. Tükenmişlik puanlarının anlamlı yordayıcılarının sırasıyla aile stresi, aile yaşam doyumu ve aile işlevselliği olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin aile stresi düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak tükenmişlik geliştirme risklerinin artacağı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bulguları, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin stres belirtilerinin tükenmişlik düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı çalışmalarla (Akman, 2006; Elçi, 2004; Güler ve Çapri, 2020; Lebert-Charron ve diğerleri, 2018; Meeussen ve Van Laar, 2018; Nergiz ve Uluç, 2020; Sairanen ve diğerleri, 2018) benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çocukların bakımında üstlenilen sorumlulukların fazlalığı ve diğer stres faktörleri ile yaşanan stresin çocuğun yetersizliğine bağlı olarak uzun süreli doğası, ebeveynlerin tükenmişlik yaşamalarını kaçınılmaz kılabilmektedir. Özellikle ebeveynlerin yetersizliğe uyum sürecinde yaşayacakları stresin kontrol altında tutulması (Ardıç, 2010), alan çalışanları ve uzmanlar tarafından gerekli psikolojik ve sosyal desteklerin sunulması, ebeveynlerin strese bağlı olarak geliştirebilecekleri tükenmişlik durumunu azaltabilir ve stresin tükenmişlik karşısında bir risk faktörü olarak etkisini düşürebilir.

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde aile yaşam doyumunun yüksek olması, ebeveynlerin geliştirebilecekleri tükenmişlik karşısında koruyucu rol üstlenebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer bir çalışmanın ortaya konduğu görülmüştür. Aktan ve diğerleri (2020) engelli çocuğu olan ebeveynler ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ebeveynlerin tükenmişlik puanlarının yaşam doyumu düzeylerini olumsuz (negatif yönde) olarak yordadığını; bu durumda tükenmişliğin artmasına bağlı olarak yaşam doyumunun azalacağını belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucu değerlendirildiğinde, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin üstlendikleri sorumlulukların süregelen ve ağır olması, sürekli stres yaşamalarını doğuruyor olabilir. Aile içerisinde deneyimledikleri olumlu ve yapıcı



duyguların azlığı ve bu duyguların (aile yaşam doyumu) yaşanamamasına bağlı olarak tükenmişlik geliştirebilirler. Bu durumda, ebeveynlerin aile içerisinde deneyimledikleri duyguların olumlu/yapıcı olması, geliştirebilecekleri tükenmişlik karşısında koruyucu rol üstlenebilir.

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde aile işlevselliğinin yüksek olması, ebeveynlerin geliştirebilecekleri tükenmişlik karşısında koruyucu rol üstlenebilir. Alanyazın incelendiğinde aile işlevselliğinin tükenmişlik karşısında yordayıcı etkisinin incelendiği araştırma yapılmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonucu değerlendirildiğinde, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ebeveynlerinde, çocuğun aile ortamında ne ile karşılaşacağı kestirilebilmesi, aile içi iletişimlerinin sağlıklı ve yapıcı şekilde yürütülebilmesi, aile üyelerinin rollerinin netleştirilmesi, özellikle aile içinde yaşanabilecek stresin ve bu stresin sonucunda oluşabilecek durum olan tükenmişliğin etkilerini azaltıcı bir rol oynayabilir ve tükenmişlik karşısında aile işlevselliği koruyucu rol üstlenebilir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde COVID-19'un sebep olduğu pandemi süreci söz konusu olmakla birlikte, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin bu süreçten olumsuz olarak etkilendiklerini söylemek mümkündür (Kurt ve Erden, 2020). Pandemi süreci, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin anne-baba rollerini değiştirmelerine sebep olabilir ve ebeveynlerin fiziksel ve psikolojik sağlıkları üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir (Başaran ve Aksoy, 2020). Pandemi süreci ebeveynlerin stres düzeylerinin artmasına sebep olabilir ve çocuklarında problem davranış örüntüleri oluşturmalarını beraberinde getirebilir (Mutluer, Doenyas ve Aslan Genc, 2020). Eid ve Karamuklu (2022) gerçekleştirdikleri çalışmada, COVID-19 sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin %77'si duygu durumlarında değişiklik olduğunu ve bu annelerin %52'sinin karamsar ruh hali içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Yarar, Bayramoğlu ve Şenol (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin %63.2'sinin pandemi sürecinde kendi ruh sağlıklarının etkilendiğini belirtirken, %60.9'u bu süreçte anne olarak kendilerinin tükenmiş hissetmediklerini belirtmişlerdir. Marchetti, Fontanesi, Mazza, Di Giandomenico, Roma ve Verrocchio (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin (araştırma örnekleminin %8.8'i) COVID-19 sürecinde tükendiklerini ve yorgun hissettiklerini belirtmişlerdir. Dhiman, Sahu, Reed, Ganesh, Goyal ve Jaina (2020) ve Yarar ve diğerleri (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarda COVID-19 sürecinde ebeveynlerin anksiyete durumlarının hafif düzeyde olduklarını belirlemişlerdir. COVID-19 sürecinde gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, ebeveynlerin tükenmişlik ve stres düzeylerinin pandemi sürecinde etkilendiği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde tükenmişlik puanları üzerinde aile stresinin, aile yaşam doyumunun ve aile işlevselliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin, yetersizliğe bağlı olarak yaşadıkları uzun süreli aile stresinin, tükenmişliği yaşama olasılıklarını arttırabileceği, bu yüzden ebeveynlerde ortaya çıkabilecek tükenmişlik karşısında aile stresinin risk faktörü olabileceği söylenebilir. Özellikle COVID-19 ile birlikte pandemi sürecinin de getirdiği eve kapanmaya bağlı, stresin uzun süreli doğasına ilişkin geliştirebilecekleri tükenmişlik karşısında önleyici psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde, stres yaşama durumlarını kontrol altında tutabilmek için bireysel ve grupla rehberlik hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır. Diğer taraftan özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin bulunduğu sistem içerisinde aile işlevselliğinin sağlıklı olarak sürdürülmesi ve aile içerisinde ebeveynlerin deneyimledikleri duyguların olumlu/yapıcı olması ebeveynlerin tükenmişlik yaşama riski karşısında etkili olabileceği, tükenmişlik karşısında koruyucu bir rol üstlenebileceği söylenebilir. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı'nın (1994) raporları içeriğinde ailenin işlevleri, aileyi oluşturan üyelerin kapasitelerini geliştirmek, çocukların topluma katılımını hızlandırmak, üyelerin işlevselliklerini sürdürebildikleri organizasyonların taleplerini karşılamada yardımcı olabilmek, ailenin refahını geliştirecek çevreyi (fiziksel ve psikolojik) oluşturarak üyelerin algılanan doyumunu arttırmaktır. Bu yüzden özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin aile işlevlerini sürdürülebilir hale getirmek, aile içerisinde



deneyimledikleri duyguların olumlu/yapıcı olmasının tükenmişlik karşısında koruyucu bir rol üstlenebilirken, özellikle ailenin algılanan doyumunu arttırarak daha işlevsel ve sağlıklı süreç geçirmelerinde ebeveynlere destek olabilir. Bu araştırmada yer alan verilerin sadece ebeveynlerin kendi kendilerini ifade etmesine dayanması çalışmanın sınırlıdır. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerle gerçekleştirilecek çalışmalarda, tükenmişlik karşısında koruyucu olabileceği düşünülen değişkenlerin (aile yaşam kalitesi, aile yılmazlığı, aile dayanıklılığı, aile desteği, eş desteği, aile yeterliği) etkisi incelenebilir. Bu araştırma sonucunda etkisi belirlenmiş olan koruyucu değişkenler dikkate alınarak özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde tükenmişliğin etkisini azaltmaya dönük grup danışmanlığı programı geliştirilebilir ve alanda uygulanarak etkisi test edilebilir.



Kaynakça

- Akçamete, G., & Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akman, S. (2006). *Epileptik nöbet geçiren-sağlıklı çocuğu olan annelerin tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, O., Orakcı, Ş., & Durnalı, M. (2020). Investigation of the relationship between burnout, life satisfaction and quality of life in parents of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 679-695.
- Ardıç, A. (2010). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A.Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (19-58. ss.). Ankara: Maya Akademi.
- Ardıç, A., & Olçay, S. (2021). Investigation of the relationship between the burnout level of parents of children with autism spectrum disorder (ASD) and ASD symptom level and family needs by regression analysis. *Education and Science*, 46(206), 459-471.
- Aydoğan, D., & Kızıldağ, S. (2017). Examination of relational resilience with couple burnout and spousal support in families with a disabled child. *The Family Journal*, 25(4), 407-413.
- Bahçecitapar, M., & Aktaş, S. (2017). Çoklu doğrusal bağlantı durumunda doğrusal karma modelin kullanımı ve bir uygulama. *Sakarya University Journal of Science*, 21(6), 1349-1359.
- Baltaş, A., & Baltas, Z. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları* (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, B., & Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 13(71), 668-678.
- Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı. (1994). *1994 Uluslararası aile yılı özel ihtisas komisyon raporları*. Ankara: Kılıçaslan Matbaacılık Sanayi Ltd. Şti.
- Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87.
- Bilal, E., & Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stres, stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2), 56-68.
- Bitter, J. R., & Corey, G. (2001). Family systems therapy. G.Corey (Ed.), *Theory and practice of counseling and psychotherapy içinde* (382-453. ss.). Pasific Grove, CA: Brooks-Cole/Wadsworth.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2010). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (3-18, ss.). Ankara: Maya Akademi.
- Cho, S., & Kahng, S. K. (2015). Predictors of life satisfaction among caregivers of children with develop mental disabilities in South Korea. *Asian Social Science*, 11(2), 154-166.
- Cin, F. M., Aydın, M. A., & Arı, E. (2017). Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), 19-32.
- Çalışkan, M., Toker, M., & Özbay, Y. (2017). Aile Yaşam Doyumu Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Çam, Z. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin aile yaşam kaliteleri ebeveynlik stresi ve evlilik yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam Doyum Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Dereli, F., & Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 25, 164-168.
- Dhiman, S., Sahu, P. K., Reed, W. R., Ganesh, G. S., Goyal, R. K., & Jain, S. (2020). Impact of COVID-19 outbreak on mental health and perceived strain among caregivers tending children with special needs. *Research in Developmental Disabilities*, 107, 103790.



- Dil, S., & Bulantekin, Ö. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşirelik Dergisi*, 2(1), 17-24.
- Duygun, T., & Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 37-52.
- Eid, B. N. K., & Karamuklu, E. S. (2022). COVID-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşadıkları güçlüklerin ve duygu durumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 419-442.
- Elçi, Ö. (2004). *Predictive values of social support, coping styles and stres level in posttraumatic growth and burnout levels among the parents of children with autism*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180.
- Ertürk, Y. (2018). *Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin ilgili değişkenler açısından sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Floyd, F. J., & Zmich, D. E. (1991). Marriage and the parenting partnership: Perceptions and interactions of parents with mentally retarded and typically developing children. *Child Development*, 62(6), 1434-1448.
- Fortier, L. M., & Wanlass, R. L. (1984). Family crisis following the diagnosis of a handicapped child. *Family Relations*, 33(1), 13-24.
- Friedrich, W. N., Greenberg, M. T., & Crnic, K. (1983). A short-form of the Questionnaire on Resources and Stress. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(1), 41-48.
- Genç, H. (2015). *Zihinsel engelli çocuklara sahip anne ve babaların yaşam doyumlarının ve aleksitimik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Gérain, P., & Zech, E. (2018). Does informal caregiving lead to parental burnout? Comparing parents having (or not) children with mental and physical issues. *Frontiers in Psychology*, 9, 884.
- Güler, M., & Çapri, B. (2020). The relationship between couple burnout and state-trait anxiety in mothers with disabled children. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1445-1468.
- Haybron, D. M. (2004). *Happiness and the importance of life satisfaction*. Delivered at the Department of Philosophy, University of Arizona. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.9197&rep=rep1&type=pdf>
- İnce, Z. E., & Tüfekci, F. G. (2015). Engelli çocuğu olan ebeveynlerde evlilik uyumu ve yaşam doyumunun değerlendirilmesi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 102-112.
- Kaner, S. (2002). Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (The Questionnaire on Resource and Stress-F): Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-10.
- Karacasu, G. (2019). *Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeyi ve anksiyete ile baş etme tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. bs.). Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.
- Kawamoto, T., Furutani, K., & Alimardani, M. (2018). Preliminary validation of Japanese version of the parental burnout inventory and its relationship with perfectionism. *Frontiers in Psychology*, 9, 970.
- Kazak, A. E. (1987). Families with disabled children: Stress and social networks in three samples. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(1), 137-146.
- Kazak, A. E., & Marvin, R. S. (1984). Differences, difficulties and adaptation: Stress and social networks in families with a handicapped child. *Family Relations*, 33, 67-77.



- Kurt, A., & Erden, M. K. (2020). Koronavirüs hastalığı 2019 sürecinde özel gereksinimli bireyler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1105-1119.
- Küçüker, S. (2006). The family-focused early intervention programme: Evaluation of parental stress and depression. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 329-341.
- Lebert-Charron, A., Dorard, G., Boujut, E., & Wendland, J. (2018). Maternal burnout syndrome: Contextual and psychological associated factors. *Frontiers in Psychology*, 9, 885.
- Marchetti, D., Fontanesi, L., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). Parenting-related exhaustion during the Italian COVID-19 lockdown. *Journal of Pediatric Psychology*, 45(10), 1114- 1123.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory (3. Baskı). C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Ed.), *Evaluating stress: A book of resources* içinde (191-218. ss.). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Meeussen, L., & Van Laar, C. (2018). Feeling pressure to be a perfect mother relates to parental burnout and career ambitions. *Frontiers in Psychology*, 9, 2113.
- Meyers, J. C., & Marcenko, M. O. (1989). Impact of a cash subsidy program for families of children with severe develop mental disabilities. *Mental Retardation*, 27(6), 383-387.
- Mutluer, T., Doenyas, C., & Aslan Genc, H. (2020) Behavioral implications of the Covid-19 process for Autism Spectrum Disorder, and individuals' comprehension of and reactions to the pandemic conditions. *Front. Psychiatry* 11:561882.
- Nazlı, S. (2014). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nergiz, H., & Uluç, S. (2018). Çocuğunda görme yetersizliği olan anne ve babaların çeşitli psikolojik değişkenler açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 79-103.
- Norberg, A. L. (2007). Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 14(2), 130-137.
- Özdemir, O. (2010). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A.Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (161-194. ss.). Ankara: Maya Akademi.
- Pruchno, R., & Patrick, J. H. (1999). Mothers and fathers of adults with chronic disabilities. *Research on Aging*, 21(5), 682-713.
- Roskam, I., Raes, M. E., & Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents: Development and preliminary validation of the parental burnout inventory. *Frontiers in Psychology*, 8, 163.
- Sánchez-Rodríguez, R., Orsini, É., Laflaquière, E., Callahan, S., & Séjourné, N. (2019). Depression, anxiety, and guilt in mothers with burnout of preschool and school-aged children: Insight from a cluster analysis. *Journal of Affective Disorders*, 259, 244-250.
- Sairanen, E., Lappalainen, P., & Hiltunen, A. (2018). Psychological inflexibility explains distress in parents whose children have chronic conditions. *PLoS ONE*, 13(7), e0201155.
- Sarı, H. Y. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 1-7.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk*. (Çev. S. Kunt). Ankara: HYB Yayınları.
- Shearn, J., & Todd, S. (1997). Parental work: An account of the day-to-day activities of parents of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(4), 285-301.
- Sorkkila, M., & Aunola, K. (2020). Risk factors for parental burnout among Finnish parents: The role of socially prescribed perfectionism. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 648-659.
- Temel, M. (2015). *Engelli çocuğa sahip aileler ile engelsiz çocuğa sahip ailelerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunç, S., & Özkardaş, O. (2020). Otizmli çocuğu olan annelerde algılanan sosyal desteğin anksiyete ve ebeveyn tükenmişliği üzerindeki etkisi. *Social Sciences Research Journal*, 9(4), 247-253.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>



- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., & Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Usta, M., Özbay, Y., & Toker, M. (2020). Development of a Systemic Family Functionality Scale (SFFS). *Marriage & Family Review*, 57(2), 126-142.
- Van Bakel, H. J., Van Engen, M. L., & Peters, P. (2018). Validity of the parental burnout inventory among Dutch employees. *Frontiers in Psychology*, 9, 697.
- Varghese, R. T., & Venkatesan, S. (2013). A comparative study of maternal burnout in autism and hearing impairment. *International Journal of Psychology and Psychiatry*, 1(2), 101-108.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6(1), 115-130.
- Yarar, F., Bayramoğlu, S., & Şenol, H. (2021). COVID-19 pandemi döneminin özel gereksinimli çocuk annelerinde anksiyete ve yaşam kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 410-416.
- Yavuz, S. (2016). *Normal gelişim göstere çocuğa sahip ebeveynler ile zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumu ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



Seyreltilmiş Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Günlüklerindeki Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar

Verbal and Non-verbal Behaviours in Teacher Diaries in the Process of Diluted Face-to-Face Education

Şennur DEMİR ^{id}, Araştırma Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, snrdmr55@gmail.com

Özlem BAŞ ^{id}, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, ozlembas@hacettepe.edu.tr,

Demir, Ş. ve Baş, Ö. (2022). Seyreltilmiş Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Günlüklerindeki Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 293-315.

Geliş tarihi: 05.12.2021

Kabul tarihi: 15.03.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Covid- 19 salgını sürecinde seyreltilmiş yüz yüze eğitimde öğretmenlerin sözel ve sözel olmayan davranışlarını anlamak için örnekler ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma deseninde çoklu durum çalışmasıdır. Araştırmaya 46 öğretmen; seyreltilmiş eğitim çalışmalarında görev alma kriterine göre ölçüt örnekleme yoluyla katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2020-2021 eğitim dönemi tarihleri arasında tuttuğu günlükler ve öğrencilerine yaptıkları Covid-19 salgını resimleri de olmak üzere veri kaynakları yaklaşık üç yüz sayfa dokümandan oluşmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre en önemli zorluklar; öğretmenlerin ortak sözel davranışları arasında ortaya çıkan yüksek ses, maske ile konuşma güçlüğü ve isteksizliktir. Öğretmenlerin sözel davranışları arasında düşünmeye değer bir diğer husus ise iyileştirici, kapsayıcı bir dil oluşturma çabası ile birlikte Covid-19 salgını nedeni ile oluşan tedirginlik ve gerginliktir. Öğretmenlerin ortak sözel olmayan davranışları arasında ortaya çıkan sosyal mesafe de gizli anlaşmalar boyutu ile mesafeyi ifade etmektedir. Öğretmen günlüklerindeki ortak sözel ve sözel olmayan davranışlar mesafe, jest ve kısmi mimikler, duruş, uyarı, vurgu gibi seyreltilmiş yüz yüze eğitim süreci ile ilgili ortak anlaşmaları ifade etmektedir. Aynı zamanda maske ve mesafe tedbirleri nedeni ile sembolik davranışlar yoğunluktadır. Sarılma, ikaz, onaylama, sınıf yönetimi (sessizlik veya söz verme), pekiştirme gibi unsurlar sembolik biçimde jest ve mimikler ile ifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Seyreltilmiş yüz yüze eğitim, Covid-19 salgını, Sözel-sözel olmayan öğretmen davranışları.

Abstract. The current study aiming to reveal samples to understand the verbal and non-verbal behaviours of teachers in the process of diluted face-to-face education conducted during the Covid- 19 pandemic employed the multiple-case study design, one of the qualitative research methods. A total of 46 teachers selected by means of the criterion sampling method participated in the study. The criterion used in the selection of the participants was having been involved in diluted face-to-face education. The data sources used in the current study are the dairies kept by the teachers during the process of face-to-face education and the pictures they asked their students to draw about the Covid-19 pandemic and the total amount of the documents collected in this way was 300 pages. The collected data were analyzed by using content analysis. The results of the study revealed that the common verbal behaviours used by the teachers included speaking loudly and reluctance in wearing a mask and speaking. One of the non-verbal behaviours common to the teachers was obeying the rule of social distance. The verbal behaviours exhibited by the teachers also included the use of a rehabilitative and inclusive language and the feelings of restlessness and tension due to the Covid-19 pandemic. Moreover, the classroom discourse was dominated by symbolic behaviours because of the classroom precautions such as wearing a mask and minding social distance. For instance, the teachers tended to use gestures and mimics



symbolically to replace verbal and non-verbal acts such as hugging students, warning them, approving them, managing the classroom (by indicating students to keep quiet and giving right to speak) or reinforcing.

Keywords: Diluted face-to-face education, Covid-19 pandemic, Verbal, Non-verbal teacher behaviours.



Extended Abstract

Individuals' behaviours are reflective of their experiences, and thus, the feelings such as happiness, worries, excitement and sorrow and thoughts such as approval, refusal and evaluation are expressed sometimes through verbal behaviours and sometimes through non-verbal behaviours consciously or unconsciously. Behaviours can be expressed verbally and non-verbally at conscious or sub-conscious levels. Verbal behaviours are the statement of representations such as feelings, thoughts and coding caused by individuals' discourse in deep structure through language. The quality of words, metamodels and sentence structures can be examined while analysing verbal behaviours. Non-verbal behaviours, on the other hand, are the behaviours which arise in such forms as clothing, gestures, mimicry, posture, distance and so on and which are compatible with or which differ from verbal behaviours. They can be analysed in terms of silent communication, audible communication and objective communication. The difference between teachers' verbal and non-verbal behaviours became more distinct with rarefied face-to-face education during Covid-19 epidemic. Therefore, this current study was considered worth performing to understand teachers' verbal and non-verbal behaviours. It aims to exhibit samples of teachers' verbal and non-verbal behaviours and it is a multiple case study which employs the design of qualitative research. 46 teachers were included in the study in criterion sampling method according to the criterion of taking part in rarefied education. The sources of data including the diaries kept by the teachers in the period between 12.10.2020 and 06.11.2020 and the pictures of Covid-19 epidemic they asked their students to draw were documents of approximately 300 pages. The data collected were put to content analysis. Depth oriented data were collected so as to increase persuasiveness. Thus, the data were collected in four weeks. Besides, the opinion of two experts (one of whom was an associate professor of classroom teaching and the other of whom was an associate professor of measurement and evaluation) was consulted and participants' confirmation was also received. The research was conducted on the basis of purposeful sampling so as to increase transferability, and the documents related to teachers who had took part in rarefied face-to-face education were analysed. The data obtained were described in detail along with the analysis results and the raw data. Miles and Huberman's (1994, 64) formula $[(\text{Reliability} = \frac{\text{agreement}}{\text{agreement} + \text{disagreement}})]$ was used in data analysis in this study, where the data were analysed in terms of consistence. The coefficient for the results of the three researchers' analyses was found to be 82.16%. Of the results obtained in the study, games with no physical contact which arose with precautions of mask, physical distance and hygiene, sensitivity in voice control, increase in length of time devoted to students, difficulties in classroom management and limitations in movement were remarkable. 29 verbal behaviours used in the teachers' diaries were included in the category of *communication*. The category contained curative, familiarising, corrective and motivating language that covid-19 epidemic made visible; failure to understand who was speaking due to wearing masks, showing displeasure for being warned, warnings made by students and teachers to adapt into the new circumstances; verbal communication because there was no physical contact, refraining from the teacher and having problems in speaking due to fear from the epidemic, language barrier foreign students encountered, making jokes and showing smiles verbally and choosing verbal behaviours to attract attention, to show oneself and to make complaints. 17 verbal behaviours were included in the category of *classroom environment*. Thus, the category contained decrease in interaction at school since Covid-19 hindered contact and made distance apparent, reading by murmuring, adaptation of classes which do project activities, expressing fear and anxiety, constantly acting according to regulations in the classroom, teachers' complaints, making classes effective with various questions, ignoring and inclining towards verbal behaviours in the classroom due to formulating new rules. 17 other verbal behaviours were included in the category of *emotional state*. The behaviours in the category were listed as facing a dilemma, due to Covid-19, feeling bad about short breaks, feeling sorry for not always being at school, accusing, feeling angry, composing and singing songs, complaining, perception of being a team, using the metaphor scapegoat to call teachers and inclining towards verbal behaviours due to experiencing differences when



enthusiasm fell. The verbal behaviours teachers commonly displayed was difficulty in speaking aloud with masks on. Another element worth considering among teachers' verbal behaviours was anxiety and tension caused by Covid-19 epidemic along with efforts to create curative and inclusive language. 38 non-verbal behaviours used in the teachers' diaries were included in the category of *communication*. Thus, the category contained hugging symbolically developing new ways for congratulating, showing love and for saying well-done due to obstacles caused by Covid-19, communicating via movements of eyes, eye brows, head, hand and body, developing a sign language specific to the class with them, using styles of walking, sitting, posture and silence as signs, using voice messages, method of rewarding and punishing, drama and inclining towards non-verbal behaviours due to showing foreign students and getting them to do in communicating with them. 24 non-verbal behaviours were included in the category of *classroom environment*. They were listed as disturbing the classroom order by hitches in students' use of masks on returning to school after a pause due to Covid-19, reflection of the changed feelings into the classroom, displaying negative behaviours, breaking the rules to attract attention, the attitudes of teachers with concerns or with high self-confidence, students' levels of academic readiness, attracting attention by using different pencils or methods, behaviour panels, choosing favourite students, the reflection of problems in access to the internet, impulsive behaviours and inclination towards non-verbal behaviours in the classroom due to teaching classes in the school garden. 32 non-verbal behaviours were included in the category of emotional state. The behaviours in the category were unwillingness and tension due to Covid-19, obeying the rules because of refraining from the teacher, unwillingness to come to school, teachers with low motivation, analysing each other's emotional state, expressing pleasure or displeasure, keeping away, drawing only the pictures of school building and drawing pictures of classmates who the students missed or who were absent. The non-verbal behaviours the teachers had in common included having social distance. The verbal and non-verbal behaviours available in the teachers' diaries were about joint agreements related to rarefied face-to-face education such as distance, gestures and partial mimicry, posture, warnings and emphasis. As a result, difficulty in speaking aloud and speaking with masks on and unwillingness- which emerged as joint verbal behaviours among teachers- were thought provoking. The emergence of the two separate behaviours might be the consequence of efforts to express oneself and of concerns. Besides, communicating with students through mutual agreement and establishing the rules together could also be considered as efforts to make the classroom environment and classroom management consistent with the new order. Another element worth considering among teachers' verbal behaviours is the anxiety and tension caused by Covid-19 epidemic along with efforts to create curative and inclusive language. Talking and refusal to talk about Covid-19 epidemic- which emerged as teachers' joint verbal behaviours- on the other hand might be explained with the reaction of sharing and avoidance behaviours. In brief, efforts to conduct education and instruction in the new circumstances by configuring the verbal and non-verbal behaviours in the process of rarefied face-to-face education is emphasised. Although the epidemic can be consistent in the context of habits and obligations for teachers and students, suppressed feelings and thoughts which are not mentioned can be expected to arise with the termination of the period. Therefore, research could be done in relation to students' and teachers' verbal and non-verbal behaviours which emerge with transition into face-to-face education after the epidemic, which continue and which undergo changes.



Giriş

Davranışlar insanların yaşadıklarını yansıtır; mutluluk, endişe, heyecan, üzüntü gibi duygular ve onaylama, reddetme, değerlendirme gibi düşünceler farkında olarak veya olmayarak kimi zaman sözlü kimi zaman sözsüz davranışlarla ifade edilir. Senemoğlu (2020) davranışı, bireyin gözlenebilen veya gözlenemeyen tüm tepkileri olarak tanımlamaktadır. Davranışlar bilinç veya bilinçaltı düzeyinde sözel ve sözel olmayan biçimlerde ifade edilebilir (Hupp, LeBlanc, Jewell ve Warnes, 2009; Mikami, Owens, Hudec, Kassab ve Evans, 2019).

Sözel davranış, bireyin söylemlerinin düşüncede derin yapıda oluşturduğu duygu, düşünce ve kodlama gibi temsillerin dil aracılığıyla ifade edilmesidir. Sözel davranışlar incelenirken kelimelerin niteliği, metamodeller ve cümle yapısı boyutlarında çalışılabilir (Baş, 2010). Kelimelerin niteliği örtük iletileri ifade eder (Pilancı, 2014). Metamodeller, derin yapıdaki ifadelerin kişisel söyleme yansıması iken cümle yapısı öğelerin sıralanışı, edat ve bağlaçların kullanımını içerir (Çomu, 2020). Kapsayıcı referanslar, mizahi yaklaşım, şimdiki zaman cümleleri, etkileşimli öğretim gibi sözel davranışların olumlu öğrenme sonuçları sağladığı, çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Gorham, 1988; Menzel ve Carrell, 1999; Poulain ve Brauer, 2018; Sanders ve Wiseman, 1990; Soderstrom, 2007).

Sözel olmayan davranış, giyim, jest, mimik, duruş, mesafe vb. biçimlerde ortaya çıkan ve sözel davranış ile uyumlanan veya ayrışan davranışlardır. Sözel olmayan davranışlar sessiz iletişim, sesli iletişim ve nesnel iletişim boyutlarında incelenebilir (Selçukoğlu, 2006). Sessiz iletişim, semboller, açıklayıcılar, tepki gösterimleri, düzenleyiciler ve uyum sağlama davranışlarından oluşan beden dilini; yüz ifadeleri, alın ve kaşlar, ağız, dudaklar ve yanaklar, gözler ve göz kapakları mimikleri; baş ve boyun hareketleri, eller, kollar, bacaklar jestleri; duruş, yürüyüş, oturuşu, genel görünüşü, zaman ve mesafe kullanımını, dokunuşu ifade etmektedir (Baş, 2010). Nesnel iletişim, giyim, aksesuar, kalem ve nesnelere oluşur (Şimşek ve Bakır, 2019). Bakış, gülümseme, baş sallama, duruş, eğilme, jest, mimikler gibi cinsiyet ve mesleki deneyime göre farklılık gösterebilen sözel olmayan davranışların (Kıldan, 2011; Sarıkaya ve Altunışık, 2011; Şimşek ve Bakır, 2019) da sözel davranışlarla benzer biçimde öğrenme etkililiği ve metabilşsel düşünme açısından anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir (Andersen, 1979; Christophel ve Gorham, 1995; Hackman ve Walker, 1990; Kelley ve Gorham, 1988; MacLeod, 2018; Roebbers, Kalin ve Aeschlimann, 2019; Witt ve Wheless, 2009). Sözel ve sözel olmayan davranışların sınıf yönetimi (Glickman ve Tamashiro, 1980), öğrenci performansı ve öğretmen yönelimi (Bay, 2000), anlam kurma ve öğrenme biçimleri (Wilson-Baptist, 2001), ödül-ceza anlayışı (Aksoy, 1999) gibi iletişim, sınıf ortamı ve duygu durumu boyutları ile incelenmeye değer bir süreci yansıttığı düşünülmektedir.

Covid-19, ilk olarak Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan şehrinde raporlanan, yeni bir koronavirüsün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır (URL-1, 2020). Mart ayında ilan edilen Covid-19 salgını (World Health Organization [WHO], 2020) kapsamında dünya çapında ulaşım, sosyal yaşam, eğitim alanlarında çeşitli tedbirler uygulanmaktadır (United Nations Development Programme [UNDP], 2020). Sokağa çıkma kısıtlamaları, uzaktan eğitime geçiş gibi psikolojik, eğitsel ve sosyal sonuçları beklenen tedbirlerin (Şimşek ve Şen, 2020) iletişim, duygu yönetimi, davranış gibi boyutlarda duyarlık geliştirebilecek öğrenci (Büssing, 2020; Groep, 2020) davranışlarına yansımaları, uyku bozukluğu, iştah kaybı, baş ağrısı, titreme, mide bulantısı, ağlama, endişe, anksiyete, stres vb. olmuştur (Groep, 2020; Kara, 2020; Knowles ve Olatunji, 2020; McCormack, Doyle-Baker, Petersen ve Ghoneim, 2020; Rafique, Almagrabi, Shamim, Anwar ve Bashir, 2020; Tee vd., 2020; Xiang ve Zhang, 2020). Bireysel, toplumsal ve evrensel olarak kritik dönemlerden biri olan Covid-19 salgını, öğrenci ve öğretmenler çerçevesinde sözel davranışların, duygu aktarımı (Wilson-Baptist, 2001),



akran iletişimi (Bowers, 1980), aktif katılım (Ginieri-Coccosis, 1981), teşvik (Yarbrough, 1986), pekiştirme (Cooper, 1988), öğrenme etkililiği (Weisenbach, 1988), kültürel altyapı (Blumenfeld-Jones, 1990), güven (Dunn, 2005; Wilson, 2002), akademik başarı (Brown, 2005), sınıf yönetimi stratejileri (Bolen, 2006; Roadhouse, 2007), öğrenci onayı (Cairns, 2007), güdülenme (Lannie, 2007); sözel olmayan davranışların, bağımsız öğrenme (Irom, 1994), bilgi aktarımı (Kehlbeck, 1995), ritüel oluşumu (Scholefield, 1996), eğitim süreci (Sand, 1997), disiplin teknikleri (Aksoy, 1999; Glickman ve Tamashiro, 1980), içgörü ifadesi (Bay, 2000), iletişim (Mueller, 2001), öz algı ve sosyokültürel bakış (Sorrels, 2001), pedagojik bilgi (Fisanick, 2003), sınıf içi etkileşim (Hamelin, 2003), güven (Huelsman, 1988; Israel, 2003) boyutları ile sınıf içi iletişim hususundaki olası etkileri nedeniyle (Burgoon, Guerreo ve Floyd, 2010'dan akt., Özant ve Kelleci, 2017; Silva, Silva, Santana ve Aranha, 2020) öğrenci ve öğretmenler açısından incelenmesini gerekli kılmaktadır. Sözel ve sözel olmayan davranışlar ile ilgili yapılan araştırmalara karşın Covid-19 salgınının sınıf içi sözel ve sözel olmayan davranışlara etkisine ilişkin az sayıda araştırmanın yapıldığı (Alawamleh, 2020; Marra vd., 2020; Sezerer-Albayrak, 2020), bu hususta daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu araştırma, Covid-19 salgını nedeniyle 16 Mart 2020 - 19 Haziran 2020 tarihleri arasında yürütülen üç aylık uzaktan eğitimin ardından aşamalı ve seyreltilmiş yüz yüze eğitime geçiş (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020) ile birlikte ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci davranışlarını belirlemeye yönelik olarak alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, seyreltilmiş yüz yüze eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarını betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

- Seyreltilmiş yüz yüze eğitim sürecinde öğretmen günlüklerindeki sözel ve sözel olmayan davranışlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmış bütüncül çoklu durum desendir. Bütüne odaklanmış çoklu durum deseninde, birden fazla kendi başına bir bütün olarak algılanabilecek durum söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2021, 314). Özellikle Covid- 19 salgını süreci insanların tam olarak pandeminin ne olduğunu anlamaya çalıştığı önemli bir zaman dilimi olmakla birlikte seyreltilmiş yüz yüze eğitimde tam kapanma sonrası sınıf içinde ders deneyimi yaşayan öğretmenlerin sözel ve sözel olmayan birtakım davranışlarını anlamak için çeşitli somut örnekler ortaya koymaktadır.

Çalışma Grubu

Bu bağlamda araştırmaya Ankara'da bir devlet üniversitesinde lisansüstü eğitimi süren 46 öğretmen seyreltilmiş eğitim çalışmalarında görev alma kriterine göre ölçüt örnekleme esas alınarak katılım sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, 120). Katılımcıların izni alınarak "Sınıf Yönetimi" dersinde her hafta nasıl günlük tutacakları araştırma teknikleri kapsamında açıklanmış, Zoom platformu üzerinden bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin otuz dokuzu kadın, beşi erkektir. Tamamı Türkiye'deki devlet okullarında görev yapmaktadır.



Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde tuttuğu günlükler ve öğrencilerine yaptırdıkları Covid-19 salgını resimleri de dâhil olmak üzere araştırmacının veri kaynakları yaklaşık üç yüz sayfa dokümandan oluşmuştur. Bu bağlamda araştırma verileri dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Günlüklerde sözel ve sözel olmayan davranışların kapsamlı şekilde her boyutuyla ele alınabilmesi için ders sorumlusu tarafından bu konuda katılımcılara Zoom eğitimleri verilmiştir. Araştırmada veri toplanması için öncelikle ders kapsamında tüm katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllü katılım ve doküman paylaşımı izni alınmıştır. Çalışmanın makaleye dönüştürülmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 03.03.2021 tarihli ve E-35853172-600-00001524529 sayılı izin onayı alınmıştır. Ayrıca katılımcılara Google Form aracılığıyla WhatsApp grubundan paylaşılan Gönüllü Onam Formu doldurtulmuş ve elektronik olarak imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bütüncül bir şekilde gözden geçirildikten sonra üç araştırmacı bir araya gelip verilerde yazılanlarla ilgili görüş alışverişinde bulunmuşlar ve içerik analizi yoluyla nasıl bir yol izleyeceklerini planlamışlardır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, 249). Veri analizinde derinlemesine örneklere yer verebilmek için kod, kategori ve temalar ön plana çıkarılmıştır ayrıca sayısallaştırma kullanılmamıştır. Elde edilen bulgular, ölçme değerlendirme alanında bir Doç. Dr. tarafından gözden geçirilmiş ve istenilen düzeltmeler yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin günlüklerinden elde edilen veriler "*Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Ortak Sözel Davranışlar*", "*Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Ortak Sözel Olmayan Davranışlar*", "*Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Sözel Davranışlar*" ve "*Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Sözel Olmayan Davranışlar*" olarak temalara ayrılmıştır. "*İletişim*", "*Sınıf Ortamı*" ve "*Duygu Durumu*" kategorilerince analiz edilmiştir. Ortak kavramının kullanılmasının sebebi ise neredeyse her günlükte geçen "ortak" yansıtımları kapsamındadır. Bu sayede daha ayrıntılı bir incelemede de bulunulduğu söylenilebilir.

Nitel araştırmada verilerin inandırıcılığını ve güvenilir olmasını artırabilme amacıyla ham verilerden yararlanıldığı için ham verilerin kodlamaları, araştırmacının listesine göre örnek olarak "*Öğretmen 3*" olarak adlandırılmıştır. İfadeleri kısa yazabilmek için de örnek olarak "(Ö3)" tercih edilmiştir. Örnek olarak "(Ö3Ç)" kısaltması ise "*Öğretmen 3'ün Öğrencisi*" anlamındadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada inandırıcılık sağlamak için derinlik odaklı veri toplanmıştır. Bu nedenle veri toplama işlemi dört haftaya yayılmıştır. Ayrıca uzman incelemesi iki öğretim üyesi (biri sınıf eğitimi alanında doçent diğeri ölçme alanında doçent) tarafından yapılmakla birlikte katılımcı teyidi de



alınmıştır. Katılımcı teyidini aşağıdaki geri bildirim ile vermiştir: “Covid-19 sürecinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında seyreltilmiş eğitimle birlikte sınıf ortamında bir araya gelen öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarını 4 haftalık süre boyunca gözlemlerim ve bunu rapor hâline getirdim. Ders sürecinde yaptığımız paylaşımlar, kendi gözlemlerim ve makalenin bulgularında okuduğum arasında tam bir tutarlılık vardır.” Araştırmada aktarılabirlik sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Bu kapsamda sadece ölçüt örnekleme yoluyla seyreltilmiş yüz yüze eğitimde görev yapan öğretmenlerin dokümanları analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, analiz sonuçları ve ham verilerle birlikte ayrıntılı betimlenmiştir. Araştırmada tutarlılık açısından verileri analiz eden araştırmacıların veri analizinde Miles ve Huberman’ın (1994, 64) [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. Üç araştırmacının analiz sonuçlarının katsayısı %82,16 bulunmuştur. Bu katsayının %80’in üzerinde olması sebebiyle araştırmacıların kodlamalarının tutarlı olduğu kabul edilmiştir. Teyit edilebilirlik açısından ise tüm veriler ve analizler arşivlenerek daha sonra araştırmacıların bilgisine sunulacak şekilde elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği sadece bu çalışma grubuyla elde edilen verilerle ortaya konulan bir durum betimlendiğinden elde edilen sonuçlar genellenememektedir

Bulgular

Bu bölümde, Covid-19 salgını nedeniyle beş buçuk ay aradan sonra sınıf ortamında bir araya gelen öğretmen ve öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarına ilişkin öğretmenlerin yansıtımalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sırasıyla öğretmenlerin ortak sözel davranışları, ortak sözel olmayan davranışları, sözel davranışlar ve son olarak da sözel olmayan davranışlar betimlenmiştir.

Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıtları Ortak Sözel Davranışlar

Öğretmen günlüklerindeki ortak sözel davranışları iletişim, sınıf ortamı ve duygu durumu kategorilerince betimlenmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıtları Ortak Sözel Davranışlar

Tema: Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıtları Ortak Sözel Davranışlar

Kategoriler	İletişim	Sınıf Ortamı	Duygu Durumu
Her şeyi detaylı açıklama	Anıları anlatma isteği	İkaz eden öğretmen	Duyguları açıkça belirtme
Yüksek sesle konuşma	Virüsün olmadığı dünya hayalini anlatma	Akran eğitimi	Ebeveyn ikazları ve eğitimi
Öğrencilerle karşılıklı anlaşmalar yapılarak iletişim kurma	Öğrencileri uzaktan sözle yönlendirme	Birbirini şikâyet etme	Pandemiden yana şikâyetlerin dile gelmesi
Oyunları temassız sözle oynama	Pandemi korkusundan çok az konuşma	Mevcutun az olması Söz alma fırsatının artması	Pandemi sonrası için hayallerin belirtilmesi,
		Ders hazırlığının uzaması	Birlikte olamama
		Ders süresi hakkında sık sık bilgi sorulması	Oyun oynamamaktan şikâyet etme
		Her kuralı detaylı açıklayarak sınıf ortamının düzenini sağlama	Bazı derslerin yapılamamasına üzüntü duyma



Çok fazla konuşarak her şeyi
anlatma isteği
Birlikte kuralların belirlenmesi

Her gün okula gelme isteği
Rahat davranamamanın
üzüntüsü
Resimlemelerde virüse karşı
olumsuz sözler belirtme

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin günlüklerinde ortak kullanılan 10 farklı sözel davranış iletişim kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 sürecinin getirdiği yenilik ve değişimlerden dolayı her şeyi detaylı açıklama, maske kullanımı sebebiyle yüksek sesle konuşma, değişen şartlara uyum sağlama adına yeni düzen kuralları belirleme, temasın olmaması sebebiyle iletişimde sözel davranışlara yönelme görülmektedir. 7 farklı sözel davranış *sınıf ortamı* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 süreciyle birlikte okula ara verilmesinden dolayı yeniden okul ortamına gelen öğrencilerin bazı davranışları için ikaza ihtiyaç duyması, akranları tarafından eğitilmesi, ders ve teneffüs sürelerinin farklılığını şikâyet etmesi, sınıf ortamında yeni kuralları benimseyerek yeni düzene uyum sağlaması ve sınıf mevcudunun az olması sebebiyle sınıf ortamında sözel davranışlara yönelmesi gibi durumlar gözlemlenmektedir. 11 farklı sözel davranış, *duygu durumu* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 sürecinin farklılığı duyguları açıkça ifade etmeyi, ebeveynlerin ikazlarını ve eğitimlerini, salgına yönelik ifadeleri, hayalleri, birlikte geçirilmeyen zamana karşı hisleri, mahrum kalınan durumlara yönelik algıları da farklılaştırması sebebiyle duygu durumunda sözel davranışlara yönelme görülmektedir.

Aşağıda öğretmen günlüklerinde ortak sözel davranışlara örnek verilmektedir:

“Pandemi bittiğinde en çok ne yapmak istediklerini sorduğumda rahatça gezmek, bana sarılmak, arkadaşlarının ellerinden tutmak vb. cevaplar verdiler.” (Ö16)

“Yüz yüze derslere çok keyifle ve istekle gelen öğrencilerimin en çok dile getirdikleri şeylerden bir tanesi “Öğretmenim biz her gün gelmek istiyoruz.”. Bu süreçte online dersler ve sözel iletişim daha çok olduğu için çocuklar bir arada olmanın önemini daha da iyi anladılar. Dersime genellikle onları dinleyerek başlıyorum. Konuşan ve paylaşımda bulunan çocuklarımı davranışsal olarak yönetmek daha da kolaylaşıyor. Kendilerini ne kadar ifade ederlerse o kadar rahat ve güvende hissediyorlar. Arkadaşlık ilişkileri de bu dönemde en çok etkilenen durumlardan bir tanesi. Birbirleri ile iletişimi ve paylaşımları oldukça kısıtlanmış durumda.” (Ö24)

Öğrenciler pandemi sürecinde farklı yaşantılarla karşılaşma ve uzun süre arkadaşları ile yüz yüze iletişim kuramamış olma sebebiyle bazen aşırı konuşma bazen de susma hâli ile duygu ve düşüncelerini yansıtmışlardır.

Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıttıkları Ortak Sözel Olmayan Davranışları

Öğretmen günlüklerinin ortak sözel olmayan davranışları iletişim, sınıf ortamı ve duygu durumu kategorilerince betimlenmiştir.



Tablo 2.

Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Ortak Sözel Olmayan Davranışlar

Tema: Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Ortak Sözel Olmayan Davranışlar

Kategoriler	İletişim	Sınıf Ortamı	Duygu Durumu
	Covid 19 hakkında kimsenin konuşmaması	Dezenfektan kullanma	Tedirginlik
	Covid 19 hakkında herkesin konuşması	Sessiz/durgun sınıf ortamı	Özlem
	Yüksek ses	Gürültülü sınıf ortamı	Mutluluk, sevinç
	Mesafe ihlali	Coşkulu ve hareketli sınıf ortamı	Mutsuzluk, üzüntü
	Temassız bir iletişim dili geliştirme	Derse karşı ilgisizlik	Şaşkınlık
	Oyun oynama	Rehber olma	Korku
	Göz, kaş, baş ve parmak hareketleri (jest ve mimik) ile iletişim kurma	Öğretmenin yetersizlik algısı	Temas isteği
	İşaretle anlaşma	Yeni öğrencilerin uyum sağlamada zorlanması	Paylaşma isteği
	Online eğitimi iletişimin kalitesini artırma adına kullanma	Online sınıfta daha aktif olma	Ebeveyn tutumu
	Söz ve cümlelerin birden fazla tekrarlanması (önemli anlamında)	Paylaşma isteği	Telaş
	Mikrofonu açıp-kapama	Sakinlik	Çekingenlik
	Yüz ifadesi	Ders süresinin kısaltılmasının ders etkisini artırması	Merak
	Beden duruşu (sabit durma)		Duygu karmaşası
	Sınıf içinde dolaşma		Kaygı
	Sosyal mesafe (arkadaşlık ve oyun ilişkilerinde zayıflama)		
	Kameraların kapalı olması (iletişim engeli)		
	Whatsapp		
	Sessiz kalma		
	Görmezden gelme		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin günlüklerinde ortak kullanılan 19 farklı sözel olmayan davranış *iletişim* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 sürecinin getirdiği bilinmezlik ve karmaşıklıktan dolayı Covid-19 hakkında bir kesim hiç konuşmazken bir kesimde sürekli olarak bu konuyu gündem hâline getirmesi, temasın eksikliğini yüksek ses kullanımı ile sağlama, mesafe ihlali, temassız bir iletişim dili geliştirme, sözsüz oyunlar oynama, jest ve mimikler ile iletişim kurma, mikrofonu açıp-kapama, kameraların kapalı olması, Whatsapp'ın kullanılması, temasın olmaması sebebiyle iletişimde sözel olmayan davranışlara yönelme görülmektedir. 12 farklı sözel olmayan davranış *sınıf ortamı* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 süreciyle birlikte okula ara verilmesinden dolayı yeniden okul ortamına gelen öğrencilerin dezenfektan kullanımı, sessiz ya da gürültülü sınıf ortamının oluşması, öğretmenin yeni düzene yönelik öğrencilere rehber olması, duygu, düşünce ve eşyaları paylaşım hâlinde olma, derse karşı ilgisizlik ve ders sürelerinin kısaltılmasının ders etkisini artırması sebebiyle sınıf ortamında sözel olmayan davranışlara yönelme görülmektedir. 16 farklı sözel olmayan davranış *duygu durumu* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 sürecinden kaynaklı tedirginlik, ayrı kalmadan dolayı özlem, yeniden okula geldiği için mutluluk, sevinç, şaşkınlık, çekimserlik, paylaşma ve temas isteği, ebeveynlerin tutumlarının duyguları yönlendirmesi sebebiyle duygu durumunda sözel olmayan davranışlara yönelme görülmektedir.



Sınıf ortamında zaman zaman durgun bir sınıf zaman zaman da gürültü ile tepki veren öğrenciler içinde buldukları duruma adapte olmakta zorlanmaktadırlar. Sessiz kalarak ve görmezden gelerek öğretmenler bu durumu idare etmeye çalışmakta olduklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmen günlüklerinde ortak sözel olmayan davranışlara örnek verilmektedir:

“Ben genelde jest, mimik ve dokunuşla ders işleyen biriyim. Bakışla seviyor muyum kızıyor muyum anlıyor çocuklarım ama buna dudak hareketleri de eklenince anlamlı oluyor yoksa sadece bakışla ben bile çocuklar mutlu mu mutsuz mu anlamıyorum. Yapılan rehberlik etkinliğinde pdr öğretmenimize bana hiç sarılamamanın ne kadar kötü hissettirdiğinden bahsetmişler. Öğretmenimiz de artık bizim omzumuza ellemiyor, elimizden tutmuyor demişler... Çok üzüldüm... Öğretmenlik sadece öğretmekle bitmiyor işte, sevgi işin en büyük parçası.” (Ö35)

“Çocukların okula gelme isteğiyle ve sevinciyle geldikleri tutum ve davranışlarından, her hallerinden belli oluyor. Bu durum onlar gibi beni de çok mutlu ediyor. Ders sürelerinin kısalması sebebiyle dersler çok hızlı geçiyor. Çocuklardan da okulun çok hızlı geçtiği ile ilgili dönütler alıyorum. Yalnız uzun süre okula gelmemenin verdiği rahavet ile dikkatleri toparlamak çok güç. Dikkatlerini topladığımda ise sınıfın kalabalık olması sebebi ile bir öğrencinin en küçük bir davranışı diğer öğrencilerin bir anda dikkatlerini dağıtabiliyor. Dikkat sürelerinin bu süreçte kıaldığını düşünüyorum. Sözel derslerde akıllı tahta, etkinlik ya da farklı yöntem teknik kullanılmadığı durumlarda çabucak sıkılabiliyorlar.” (Ö11)

Öğrencilerin bazıları Covid 19 hakkında hiç konuşmazken bazıları sadece bu konu odaklı konuşmaktadır. Sosyal medyanın ve çocukların ailelerinin yaklaşımları sebebiyle aşırı korkan çocuklar Covid 19’u konuşmanın bile zarar vereceği düşüncesindedir. Tek gündem olması sebebiyle bazı çocuklar açısından da sıradan günlük bir konuşma hâline getirilmiştir.

Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Sözel Davranışları

Öğretmenlerin sözel davranışları iletişim, sınıf ortamı ve duygu durumu kategorilerince betimlenmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Sözel Davranışlar

Tema: Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Sözel Davranışlar			
Kategoriler	İletişim	Sınıf Ortamı	Duygu Durumu
Sevgi ve özlem üzerine iletişim kurma	Öğrencilerin birbiri ile etkileşimi çok az	Mırıldanarak okuma	İkilemde kalma
Yüreklandırıcı ve destekleyici ifade kullanımı	İsim söylenerek uyarma	Gürültülü sınıf	Teneffüslerin kısa olmasından yana
İyileştirici iletişim dili (rica etme)			üzüntünün belirtilmesi



“Aferin, aaa, kaçırдың bak” ifadeleri kullanma	Sınıfın iyi halinin belirtilmesi	Derse yönelik hislerin belirtilmesi
Maske kullanımından kimin konuştuğunun anlaşılması	e-Twiner projesinin sınıf ortamına faydasının belirtilmesi	Eve gitme isteği
Öğretmen ve öğrencilerin birbirini uyarması	Sürekli uyarı alma	Birbirini “koronalı” diye suçlama
Uyarı almaktan memnuniyetsizliğin belirtilmesi	Korku ve tedirginliğin ifade edilmesi	Sürekli okulda olma isteğinin belirtilmesi
Temassız iletişim adına her şeyi söyle belirtme	Sürekli yönerge ile hareket etme	Yenilikçi öğretmen çağı hissini belirtilmesi
Uyarı almaktan memnun olmamayı belirtme	Öğretmenin şikâyet etmesi	Sinirlenme
Öğretmenden çekinildiği için durumu çarpıtarak anlatma	Görüş ifade etme	Coşkulu seslenmelerle duyularını belirtme
Metafor kullanarak uyarma	Esprî yapma	Rahat davranamamanın üzüntüsü
Öğrencilerin korku sebebiyle çekinerek konuşması	Görmezlikten gelme iletişim dili (izinsiz konuşmalarda, seni duymıyorum, demek)	Öğretmenin sınıfı hakkında “ekibiz” ifadesi
Kukla ile iletişim kurma	Farklı sorularla sınıf ortamını canlandırma	Şarkı mırıldanma
Dil bariyeri (ana dil Arapça)	Yüksek sesle konuşmama kuralı getirme	Şarkı söyleyerek duygularını ifade etme
Kurallara uyma ve pandemi üzerine esprî yapma	Derse kaşı tutumun “ilgisiz gözlerle sıkıcı bir film izleme” metaforu ile belirtilmesi	Şarkı besteleyip söyleme
Gülümsemenin sözle belirtilmesi	Öğrenci davranışlarını kontrol etmenin “frenleme” metaforu ile belirtilmesi	Şikâyet ederek duygularını belirtme
Yakınlaştırıcı iletişim dili (yavrucuğum)		Öğretmenlerin ‘günah keçisi’ metaforu ile belirtilmesi
Pandemi korkusundan çok az konuşma		Pandeminin yapılan etkinliklerin coşkusunu düşürdüğü hissi
Öğrencilerin istek ve durumlarını açıkça belirtmesi		
Öğrencilerin öğretmenin ilgisini çekme adına şikâyetinde bulunması		
Okula gelmek istemediğini şikâyet etme		
Korkutucu iletişim dili içinde bulunulan durumu anlatmak istememe		
Her fırsatta konuşma ortamı oluşturma		
Yakınlaştırıcı iletişim dili		
İyileştirici iletişim dili		
Güdüleyici sözlerin kullanılması		
Kısa sözcüklerle oyun kurma		
Öğrencilerin kendilerini gösterme isteği		

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin günlüklerinde kullanılan 29 farklı sözel davranış *iletişim* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 sürecinin iletişimde görünür hâle getirdiği iyileştirici, yakınlaştırıcı, düzeltici, güdüleyici iletişim dilleri, maske kullanımı sebebiyle kimin konuştuğunun anlaşılması, uyarı almaktan memnuniyetsizlik bildirim, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini yeni düzene uyma açısından uyarı, temas olmadığı için iletişimi sözle sağlama, öğretmenden çekinme ve salgın kaynaklı korkudan konuşmada sorun yaşama, yabancı uyruklu öğrenciler için dil bariyeri, esprî yapma, gülümsemenin sözle belirtilmesi, ilgi çekme ve kendini gösterme adına şikâyet etme sebebiyle iletişimde sözel davranışlara yönelme görülmektedir. 17 farklı sözel davranış *sınıf ortamı* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19’un teması



engellemesi ve sosyal mesafeyi belirginleştirmesinden dolayı okulda etkileşimin azalması, mırıldanarak okuma, proje çalışmaları yapan sınıfların uyumu, korku ve tedirginliğin ifadesi, sınıf içinde sürekli yönerge ile hareket etme, öğretmenin şikâyet etmesi, farklı sorularla dersi etkili hâle getirme, görmezden gelme, yeni kurallar oluşturma sebebiyle sınıf ortamında sözel davranışlara yönelme görülmektedir. 17 farklı sözel davranış *duygu durumu* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 sürecinin farklılığı ikilemde kalma, teneffüslerin kısa olmasına üzüntü duyma, sürekli okulda olamamaya üzüntü duyma, suçlama, sinirlenme, şarkı besteleme ve söyleme, şikâyet etme, bir ekip olma algısı, öğretmenlerin günah keçisi metaforu ile adlandırılması, coşkunun düşmesi duygu durumunda da farklılıkların yaşanması sebebiyle sözel davranışlara yönelme görülmektedir.

Aşağıda öğretmen günlüklerinde sözel davranışlara örnek verilmektedir:

“Öğrencilerin dilinde hep aynı soru “Bugün ders var mı hocam?” Onlar da biz de çok yorulduk bu süreçten, ben de yüz yüze eğitim verdiğim bu süreçte öğrencilerim gibi mimik kullanamamanın verdiği yetersizlik hissindeyim. Ağız hareketlerimi özellikle görememeleri ve dersin içerisinde de yabancı kişiler ya da antlaşmalar sürekli geçtiği için tekrar tekrar hepsini her telaffuz ettiğimde tahtaya yazmak zorunda kalıyorum yani anlayamıyorum.” (Ö9)

“1. Sınıf öğrencilerinden birinin Türkçeyi konuşamadığını, öğrencimin beni anlamakta zorlandığını ve bazen hiç anlamadığını fark ediyorum. Sınıf içinde bu öğrencimi sadece davranışlarıyla yönlendirebiliyorum. Mesela, ‘Sıranı öne alır mısın?’ dediğimde beni anlamadığı için yanına giderek sırasını öne çekmesi gerektiğini hareketimle göstermem gerekiyor. Bu şekilde her konuda çocukla iletişim kurmakta zorlandığımı hissettim. Sınıf içi yönetimi sadece sözlerimle değil davranışlarımla da göstererek sağlamam gerekiyor.” (Ö42)

Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Sözel Olmayan Davranışlar

Öğretmen günlüklerinde sözel olmayan davranışları iletişim, sınıf ortamı ve duygu durumu kategorilerince betimlenmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Günlüklerine Yansıtıkları Sözel Olmayan Davranışlar

Kategoriler	İletişim	Sınıf Ortamı	Duygu Durumu
Öğretmeni karşılama		Maskenin sınıf düzenini güçleştirilmesi	Gözlerde sevinç yansıması
İkazlar sebebiyle korkma sonucu iletişime kapanma			İsteksizlik
Sembolik sarılma	Mutlu ve huzurlu sınıf ortamı		Gergin
Öğretmenin ilgisini çekme		İşaret parmağı hareketi (önüne dön)	Öğretmenden çekinildiği için hijyen kurallarına uyma
Maskeden dolayı yabancı gibi hissedip konuşmama		Bilinçli hareket etme	Ağlama
Maskeye dokununca maskeyi düzeltme			
Yürüyüş ve oturuşla iletişim kurma,		Olumsuz davranışlar sergilenmesi	Sadece okul binasının
Kaşı kaldırma (sus anlamında)			



Kendi yanağını sıkma (tebrik anlamında)	Tedirgin tutum sergileme	resmedilmesi
Serçe parmakları birbirine değdirme (sembolik sarılma)	Dikkat dağınıklığı	Karışıklık
Kısıp gözle bakma (anlam arama)	İlgi çekme adına kural ihlali yapma	Motivasyonu düşük öğretmen
El kaldırma (dur)		Heves
Sesli mesaj kullanma	İstenmeyen davranışların görmezden gelinmesi	Pozitif öğrencinin sırasına dahi yaklaşmama hali
Göz hareketi (onaylama, göz teması kurma)	Sınıfta dolaşma	Gülümseme
Bakış ile anlaşma	Öz güveni ve öz yeterliği yüksek öğretmen	İyi olma hali
İşaret parmağı kaldırma (maskeni düzelt)	Akademik hazır bulunuşluk durumu heterojen	Okula gelmede isteklilik
Başı yukarı kaldırma ve el ile buruna dokunma (maskeni düzelt)	Duruşla sınıfı yönetme	Memnuniyet/memnuniyetsizlik
Gülümseme	Ödev kontrolünde farklı kalem kullanma	Duygu durumunun incelenmesi
Sessiz kalarak dikkat çekme		Motivasyon artışı
Mimiklerle uyarma	Davranış panosu	Yorgunluk hali
Omza dokunma (empati kurma)	Favori öğrenci seçimi	Öfkelenince konuşmama
Baş okşama, fındık verme ve kaşe basma (sembolik aferin)	İnternet erişiminin herkes için mümkün olmaması (derse ilginin artması)	Anlayış
Drama	Okulun yetersizliğinin derslere yansımaları	Sabır
Kendi kendine sarılma (sembolik sarılma)	Sınıftan ayrılmama	Küsmeye
Siperliği "duvar" metaforu ile belirtme	Akran zorbalığı	Nötr
Kolları bağlama (sus), baş hareketi (onaylama)	Dürtüsel davranışlar	Şiddet mağduru öğrencilerin duygularını ifade etmek istememesi
Maskeyi oyun aracı etme (körebe)	Sınıf kontrolü için farklı metot gereksinimi	Hayal kırıklığı
Maskeyi kendini ispatlamada kullanma	Okul bahçesinde ders işleme	Birlikte olamama üzüntüsünün resmedilmesi
Maske kullanmanın konuşmama olarak algılanması	Ders süresinin pandemi sebebiyle uzun algılanması	Maske kullanmaktan memnun olmadıkları için çizdikleri resimlerde kulakları olması gerekenden daha büyük boyutta çizilmesi
El ile kalp yapma		Yardım etme isteği
Sevgiyi uçurma adına ellerle yapılan kuş		Baskı
Göz teması kurmama,		Öğrencilerin öğretmenle arasındaki mesafeyi diğer kişilere göre daha uzak tutarak resimlemesi
Kırmızı-sarı kartlar (kıзма-uyarı)		
Uzaktan çak yapma		
Gösterip yaptırma (yabancı öğrenci ile iletişim kurma)		
Ödül-ceza		
Alkışlama, başparmağı kaldırma (tebrik etme)		
Gülen yüz emoji (ödül)		
		Resimlemelerinde el çizmemesi



Covid-19'a olan korkusunu anlatmak istemeleri ve savaş aracı çizerek Covid 19'a savaş açmak isteme

Özlem duyulan ve sınıfta olmayan arkadaşların resimlemelerinin yapılması

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin günlüklerinde kullanılan 38 farklı sözel olmayan davranış *iletişim* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 sürecinin engellerinden kaynaklı iletişimde sembolik sarılma, tebrik, sevgi iletimi ve 'aferin'lerin geliştirilmesi, kaş, göz, baş, el ve beden duruşu işaretleri ile iletişim kurma, bu işaretlerle sınıfa ait bir iletişim dili geliştirme, yürüyüş, oturuş, duruş ve sessizlikleri bir işaret olarak kullanma, sesli mesaj kullanımı, ödül-ceza yöntemi, drama, yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurmada gösterip-yaptırma sebebiyle iletişimde sözel olmayan davranışlara yönelme görülmektedir. 24 farklı sözel olmayan davranış *sınıf ortamı* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 süreciyle birlikte okula ara verilmesinden dolayı yeniden okul ortamına gelen öğrencilerin maske kullanımlarındaki aksaklıkların sınıf düzenini bozması, değişen duyguların sınıfa yansması, olumsuz davranışlar sergileme, ilgi çekme adına kural ihlali, tedirgin veya öz güveni yüksek öğretmen tutumları, öğrencilerin akademik hazır bulunuşluk düzeyi, farklı kalem ve metot kullanımı ile dikkat çekme, davranış panosu, favori öğrenci seçimi, internet erişimine olan aksaklıkların sınıf ortamına yansması, dürtüsel davranışlar, okul bahçesinde ders işleme sebebiyle sınıf ortamında sözel olmayan davranışlara yönelme görülmektedir. 32 farklı sözel olmayan davranış *duygu durumu* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride Covid-19 sürecinden kaynaklı isteksizlik, gerginlik, öğretmenden çekinildiği için kurallara uyma, ağlama, okula gelmede isteklilik, motivasyonu düşük öğretmen, birbirinin duygu durumunu inceleme, memnuniyet ve memnuniyetsizlik belirtilmesi, uzak durma, resimlemelerde sadece okul binasının resmedilmesi, birlikte olamamanın ve özlem duyulan, sınıfta olmayan arkadaşların resmedilmesi, duygu durumunda sözel olmayan davranışlara yönelme görülmektedir.

Pandemi ortamında öğrencilerin hem korunup hem de eğitim görebilmeleri adına gerekli materyallerin her okulda yeterli olmaması, okulların yetersizliğini derslere yansıtmaktadır. Örneğin, birinci sınıf öğretmeninin bilgisayarının olmaması ve öğrencilere harf öğretirken maskeyi çıkararak sesi hissettirmesi hijyen imkânlarını zorlamaktadır. Bazı çocukların maske kullanmayı susma olarak algılaması ve konuşmak istediğinde maskeyi çıkarması diğer bir hijyen ihlaline örnektir.

Aşağıda öğretmen günlüklerinde sözel olmayan davranışlara örnek verilmektedir:

"1. Sınıf öğrencilerim sınıf kurallarını kavramada ara ara sıkıntı yaşadıklarını gözlemledim. Bu hafta ses öğretimine başladım ama geçen yıllara göre zorlandığımı hissettim. Çünkü maske ile iletişimde kopukluklar yaşadım. Sesin nasıl çıktığını, ağız ve dil hareketlerini görmek ve sesi doğru çıkarmak için ara ara mecburen de olsa maskeleri indirmek zorunda kaldım. Aynı şekilde harflerin yazılış yönlerinin kavratılması için mecburen eline temas edip elini tutmak zorunda kaldım." (Ö7)

"Bu yıl önceki yıllardan koşullar nedeniyle ne yazık ki çok farklı. Öğrencim sarılmak istediğinde ya da "Öğretmenim öpebilir miyim?" dediğinde bu isteğinin farkına varıyor. Bir

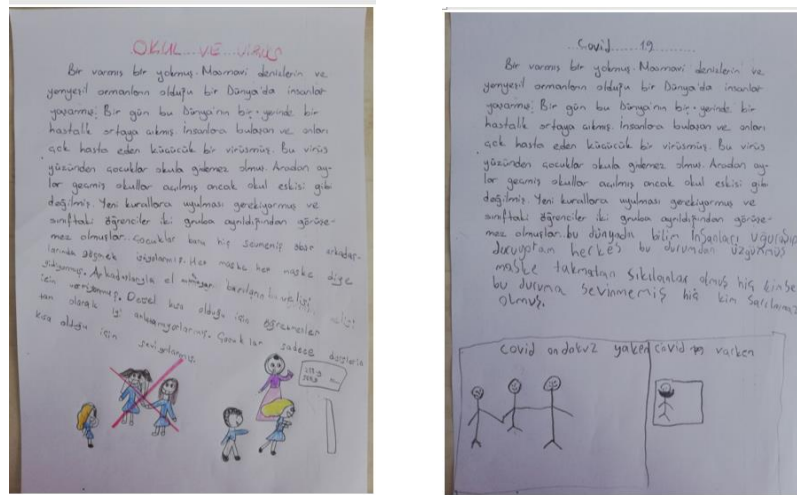


an duraksıyor. “Öğretmenim hastalığı unuttum.” diyor gülüyor. Çok üzülüyorum bu duruma. Söz diyorum bu süreç bitsin bol bol sarılacağız birbirimize. Dokunmaktan korkmayacağız, eskisi gibi oyunlar oynayacağız.” (Ö31)

Ayrıca bazı öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunduğu için Covid-19'un getirmiş olduğu temas engeli ve sosyal mesafe kuralına tam anlamıyla uyamadıkları görülmektedir. Öğretmen yansıtma çalışmalarında sözel davranışlarda iletişim konusunda salgın korkusundan çok az konuşma, buna rağmen gerekli şeyleri sözlü anlatma, öğretmenden çekinildiği için durumu çarpıtarak anlatma; sınıf ortamında sürekli uyarı alma, salgına yönelik korku ve tedirginliğin ifade edilmesi, ders hazırlığının uzaması ve son olarak da duygu durumlarını coşkulu seslenmelerle belirtme, rahat davranamamalarının üzüntüsü ile betimlenmektedir. Öğretmen yansıtma çalışmalarında sözel olmayan davranışlarda iletişim konusunda gösterip yapma, baş okşama, ödül-ceza; sınıf ortamında zaman zaman sakın zaman zaman gürültülü bir düzenin olması, daha fazla ikaz edilmeye gereksinim olması ve son olarak da duygu durumlarının ağlama, coşku ve temas isteği ile betimlenmektedir.

Aşağıda öğretmen günlüklerinde yer alan çocukların yazdığı metinlere örnek verilmektedir:

Resim 1. Öğrenci Metinleri (Ö15Ç ve Ö1Ç)



Çocukların yazdıkları metinlerde, Covid-19'a dair olumsuz ifadeler, sevdiklerine yönelik kaygıları, arkadaşları ile birlikte olmadıkları için üzüntüleri, birbirlerinin sağlıklarını düşündüklerine yönelik uyarıları, okulların açılmasından dolayı hissettikleri mutluluk ve salgın sonrası yapmak istedikleri kendi cümleleri ile belirtilmektedir. Ö15Ç'nin resminde bir çocuğun elleri yoktur. Çocukların resimlemelerinde ellerin çizilmemesi pandemi sebebiyle temasın yasaklanmasını temsil etmektedir.



Resim 2. Öğrenci Metinleri (Ö13Ç ve Ö25Ç)

HİKÂYE TAMAMLAMA
Bir sınıf vardı. Bu sınıf çok sessiz bir sınıftı. Çünkü bütün okul uzun bir korana tatilinden sonra bir araya gelmişti...
Herkes korku ve panik içindeymiş. Hiç kimse tenefüs vakti çıkmıyormuş. Sınıftakilerden birine gar virüs bulaşır diye korkuyorlar. Ama virüs bitmiş ve herkes neşe içinde oynamış. Ve resim yapıp mutluluklarını gösterdiler.

- Sanki ben virüs duyurmuşum gibi hissediyorum.
- İyi hissediyorum, okulu özledim.
- Korkuyorum.
- Kendimi iyi hissetmiyorum, dışarı çıkmıyorum.
- Okulu özledim.
- Kötü hissediyorum.
- Hiçbir şey hissedemiyorum.
- İyi hissetmiyorum, dışarı çıkamıyorum.

Çocukların yazdığı metinlerde korkuları, endişeleri ve olabileceklere yönelik kurguları ifade edilmektedir.

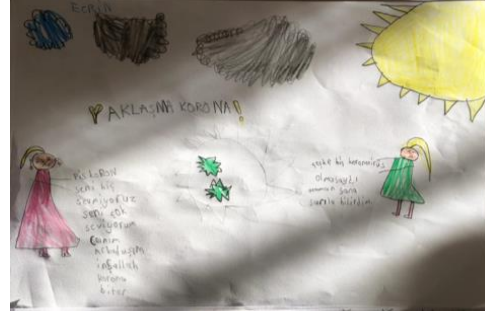
Aşağıda öğretmen günlüklerinde yer alan çocukların resimlemelerine örnek verilmektedir:

Resim 3. Öğrenci Resimlemeleri (Ö17Ç ve Ö26Ç)



Çocukların resimlemelerinde, Covid-19'un resimlemesi, salgından dolayı ölümleri temsilen mezarlık çizimleri, maske ve sosyal mesafe kurallarının doğru yanlış gösterimi çoğunlukta görülmektedir.

Resim 4. Öğrenci Resimlemeleri (Ö38Ç ve Ö34Ç)



Çocukların resimlemelerinde öğrencisiz okullar ve öğrencilerin mutlu olduğu okul resimlemeleri yanı sıra el ele tutuşan ve birbirine mesafeli duruşlar, yeni sınıf düzenleri, okula döndükleri ve arkadaşları ile tekrardan birlikte oldukları için sevinçlerini kalp çizerek betimlemeleri de görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Seyreltilmiş yüz yüze eğitim sürecinde öğretmen günlüklerindeki sözel ve sözel olmayan davranışları betimlemek amacı ile yürütülen bu araştırmada araştırmanın problem cümlesine yönelik olarak Covid-19 salgını kapsamında maske, mesafe ve hijyen tedbirleri ile ortaya çıkan temassız oyunlar, ses kontrolü hassasiyeti, öğrencilere yönelik süre dağılımı artışı, sınıf yönetimi zorlukları ve hareket kısıtlılıkları sonuçları ile dikkat çekicidir. Aynı zamanda öğretmen günlükleri ile öğrenci metin ve resimleri birbirini desteklemektedir. Bu sonuç, günlüklerdeki ifadelerin öğrenci davranışlarını açıklama bakımından yansız olduğunu düşündürmektedir. Analiz ile belirlenen en önemli bulgular, tedbirlerle benzeşiklik gösteren maske ile sesi, ifadeyi ulaştırma zorlukları, mesafe ile sosyal ilişkilerin farklılaşması, hijyen hassasiyeti ile duygu geçişleri, kontrol mekanizması ve öğretmen ve öğrenci yaşantılarının değişimidir (Yurteri ve Sarıgedik, 2021). Bu sonuç, Covid-19 salgınının öğretmen ve öğrenci davranışlarını kısa ve uzun süreli sosyal, duygusal, bilişsel, dil gelişimi yönünden etkilemesi ile açıklanabilir. Ghosh, Dubey, Chatterjee ve Dubey'de (2020) salgın döneminde çocukların psikoloji görünüşleri üzerinde durdukları çalışmalarında birçok değişimi bir anda yaşadıklarını ifade etmiştir. Kriz dönemlerinde farklılaşmaların fazla olması oldukça normal karşılanırsa bile önlem alınmadığı takdir de daha büyük sorunlara yol açabileceği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin ortak sözel davranışları arasında ortaya çıkan yüksek ses ile konuşma ya da maske ile konuşma güçlüğü ve isteksizliği düşündürücüdür. İki farklı davranışın ortaya çıkışı salgın dönemi ifade çabası ve kaygının sonuçları olabilir. Ayrıca, öğrencilerle karşılıklı anlaşmalar yaparak iletişim kurma ve birlikte kuralların belirlenmesi de birbirini destekler nitelikte sınıf ortamını yeni düzen için uyumlu hale getirme çabasıdır. Büssing (2020), çocukların iyi oluş hallerini koruyabilme adına davranışlarında değişikliğe yöneldiklerini belirtir. Covid-19 salgını ile yeni düzen oluşturma, anlaşmaların yapılması, oynanan oyun içeriklerinin değişmesi de bu iyi oluş hâlini destekleyicidir. Öğretmenlerin ortak sözel davranışları arasında ortaya çıkan salgın hakkında konuşma ve konuşmama ise paylaşma ve kaçınma davranışlarının tepki gösterimi boyutu ile açıklanabilir. Sosyal mesafe de, gizli anlaşmalar boyutu ile mesafeyi ifade etmektedir.



Öğretmenlerin ortak sözel olmayan davranışları arasında ortaya çıkan Covid-19 hakkında kimsenin konuşmaması ya da bağırma (yüksek ses), beden duruşu, sınıf içinde yersiz dolaşma, sessiz kalma, görmezden gelme ile iletişim anlamında söze olan ihtiyacı en aza indirgeyecek davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Becker ve Gregory'nin (2020) çalışmasında da, sözel nitelik taşımayan davranışların gerginlikten ve ne yapacağını bilememe durumundan ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Maske kullanımı ve salgının oluşturduğu kaygı nedeniyle de yakınlaşıp konuşma yerine daha çok duruş ve hareketlerle hislerini dile getirmeyi tercih etmişlerdir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin problemlerine çözüm arayışı içerisinde olduklarını da işaret etmektedir. Aşırı dezenfektan kullanma, gürültü ve durgunluk anlamında dengenin sağlanamadığı sınıf ortamı ve derse karşı aşırı ilgisizlik görülen sınıf ortamında öğrencilerin sözle anlatamadıkları tedirginliğin ya da uzun bir aradan sonra sınıf iklimine uyumun zorlamış olması bu tür sözel olmayan davranışları tercih etmelerine sebep olmuştur. Mutluluk, heyecan, şaşırma, tedirginlik, özlem, sarılma isteği ve çekingenlik gibi duyguları yüz ifadeleri ile göstermeleri de sözel olmayan davranışlara örnektir.

Öğretmen günlüklerindeki ortak sözel olan ve sözel olmayan davranışlar mesafe, jest ve kısmî mimikleri, duruş, uyarı, vurgu gibi seyreltilmiş yüz yüze eğitim süreci ile ilgili ortak anlaşmaları ifade etmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin iletişim, sınıf ortamı ve duygu durumu hususlarında sözel ifadeleri kullanmadığı için kendisini yetersiz hissetmesi hemen hemen her öğretmenin yaşadığı ortak sözel olmayan davranışlardır. Groep (2020) ve Şimşek ve Şen'nin (2020) çalışmalarında yetişkinlerin stres ve tedirginlik altında buldukları dönemlerde kendi yetersizliklerini giderebilme adına savunma mekanizmaları geliştirdikleri üzerinde durmuşlardır. Bir savunma mekanizmasına başvurulmadığı takdirde psikolojik olarak bazı rahatsızlıklara kapı araladıkları görülmüştür. Öğretmenler de birer yetişkin olarak salgın döneminde değişen birçok duruma uyum sağlama ve değişiklikleri anlamlandırabilme adına zaman zaman yetersizlik duygusuna kapılmıştır. Bu durum, sözel ve sözel olmayan davranışların seyreltilmiş yüz yüze eğitim sürecinde yapılandırılarak eğitim-öğretimi yeni koşullar çerçevesinde, olabildiğince elverişli bir sınıf ortamında gerçekleştirme gayretini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin sözel davranışları arasında düşünmeye değer husus iyileştirici, kapsayıcı bir dil oluşturma çabası ile birlikte Covid-19 salgını nedeni ile oluşan tedirginlik ve gerginliktir. Diğer bulguların her biri salgın öncesinde de başvurulan sözel ifade kullanımlarıdır. Salgının getirdiği gergin ortamın yumuşatılması adına iyileştirici bir dil kullanımı hem öğrencilerin yeni eğitim düzenine alışmasını kolaylaştırıcı hem de ikili ilişkilerin sıcaklığını hissedebilme niteliğine sahiptir. Cusinato ve arkadaşları (2020), stres, tedirginlik gibi durumların tüm davranışları etkilediği üzerinde durmuştur. İtalyan çocuklar üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında iyi oluşun korunması gerektiğini belirtmişlerdir. İyileştirici bir dil kullanımı bu konuda büyük bir yardımcı olabilecek niteliktedir. Elbette ki bunlarla birlikte sınıf içerisinde öğrencilerin mırıldanarak konuşması, farklı sorular sorarak sınıf ortamını canlandırmak istemeleri, birbirlerini kızdırma adına "O koronali!" gibi ithamlarda bulunmaları da duygularını sözle anlatmadaki bir başka yoldur.

Öğretmenlerin sözel olmayan davranışları arasında maske ve mesafe tedbirleri nedeni ile sembolik davranışlar yoğunluktadır. Sarılma, ikaz, onaylama, sınıf yönetimi (sessizlik veya söz verme), pekiştirme gibi unsurlar sembolik biçimde jest ve mimikler ile ifade edilmektedir. Bu durum, Knollman-Porter ve Burshnic'in (2020) çalışmasında da, maske kullanımı ve mesafe ile gelişen endişe, keyifsizlik, iletişim sorunları, mimik eksikliği vb. bulguları desteklenmektedir. Gülümseme, omza dokunma, el ile kalp yapma, uzaktan çak yapma hareketleri ile öğrencileri onaylama pekiştireçleri verilmeye çalışılmıştır. Ödev kontrolünde farklı kalemlerle notlandırmanın yapılması ve okul bahçesinde ders işlenmesi sınıf ortamında sözel olmayan farklı uygulamalara örnek teşkil ettiği



gibi ifade edilerek giderilmeye çalışılan gergin ortam yumuşatılmıştır. Öğrencilerin okula gelmede önceki dönemlere göre daha fazla isteklilik göstermesi ve bununla birlikte yeni düzene alışmada zorlandıkları için yorgun halleri sözel olmayan bir ifade ile değişen düzene alışmanın güçlüğünü tasvir etmektedir. Öğrencilerin resimlemelerine el çizmemesi Covid-19'un temas ile bulaşıcı olduğunu resmetmektedir. Ayrıca savaş aracı olarak resimlemelerinde Covid-19'u göstermeleri de sözel olmayan açık bir korku ifadesidir.

Covid-19 salgını, öğretmen ve öğrenciler için alışkanlık ve zorunluluk çerçevesinde süreç yönetimi bakımından tutarlı olabilmekle birlikte, bu dönemin bitişi ile söz edilmemiş, bastırılmış duygu ve düşüncelerin açığa çıkması beklenebilir. Bu yönü ile öğretmen ve öğrencilerin salgın sonrası yüz yüze eğitime geçişle birlikte ortaya çıkan, devam eden, değişen sözel ve sözel olmayan davranışlarına yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmanın verileri, sınıf öğretmenleri günlükleri ile toplanmıştır. Bununla birlikte gözlem ve görüşme günlükleri desteklemek ve farklı sorular oluşturmak için kullanılabilir. İçerik analizi ile elde edilen nitel verilerin sayısal analizini sözcük sıklığı ve yüzdelerle indirgeme biçiminde yaparak güvenilirliği artırma, yanlılığı azaltma, tema ve kategoriler arası karşılaştırma desteği sağlanabilir. Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Seyreltilmiş yüz yüze eğitim süreci farklı branş öğretmenleri ve yaş gruplarının sözel ve sözel olmayan davranışları arasındaki benzerlik ve farklılıklar bağlamında incelenebilir.



Kaynakça

- Aksoy, N. (1999). *Classroom management and student discipline in elementary schools of Ankara*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati, Ohio.
- Alawamleh, M., Al-Twait, L. M. and Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*, Vol. ahead-of-print, No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. *Communication Yearbook*, 3(4), 543-559.
- Baş, Ö. (2010). *Öğretmenlerin sınıf içinde kullandığı sözel ifadeler ve sözel olmayan davranışların analizi üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bay, J. L. (2000). *Fleshly writing: Bodily rhetorics in composition studies*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Arlington.
- Becker, S. P. ve Gregory, A. M. (2020). Editorial perspective: Perils and promise for child and adolescent sleep and associated psychopathology during the COVID-19 pandemic. *Journal of Child Psychol Psychiatry*, 61, 757-759.
- Büssing, A., Recchia, D. R., Hein, R. and Dienberg, T. (2020). Perceived changes of specific attitudes, perceptions and behaviors during the Corona pandemic and their relation to wellbeing. *Health Qual Life Outcomes*, 18(374), 1-17.
- Christophel, D. M. and Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292-305.
- Çomu, M. E. (2020). *Öğretmenlerin öğrencilere yönelik sözel iletişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cusinato, M., Iannattone, S., Spoto, A., Poli, M., Moretti, C., Gatta, M. ve Miscioscia, M. (2020). Stress, resilience, and well-being in Italian children and their parents during the Covid-19 pandemic. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 82-97. doi: 10.3390/ijerph17228297
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S. ve Dubey, S. (2020). Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatr*, 72(3), 226-235. doi: 10.23736/S0026-4946.20.05887-9
- Glickman, C. D. ve Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 37(6), 459-464.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- Groep, S., Zanolie, K., Green, K. H., Sweijen, S. W. and Crone, E. A. (2020). A daily diary study on adolescents' mood, empathy, and prosocial behavior during the COVID-19 pandemic. *Plos One*, 15 (10) ,1-20.
- Hackman, M. Z. ve Walker, K. B. (1990). Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education*, 39, 196-206.
- Hupp, S. D. A., LeBlanc, M., Jewell, J. D. ve Warnes, E. (2009). *Social behavior and skills in children*. New York: Springer Science Business Media.
- Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7) , 165-176 .
- Kelley, D. H. and Gorham, J. (1988). Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education*, 37, 198-207.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.



- Knollman-Porter, K. ve Burshnic, V. L. (2020). Optimizing effective communication while wearing a mask during the Covid-19 pandemic. *Journal of Gerontological Nursing*, 46(11), 7-11. doi: 10.3928/00989134-20201012-02
- Knowles, K. A. and Olatunji, B. O. (2019). Enhancing inhibitory learning: The utility of variability in exposure. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 186-200.
- MacLeod, R. B. (2018). The perceived effectiveness of nonverbal, co-verbal, and verbal string ensemble instruction: Student, teacher, and observer views. *Journal of Music Teacher Education*, 27(3), 65-79.
- Marra, A., Buonanno, P., Vargas, M., Iacovazzo, C., Ely, E. W. and Servillo, G. (2020). How COVID-19 pandemic changed our communication with families: losing nonverbal cues. *Critical Care*, 24(297), 1-2.
- McCormack, G. R., Doyle-Baker, P. K., Petersen, J. A. and Ghoneim, D. (2020). Parent anxiety and perceptions of their child's physical activity and sedentary behaviour during the COVID-19 pandemic in Canada. *Preventive Medicine Reports*, 1-18.
- Mikami, A. Y., Owens, J. S., Hudec, K. L., Kassab, H. and Evans, S. W. (2020). Classroom strategies designed to reduce child problem behavior and increase peer inclusiveness: Does teacher use predict students' sociometric ratings?. *School Mental Health*, 12, 250-264.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020. <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitim-basliyor/haber/21601/tr>.
- Menzel, K. E. and Carrell, L. J. (1999). The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning. *Communication Education*, 48, 31-40.
- Özant, N. ve Kelleci, M. (2017). Dijital iletişimde sözel olmayan ipuçları: Emojilerle etkileşim ve duygulanım. *Moment Dergi*, 4(2), 396-417.
- Poulain, T. and Brauer, J. (2018). The changing role of mothers' verbal and nonverbal behavior in children's language acquisition. *First Language*, 38(2), 130-146.
- Rafique, H., Almagrabi, A. O., Shamim, A., Anwar, F. and Bashir, A. K. (2020). Investigating the Acceptance of Mobile Library Applications with an Extended Technology Acceptance Model (TAM). *Computers and Education*, 145(1), 103732.
- Roebbers, C. M., Kalin, S. and Aeschlimann, E. A. (2019). A comparison of non-verbal and verbal indicators of young children's metacognition. *Metacognition and Learning*, 15, 31-49.
- Sanders, J. A. and Wiseman, R. L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, and behavioral learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, 39(4), 341-353.
- Sarıkaya, N. ve Altunışık, R. (2011). Kişisel bakım olgusu ve kişisel bakım ürünlerine yönelik tüketici tutum ve tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 389-413.
- Selçukoğlu, Z. (2006). *Bilişsel yaklaşım temelli psikolojik danışma sürecinde danışman ve danışanın sözel ve sözel olmayan davranışları üzerine nitel bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Silva, F. G., Silva, T. R., Santana, A. O. and Aranha, E. (2020). *Behavior analysis of students in video classes*. Paper presented at the Frontiers in Education Conference, Uppsala.
- Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27, 501-532.
- Şimşek, A. ve Bakır, S. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1099-1118.
- Şimşek, M. ve Şen, M. A. (2020). Covid-19 süresince insanların yeme davranışlarındaki değişim. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences, Özel sayı*, 179-190.
- Tee, M. L., Tee, C. A., Anlacan, J. P., Aligam, K. J. G., Reyes, P. W. C., Kuruchittham, V. and Ho, R. C. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic in the Philippines. *J Affect Disord*, 277, 379-91.
- United Nations Development Programme (UNDP), 2020. *Social and economic impact assessment of Covid-19 in Republic of Moldova*. Istanbul: Author.



- URL-1, 2020. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>.
- Wilson-Baptist, K. E. (2001). *Vision, body, and spirit in curriculum inquiry*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Manitoba, Canada.
- World Health Organization (WHO), 2020. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>.
- Witt, P. L. ve Wheless, L. R. (2009). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education*, 50(4), 327-342.
- Xiang, M., Zhang, Z. and Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 63, 531-532.
- Yurteri, N. ve Sarıgedik, E. (2021). Evaluation of the effects of COVID-19 pandemic on sleep habits and quality of life in children. *Annals of Medical Research*, 28(1), 186-192.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, Y. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yay. Ankara.



Sosyal Onay İhtiyacının Yordanmasında İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik ve Ana-Baba Tutumunun Rolü

The Role of Relational-Individual-Collective Self and Parental Attitude in Predicting the Need for Social Approval

Aylin SALTÜRK^{id}, Dr. Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, asalturk@aku.edu.tr

Saltürk, A. (2022). Sosyal onay ihtiyacının yordanmasında ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumunun rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 316-334.

Geliş tarihi: 10.03.2021

Kabul tarihi: 17.03.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Sosyal onay ihtiyacının yordanmasında ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumunun rolünün incelendiği ilişkisel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubu 219 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin toplamasında "Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği", "İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik Ölçeği", "Ana-Baba Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler t testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği, Standart Doğrusal Çoklu Regresyon Analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular araştırmanın değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, bireyci benliğin sosyal onay ihtiyacı toplam puanı ile negatif yönlü, toplulukçu benlik ile koruyucu/istekçi ana-baba tutumunun ise pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi, ana-baba tutumunun sosyal onay ihtiyacıyla anlamlı olarak ilişkili olmasına rağmen modelindeki katkısının anlamlı olmadığını göstermiştir. Buna karşılık bulgular sosyal onay ihtiyacı alt boyutlarından *Başkalarının Yargılarına Duyarlılık* ile *Sosyal Geri Çekilmeyi* toplulukçu benlik ile bireyci benliğin yordadığını göstermiştir. *Olumlu İzlenim Bırakmanın* en güçlü yordayıcısı ise bireyci benliktir. Bununla birlikte, *Sosyal Onay İhtiyacı* ölçeğinden alınan toplam puanların %13'ünü bireyci benlik ile toplulukçu benlik açıklamaktadır. Bu bağlamda bireyci benliğin sosyal onay ihtiyacını azalttığı; toplulukçu benliğin ise artırdığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal onay ihtiyacı, Ana-baba tutumu, Benlik kurgusu.

Abstract. The relational survey model was used in this study which examines the role of relational-individual-collective self and parental attitude in predicting the need for social approval with a study group of 219 undergraduates. "Need for Social Approval Scale", "Relational-Individualist-Collectivism Self Scale", "Parent Attitude Scale" were used to collect data and analysed by t test, Pearson Moment Correlation, Linear Multiple Regression. Findings revealed that the variables of this research don't differ according to gender. Additionally, the total score of the need for social approval was negatively correlated with individual self, however, collective self and protective/willing parental attitude was positively correlated. Regression analysis showed that even though parental attitude is significantly associated with the need for social approval, their contribution wasn't significant. Moreover, collective self and individual self were shown to predict *Sensitivity to Judgments of Others* and *Social Withdrawal* in the sub-scales of the need for social approval. Furthermore, the strongest predictor of *Leaving a Positive Impression* subscale was found to be the individual self. However, individual self and collective self explain 13% of the total scores obtained from the need for social approval scale. In that regard, individual self decreases the need for social approval while collectivist self increases it.

Keywords: The need for social approval, Parental attitude, Self-construal.



Extended Abstract

Introduction. Humans need to preserve their originality and reflect their identity. Additionally, they desire acknowledgement and acceptance. Individuals' need to establish and maintain connections result in an urge to be approved by society. The need for belonging, which made it possible for the first humans to assure the survival of humankind, now determines the emotional, cognitive and behavioural responses of modern human beings. In order to satisfy the need for social approval, individuals prioritize the opinion of others and exhibit compliant behaviour in social settings. As a result, it is impossible to consider individuals independently of their social environment. The cultural structure shapes the self-construal, and the intensity of the need for social approval is shaped accordingly. Studies show that the need for social approval is significantly related to self-construal. However, the relationship with parents, where the first socialization process begins, is determinative of the self-construal. Based on this, this study aims to examine the role of relational-individual-collective self and parental attitude in predicting the need for social approval, as well as to determine the relationships between these variables while comparing the variables in terms of gender.

Method. The relational survey model was used in this research with a study group of 219 undergraduates. The undergraduates are the students of Afyon Kocatepe University in 2020-2021. 174 of them are female (79,5%) and 45 are male (20,5%). "*Need for Social Approval Scale*", "*Relational-Individualist-Collectivism Self Scale*", "*Parent Attitude Scale*" were used to collect data and analysed by t test, Pearson Moment Correlation Technique, Standard Linear Multiple Regression Analysis. Before the data analysis with SPSS 21, the skewness and kurtosis coefficients of the scores obtained from the scales were checked (*skewness*, min: -1.064 max: .463 ; *kurtosis*, min: -.509 max: 1.369) and it was determined that the normality assumption was met.

Results. Findings revealed that the variables of this research don't differ according to gender ($p>.05$). Additionally, the total score of the need for social approval was negatively correlated with individual self ($r=-.141$), however, collective self ($r=.163$) and protective/willing parental attitude ($r=.166$) was positively correlated ($p<.05$). Regression analysis showed that even though parental attitude is significantly associated with the need for social approval, their contribution wasn't significant ($p>.05$). Moreover, collective self and individual self were shown to predict *Sensitivity to Judgments of Others* [$F=5,304$, $p=.000$, $R^2=.131$] and *Social Withdrawal* [$F=6,632$, $p=.000$, $R^2=.158$] in the subscales of the need for social approval. Furthermore, the strongest predictor of *Leaving a Positive Impression* subscale was found to be the individual self [$F=2,604$, $p=.019$, $R^2=.069$]. However, individual self and collective self explain 13% of the total scores obtained from the need for social approval scale [$F=5,071$, $p=.000$]. In that regard, individual self decreases ($\beta=-,350$) the need for social approval while collective self increases ($\beta=,266$) it.

Discussion and Conclusion. The results revealed that, need for social approval, relational-individual-collective self and parental attitudes did not differ significantly according to gender, which is in line with existing studies in the literature. This finding may be related to the need for social approval being a need regardless of gender. There are conflicting findings in the literature regarding the differentiation of self-construal and parental attitudes according to gender. When the findings obtained in this context are evaluated in the light of the literature, it is thought that the study group of the research consists of university students who are open to the effects of modernization and represent the middle-upper socioeconomic class of the society. However, the fact that the study group was predominantly composed of women ($n=174$, 79.5%) may have also affected the findings.

Additionally, the total score of the need for social approval was negatively correlated with individual self, however, it was positively correlated with collective self and protective/willing



parental attitude. The relationship with collective self and need for social approval is in line with the existing work in the literature and the structure of traditional Turkish culture that places emphasis on the opinions and approval of others. However, the findings regarding the relationship between protective / willing parental attitude and the need for social approval can be explained by the fact that individuals raised with this attitude are not ready for life and seek approval due to their inability to fulfil their own responsibilities.

Regression analysis showed that even though parental attitude is significantly associated with the need for social approval, their contribution wasn't significant. Although the relationship between parental attitude and the need for social approval is significant, due to the dynamic nature of interactions and relationships within the family, which is open to being influenced by external factors, it may not have a predictive effect on the need for social approval with the cultural context displaying a relatively more stable structure. Moreover, collective self and individual self were shown to predict *Sensitivity to Judgments of Others* and *Social Withdrawal* in the sub-scales of the need for social approval. Furthermore, the strongest predictor of *Leaving a Positive Impression* subscale was found to be the individual self. However, individual self and collective self explain 13% of the total scores obtained from the need for social approval scale. In that regard, individual self decreases the need for social approval while collectivist self increases it. In this context, the finding obtained can be interpreted as the self-construal shaped by the traditional structure supporting the need for social approval by bringing group approval to the forefront. From this point of view, it can be evaluated that the effect on the need for social approval is at the macro level, not at the individual level. Therefore, it is seen that rather than parental attitudes, self-construal has a predictive role.

Consequently, this research is an early look at the predictors of the need for social approval. Considering the methodological limitations of this research, qualitative studies on the predictors of the need for social approval in future studies can be designed and the beliefs that feed this structure can be examined.



Giriş

İnsanoğlu hayatta kalabilmek ve yaşamının devamlılığını sağlayabilmek için sosyal bir ağ içerisinde konumlanmak durumundadır. Bireyin hayatta kalabilmesi bir üyesi olduğu sosyal ağ tarafından kabul edilmesiyle ilişkili olduğundan birey için diğerlerinin düşünceleri önemli hale gelir. Bir anlamda bireyin başkalarının düşünceleri hakkındaki endişeleri, içinde bulunduğu sosyal ağ tarafından reddedilmeme ve onlardan ihtiyaç duyduğu desteği alma ihtiyacından kaynaklanır (Twenge ve Im, 2007; Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Bu noktada birey başkalarının beklentilerini ve yargılarını öncelikli olarak ele alır ve sosyal ilişkilerde uyuma ve onaylanmaya yönelik davranışları önemser. Bir anlamda sosyal olarak onaylanmamaktan kaçınma ile sosyal onay ihtiyacının aynı fikrin birbiriyle yakından ilişkili özellikleri olduğunu ifade etmek mümkündür (Barreto ve Ellemers, 2000).

İnsanlar için özgün bir birey olmak kadar diğerleriyle ilişki içinde olmak da yaşamsal bir öneme sahip olduğundan, sosyal onay ihtiyacı evrensel bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir (Zohar, 2003'ten aktaran Dönmezer, 2009; Leary, 1996). Ancak alanyazında sosyal onay ihtiyacının belirlenmesi amacıyla yaygın olarak kullanılan Crowne ve Marlowe'a (1960) ait Marlowe-Crowne Sosyal İstenirlik Ölçeği'nden yüksek puan alan bireylerin '*geleneksel, basmakalıp kültürel normlar*' çerçevesinde hareket ettikleri kabul edilmektedir (Crowne ve Marlowe, 1964, s.85). Sosyal onay ihtiyacının ölçülmesi ve tanımlanmasındaki en belirgin özelliklerden birinin kültürel olarak kabul edilebilir ve uygun davranışlar olması, evrensel bir ihtiyaç olmasına rağmen bireyler tarafından ifade edilme şeklini kültürün etkileyebileceğini düşündürmektedir (Marlowe ve Crowne, 1961; Crowne ve Marlowe, 1964; Heine ve Renshaw, 2002; Markus ve Kitayama, 1991; Twenge ve Im, 2007).

Bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürel ve sosyal normlarla olan etkileşimlerinin en belirgin yansımalarını benlik kurgusunda görmek mümkündür (Markus ve Kitayama, 2010). Sosyal çevreden alınan geri bildirimler ile şekillenen, dinamik bir sürece sahip olan benlik bireyin diğerleriyle olan ilişkileri ve onu diğerlerinden farklı kılan düşünce, duygu ve eylemlerinin toplamıdır (Banaji ve Prentice, 1994; Singelis, 1994). Benlik üzerinde etkisi olan en önemli faktörlerden biri olan kültür benliği, benlik ise bireyin tutum ve davranışlarını şekillendirir (Kitayama, Markus, Matsumoto ve Norasakkunit, 1997; Matsumoto, 2000). Geleneksel açıdan değerlendirildiğinde Türk kültürünün ilişkiselliği baskın bir biçimde içerdiği ifade edilse de söz konusu birey olduğu zaman benlik konusunda homojen bir yapı öne sürmek mümkün değildir (Kağıtçıbaşı, 2010; Koydemir ve Mısır, 2015). Bu nedenle bu çalışmada Kağıtçıbaşı'nın (2010) Üçlü Benlik Modeli temel alınmıştır. Kağıtçıbaşı'na (2010) göre bireyin kendine özgün özellikleri *bireycilik*; yakın sosyal çevresiyle olan ilişkileri *ilişkisellik*, bireyin içinde bulunduğu toplumla olan ilişkisi ise *toplulukçuluk* boyutunda değerlendirilmektedir. Bir başka deyişle bireycilik, kişisel hedeflerden etkilenecek bağımsızlığı ve özerkliği vurgularken bunun aksine toplulukçulukta karşılıklı bağımlılık, grupla paylaşılan ortak hedefler ve grup normlarına uyma eğilimi bulunur. Bu anlayış farklılıkları nedeniyle her kültürde kabul edilen davranış normları da farklılaşmaktadır. Örneğin, başkalarının düşüncelerinin, kişilerarası ilişkilerde uyum ve diğerlerinden onay almanın Türk kültüründe kabul edilen bir kültürel özellik olması nedeniyle sosyal onay ihtiyacının yaygın olarak görüldüğü öne sürülmektedir (Tanhan ve Mukba, 2014; Karaşar, 2014; Karaşar ve Öğülmüş 2016b). Buna karşılık Canlı ve Karaşar (2021) bireyciliğin ağır bastığı Batı kültüründe sosyal onay ihtiyacının genel olarak patolojik bir yapı olarak değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Buradan hareketle toplumun kültürü ve değerleriyle olan etkileşimle şekillenen benlik kurgusunda görülen farklılıkların bireyin sosyal onay ihtiyacı üzerinde belirleyici olabileceği ifade edilebilir (Twenge ve Im, 2007).

Ailenin yapısı, üyelerinin davranışlarını belirlemede oldukça önemli bir role sahiptir (Miller, Ryan, Keitner, Bishop ve Epstein, 2000). Bu bağlamda bireycilik, ilişkisellik ya da toplulukçu benlikten



hangisinin baskın olacağı üzerinde bireyin yetiştiği kültürel yapı kadar ana-babası ile olan ilişkileri de belirleyici olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Çünkü toplumsallaşma sürecine çocuk ailede adım atar ve benlik çocuğun ana-babanın kendisini nasıl algıladığını kavraması ve toplumsallaşma sürecine dahil olmasıyla şekillenmeye başlar (Cooley, 1902; Kır, 2011). Bir diğer ifadeyle benliğin şekillenmesinde referans noktası olarak ana-babanın tutum ve davranışları kabul edilmektedir. Nitekim alanyazında ana-baba tutumlarının benlik gelişimi üzerindeki farklı etkilerini gösteren bulgular yer almaktadır (Kağıtçıbaşı, 2005; Özdemir, 2010; Şenocak, 2015; Yörükoğlu, 2000).

Sosyal çevreden alınan geribildirimler kendini tanıma fırsatı veren bir 'sosyal ayna' yarattığından kimlik gelişimi üzerinde belirleyici rol oynar (Burke, 1980; Cooley, 1902, s.152). Bu nedenle bireyler özellikle çevrelerinden gelen öz-benliklerini güçlendirecek pozitif sosyal geribildirimler ile ilgilenirler (Leary, 2007). Sosyal onay ihtiyacı bu bağlamda aynı zamanda bir 'sosyal onay ve övgü arama' eğilimidir. (Karaşar, 2014, s.2). Doğumdan itibaren ana-babanın bakımına muhtaç olma durumu, büyüdükçe ana-babanın verdiği onay ve sevgiye duyulan ihtiyaçla yer değiştirdiğinden (Sullivan, 2002), sosyal onay ihtiyacının ana-babayla olan ilişkiler bağlamında da şekillenebileceği değerlendirilmektedir. Bireyler onaylanma ihtiyacı nedeniyle kendi arzu ve isteklerinin ötesinde ana-babanın ya da diğerlerinin beklentilerine yönelik davranışlar gösterme eğiliminde olabilirler (Karaşar ve Öğülmüş, 2016b).

Sosyal onay ihtiyacı ile ilişkili alanyazın incelendiğinde, sosyal onay ihtiyacının akademik performans, problemler, internet kullanımı, mutluluk, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik, benlik kurgusu, cinsiyet, doğum sırası, ebeveyn bağlanma, kişilerarası yeterlilik, akademik güdülenme, sosyal kaygı, sosyal medya kullanımı, çekirdek-geniş ailede yetişme, benliğin farklılaşması, ebeveyn sınav kaygısı, akılcı olmayan inançlar, iyilik hali, beden memnuniyeti, sosyal medya bağımlılığı, narsisizm, karşılıklı bağımlılık, depresyon, kendini sevme/öz yeterlik, öğrenme motivasyonu ve stratejileri, öğretmenlerin derecelendirme davranışı gibi çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin araştırıldığı görülmektedir (Rothbart, Dalfen ve Barrett, 1971; Siyez, 2015; Karaşar ve Öğülmüş, 2016b; Baytemir, Karaşar ve Öğülmüş, 2017; Karaşar ve Öğülmüş, 2017; Hewitt ve Flett, 1991; Davis, 1983; Masterson, 1971; Moran, 1967; Aydoğmuş ve Demir, 2017; Türkmen, 2019; Değirmenci ve Demirli, 2019; Baytemir, 2019; Yalçınkaya, Taner ve Demirci, 2019; Gökçaya, Deniz ve Gedik, 2020; Karaşar, 2020b; Karaşar, 2020a; Karaşar, 2021; Niles, 1995; Cowl, 2001; Ingman, 1999). Ancak araştırmacının yürütüldüğü zaman diliminde alanyazında sosyal onay ihtiyacının yordanmasında ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumunun rolünün birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada sosyal onay ihtiyacının yordanmasında ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aynı zamanda söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ile değişkenlerin cinsiyet açısından karşılaştırılması da amaçlanmıştır. Alanyazında sosyal onay ihtiyacı ile ilgili sınırlı sayıda ulusal çalışmanın bulunması nedeniyle, bu araştırmada sosyal onay ihtiyacının yordayıcılarının saptanmasının gelişmekte olan literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada sosyal onay ihtiyacının yordanmasında ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumunun rolünün incelenmesi amaçlandığından *ilişkisel tarama modeli* kullanılmıştır. Bu araştırma modeli sorunları etkileme veya değiştirme durumu olmadan, iki ya da daha çok değişkenin nasıl ve ne düzeyde değiştiğini inceleyerek mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir model olduğundan (Karasar, 2009), bu araştırmanın amacı ile uyumludur.



Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yoluyla seçilen Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında lisans düzeyinde öğrenim gören 221 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Ölçek formlarından 2 tanesi eksik/hatalı doldurulduğu için analizlere dahil edilmemiştir. Böylece çalışmada kullanılan analizler 219 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 174'ü (%79,5) kadın, 45'i (%20,5) erkektir.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri toplanmadan önce Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Karar 2020/131 Tarih 17.08.2020) izin alınmıştır. Kullanılan veri toplama araçları Google Forms adlı online anket platformuna yüklenerek ölçeğe ulaşmak için oluşturulan link gönüllü öğrenciler ile paylaşılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Sosyal onay ihtiyacı ölçeği

5'li Likert tipindeki ölçek Karaşar ve Öğülmüş (2016a) tarafından geliştirilmiştir ve üniversite öğrencilerinin sosyal onay ihtiyacını belirleyen 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ergenler üzerindeki psikometrik geçerliği yine Karaşar ve Öğülmüş (2020) tarafından yürütülmüş ve ölçeğin ergenler için de geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutları *Başkalarının Yargılarına Duyarlılık*, *Sosyal Geri Çekilme* ve *Olumlu İzlenim Bırakma* olarak adlandırılmıştır. Ters puanlanan maddesi bulunmayan ölçekten 25 ila 125 arasında puan alınabilmektedir. Yürütülen DFA ile ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır ($\chi^2/sd= 2.11$, RMSEA= .06, NNFI= .94, CFI= .95, RMR= .06, NFI=.90, IFI= .95). Güvenirlik analizi için yürütülen test-tekrar test analizinde iki uygulama arasındaki korelasyon .90 olarak belirlenmiştir. İç tutarlık katsayısı ölçeğin geneli için .90 olarak bulunurken, her bir alt boyut için sırasıyla .83, .80 ve .80 olarak saptanmıştır (Karaşar ve Öğülmüş, 2016a).

İlişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ölçeği

Benliğin bireyci, toplulukçu ile ilişkisel yönlerini belirlemek amacıyla orijinali Kashima ve Hardie'ye (2000) ait olan ölçek Ercan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 7'li Likert tipindeki ölçeğin *Bireycilik*, *İlişkisel* ve *Toplulukçuluk* olarak adlandırılan alt boyutlarının 10 ila 70 arasında puan alınabilmektedir. Ercan (2011) tarafından yapılan uyarılama çalışmasında ölçeğin üç faktörlü orijinal faktör yapısını koruduğu saptanmıştır ($\chi^2/sd=2.66$, GFI = 0.85, AGFI= 0.82, NNFI= 0.90, CFI= 0.91, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.06). Güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar test analizinde iki uygulama arası korelasyon .79 olarak saptanmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin iç tutarlık katsayıları her bir alt boyut için sırasıyla .73, .68 ve .77 olarak belirlenmiştir.

Ana-baba tutum ölçeği

Bireylerin ana-baba tutumunu belirlemek amacıyla Kuzgun'un (1972) geliştirdiği, ardından Kuzgun ve Eldeleklioğlu'nun (1999) revize ettiği ölçekte 40 madde ve *Demokratik*, *Koruyucu/İstekçi* ile *Otoriter* olarak adlandırılan üç alt boyut bulunmaktadır. 5'li Likert tipindeki ölçeğin her bir alt boyutu için puanlar ayrı hesaplanmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizlerinde iç tutarlılık katsayısı alt boyutlarda sırasıyla .89, .82 ve .78 olarak saptanmıştır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Verilerin analizi

Veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve analizler %95 güven düzeyinde yürütülmüştür. Veri analizi öncesinde normallik varsayımı katılımcıların sosyal onay ihtiyacı, ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumu ölçeklerinden aldıkları puanlardan elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdiği gibi +1,5 ile -1,5 arasında yer aldığından, verilerin normal dağılım varsayımını



karşılıklı belirlenmiş (*çarpıklık*, en düşük: -1,064 en yüksek: ,463; *basıklık*, en düşük: -,509 en yüksek: 1,369) ve buradan hareketle analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Sosyal onay ihtiyacı, ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumunun cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmaması *Bağımsız Örneklemeler t Testi* ile; sosyal onay ihtiyacı, ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumu arasındaki ilişkiler ise *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği* ile belirlenmiştir. Sosyal onay ihtiyacının yordanmasında ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumunun rolünün incelenmesi için ise *Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinden* faydalanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla (i) değişkenler arası ilişkiler ve betimsel istatistikler, (ii) değişkenlerin cinsiyet açısından incelenmesi ve (iii) sosyal onay ihtiyacının yordanmasında ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumunun rolü olmak üzere üç alt başlıkta sunulmuştur.

Sosyal onay ihtiyacı, ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumu arasındaki ilişkiler ve betimsel istatistikler

Sosyal onay ihtiyacı, ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumu arasındaki ilişkileri incelenmek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı testi sonuçları ile ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Sosyal onay ihtiyacı, ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumu arasındaki pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları ve betimsel istatistikler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	\bar{X}	Ss
1. BYD	1	,635**	,679**	,876**	,007	,205**	,283**	,077	,119	,018	3,12	0,87
2. SGÇ		1	,745**	,884**	-,275**	-,053	,047	,105	,191**	-,005	2,22	0,77
3. OİB			1	,908**	-,126	,035	,089	,110	,139*	-,048	2,65	0,83
4. SOİÖ				1	-,141*	,076	,163*	,109	,166*	-,013	2,66	0,73
5. BB					1	,692**	,549**	-,208**	-,171*	,287**	5,96	0,75
6. İB						1	,792**	-,184**	-,086	,279**	5,65	0,81
7. TB							1	-,185**	-,061	,329**	5,35	0,99
8. OT								1	,679**	-,695**	2,32	0,84
9. KİT									1	-,325**	2,44	0,77
10. DT										1	3,82	0,86

* $p < .05$; ** $p < .01$; BYD: Başkalarının Yargılarına Duyarlılık ; SGÇ: Sosyal Geri Çekilme ; OİB: Olumlu İzlenim Bırakma ; SOİÖ: Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği ; BB: Bireyci Benlik ; İB: İlişkisel Benlik ; TB: Toplulukçu Benlik ; OT: Otoriter Tutum ; KİT: Koruyucu/İstekçi Tutum ; DT: Demokratik Tutum

Tablo 1’e göre sosyal onay ihtiyacı alt boyutlarından *Başkalarının Yargılarına Duyarlılık* ile ilişkisel Benlik ($r=.205$) ve Toplulukçu Benlik ($r=.283$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ($p < .01$). *Sosyal Geri Çekilme* alt boyutu ile Bireyci Benlik arasında ($r=-.275$) anlamlı ve negatif yönlü ilişki; Koruyucu/İstekçi Tutum arasında ($r=.191$) anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ($p < .01$). *Olumlu İzlenim Bırakma* alt boyutu ile Koruyucu/İstekçi Tutum ($r=.139$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ($p < .05$). *Sosyal Onay İhtiyacı* toplam puanı ile



Bireyci Benlik ($r=-.141$) arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki; Toplulukçu Benlik ($r=.163$) ve Koruyucu/İstekçi Tutum ($r=.166$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Tüm ilişkilerin zayıf düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik alt boyutlarından *Bireyci Benlik* ile Otoriter Tutum ($r=-.208$) ve Koruyucu/İstekçi Tutum ($r=-.171$) arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki; Demokratik Tutum ($r=.287$) arasında ise anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). *İlişkisel Benlik* alt boyutu ile otoriter tutum ($r=-.184$) arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki; Demokratik Tutum ($r=.279$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). *Toplulukçu Benlik* alt boyutu ile otoriter tutum ($r=-.185$) arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki; Demokratik Tutum ($r=.329$) arasında ise anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). İlişkilerin çoğunun zayıf düzeyde olduğu görülmektedir.

Sosyal onay ihtiyacı, ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumunun cinsiyet açısından incelenmesi

Sosyal onay ihtiyacı, ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumunun cinsiyet açısından incelenmesi için yürütülen bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sosyal onay ihtiyacı, ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumunun cinsiyet açısından incelenmesine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Faktör	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t	p
Başkalarının Yargılarına Duyarlılık	Erkek	45	3,23	0,89	,950	,343
	Kadın	174	3,09	0,87		
Sosyal Geri Çekilme	Erkek	45	2,22	0,64	,041	,967
	Kadın	174	2,22	0,80		
Olumlu İzlenim Bırakma	Erkek	45	2,53	0,70	-1,048	,296
	Kadın	174	2,68	0,86		
Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği	Erkek	45	2,66	0,62	-,003	,997
	Kadın	174	2,66	0,76		
Bireyci Benlik	Erkek	45	5,80	0,79	-1,685	,094
	Kadın	174	6,01	0,73		
İlişkisel Benlik	Erkek	45	5,57	0,96	-,794	,428
	Kadın	174	5,67	0,77		
Toplulukçu Benlik	Erkek	45	5,18	1,08	-1,252	,212
	Kadın	174	5,39	0,97		
Otoriter Tutum	Erkek	45	2,38	0,78	,569	,570
	Kadın	174	2,30	0,86		
Koruyucu/İstekçi Tutum	Erkek	45	2,53	0,70	,915	,361
	Kadın	174	2,42	0,78		
Demokratik Tutum	Erkek	45	3,74	0,81	-,750	,454
	Kadın	174	3,85	0,87		

* $p<.05$



Tablo 2’de görüldüğü üzere kadınlar ve erkekler arasında *Sosyal Onay İhtiyacı, İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik* ve *Ana-Baba Tutumu* puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Sosyal onay ihtiyacının yordanmasında ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumunun rolü

Sosyal onay ihtiyacı alt boyutlarından *Başkalarının Yargılarına Duyarlılık* üzerinde ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumunun yordayıcı rolünün belirlenmesi için yürütülen standart çoklu doğrusal regresyon analizi Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Başkalarının yargılarına duyarlılığın yordanmasına ilişkin standart çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Bağımlı değ	Bağımsız değ	β	t	p	R^2
Başkalarının Yargılarına Duyarlılık	Bireyci Benlik	-,238	-2,636	,009*	,131
	İlişkisel Benlik	,126	1,034	,302	
	Toplulukçu Benlik	,326	3,042	,003*	
	Otoriter Tutum	,093	,773	,441	
	Koruyucu/İstekçi Tutum	,054	,590	,556	
Demokratik Tutum	,026	,269	,788		

Katsayı: $F=5,304$ $p=,000$ * $p<.05$

Tablo 3’e göre, regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte *Başkalarının Yargılarına Duyarlılık* alt boyutundan alınan puanları anlamlı olarak yordamıştır ($F=5,304$, $p<.05$). Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerlerine göre altı bağımsız değişkenden *Toplulukçu Benlik* ($\beta=,326$) *Başkalarının Yargılarına Duyarlılığın* en güçlü yordayıcısı olup bunu *Bireyci Benlik* ($\beta=-,238$) izlemektedir. Bir başka deyişle *Toplulukçu Benlik* *Başkalarının Yargılarına Duyarlılığı* artırmakta; *Bireyci Benlik* azaltmaktadır. Diğer bağımsız değişkenlerin *Başkalarının Yargılarına Duyarlılık* alt boyutunu yordama oranları anlamlılık düzeyine ulaşamamıştır ($p>.05$). Tablo 3’e göre *Başkalarının Yargılarına Duyarlılıktaki* değişimin %13’ü *Bireyci Benlik* ve *Toplulukçu Benlik* tarafından açıklanmaktadır.

Sosyal onay ihtiyacı alt boyutlarından *Sosyal Geri Çekilme* üzerinde ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumunun yordayıcı rolünün belirlenmesi için yürütülen standart çoklu doğrusal regresyon analizi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

İlişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumunun, sosyal geri çekilmeye etkisinin incelenmesi

Bağımlı değ	Bağımsız değ	β	t	p	R^2
Sosyal Geri Çekilme	Bireyci Benlik	-,441	-4,956	,000*	,158
	İlişkisel Benlik	,076	,638	,524	
	Toplulukçu Benlik	,210	1,995	,047*	
	Otoriter Tutum	,048	,411	,681	
	Koruyucu/İstekçi Tutum	,137	1,525	,129	
Demokratik Tutum	,109	1,143	,254		



Katsayı: $F=6,632$ $p=,000$ * $p<.05$

Tablo 4'e göre, regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte *Sosyal Geri Çekilme* alt boyutundan alınan puanları anlamlı olarak yordamıştır ($F=6,632$, $p<.05$). Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerlerine göre altı bağımsız değişkenden *Bireyci Benlik* ($\beta=-,441$) Sosyal Geri Çekilmenin en güçlü yordayıcısı olup bunu *Toplulukçu Benlik* ($\beta=,210$) izlemektedir. Bir başka deyişle Bireyci Benlik *Sosyal Geri Çekilmeyi* azaltmakta; Toplulukçu Benlik artırmaktadır. Diğer bağımsız değişkenlerin Sosyal Geri Çekilme alt boyutunu yordama oranları anlamlılık düzeyine ulaşamamıştır ($p>.05$). Tablo 4'e göre *Sosyal Geri Çekilmedeki* değişimin %16'sı Bireyci Benlik ve Toplulukçu Benlik tarafından açıklanmaktadır.

Sosyal onay ihtiyacı alt boyutlarından *Olumlu İzlenim Bırakma* üzerinde ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumunun yordayıcı rolünün belirlenmesi için yürütülen standart çoklu doğrusal regresyon analizi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

İlişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ve ana-baba tutumunun, olumlu izlenim bırakmaya etkisinin incelenmesi

Bağımlı değ	Bağımsız değ	β	t	p	R^2
Olumlu İzlenim Bırakma	Bireyci Benlik	-,266	-2,844	,005*	,069
	İlişkisel Benlik	,102	,805	,422	
	Toplulukçu Benlik	,167	1,504	,134	
	Otoriter Tutum	,062	,503	,616	
	Koruyucu/İstekçi Tutum	,074	,781	,435	
Demokratik Tutum	,013	,128	,899		

Katsayı: $F=2,604$ $p=,019$ * $p<.05$

Tablo 5'e göre, regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte *Olumlu İzlenim Bırakma* alt boyutundan alınan puanları anlamlı olarak yordamıştır ($F=2,604$, $p<.05$). Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerlerine göre altı bağımsız değişkenden *Bireyci Benlik* ($\beta=-,266$) *Olumlu İzlenim Bırakma*'nın en güçlü yordayıcısıdır. Bir başka deyişle Bireyci Benlik *Olumlu İzlenim Bırakmayı* azaltmaktadır. Diğer bağımsız değişkenlerin *Olumlu İzlenim Bırakma* alt boyutunu yordama oranları anlamlılık düzeyine ulaşamamıştır ($p>.05$). Tablo 5'e göre *Olumlu İzlenim Bırakmadaki* değişimin %7'si Bireyci Benlik tarafından açıklanmaktadır.

Sosyal Onay İhtiyacı toplam puanı üzerinde ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ile ana-baba tutumunun yordayıcı rolünün belirlenmesi için yürütülen standart çoklu doğrusal regresyon analizi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

İlişkisel-bireyci-toplulukçu benlik kurgusu ve ana-baba tutumunun, sosyal onay ihtiyacına etkisinin incelenmesi

Bağımlı değ	Bağımsız değ	β	t	p	R^2
Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği	Bireyci Benlik	-,350	-3,855	,000*	,125
	İlişkisel Benlik	,115	,942	,347	
	Toplulukçu Benlik	,266	2,476	,014*	



Otoriter Tutum	,077	,643	,521
Koruyucu/İstekçi Tutum	,098	1,062	,289
Demokratik Tutum	,053	,549	,583

Katsayı: $F=5,071$ $p=,000$ * $p<.05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere, regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte *Sosyal Onay İhtiyacı* ölçeğinden alınan puanı anlamlı olarak yordamıştır ($F=5,071$, $p<.05$). Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerlerine göre altı bağımsız değişkenden *Bireyci Benlik* ($\beta=-,350$) Sosyal Onay İhtiyacının en güçlü yordayıcısı olup bunu *Toplulukçu Benlik* ($\beta=,266$) izlemektedir. Bir başka deyişle Bireyci Benlik *Sosyal Onay İhtiyacını* azaltmakta; Toplulukçu Benlik artırmaktadır. Diğer bağımsız değişkenlerin *Sosyal Onay İhtiyacı* toplam puanını yordama oranları anlamlılık düzeyine ulaşamamıştır ($p>.05$). Tablo 6’ya göre *Sosyal Onay İhtiyacındaki* değişimin %13’ü Bireyci Benlik ve Toplulukçu Benlik tarafından açıklanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, sosyal onay ihtiyacının cinsiyete göre değişmediğinin saptandığı araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Değirmenci ve Demirli, 2019; Karaşar, 2014; Karaşar ve Öğülmüş, 2016b; Karaşar ve Öğülmüş, 2017; Karaşar, 2020b; Türkmen, 2019; Yalçınkaya, Taner ve Demirci, 2019). Dolaylı olarak sosyal onay ihtiyacının araştırıldığı diğer çalışmalarda da cinsiyete göre farklılıkların olmadığı saptanmıştır (Göller, 2010; Ekşi, 2012; Erözkan, 2004). Bu bulgu, Kağıtçıbaşı’nın (2010) belirttiği gibi Türkiye’de kültürel olarak sosyal uyumun önemli olması nedeniyle, onay ihtiyacının bireyleri cinsiyetten bağımsız bir biçimde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Karaşar ve Öğülmüş de (2016b, s.482) bu durumu, Türk toplumunda başkalarının neler düşüneceği yönündeki kaygıların cinsiyet ayrımı yapılmadan bireylere aktarılmasıyla açıklamaktadır. Bir anlamda sosyal onay ihtiyacı, bireylerin kişiler arası bağları kurması ve ilişkilerin devamlılığını sağlaması açısından önemli olduğundan tüm bireylerde mevcut olan bir ihtiyaçtır (Karaşar, 2020b).

Elde edilen bulgular ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik kurgularının da cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde benlik kurgusunun cinsiyete göre farklılık göstermediği bir başka çalışmada yazarlar bu durumu Kağıtçıbaşı’nın (1996) öne sürdüğü biçimde bireylerde cinsiyetten bağımsız olarak ilişki kurma ve özerk olma ihtiyacının varlığı ile ilişkilendirmiştir (aktaran Sevinç ve Şener-Kılınç, 2018). Koydemir ve Mısıır’ın (2015) çalışmasında ise benlik kurgusuna ilişkin cinsiyetler arası anlamlı fark bulunmasına karşılık, etki büyüklüğünün oldukça zayıf olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte alanyazında toplulukçuluk puanları bağlamında cinsiyetler arası farkların bulunmadığına (Ercan, 2011), söz konusu bireycilik ve ilişkisellik puanları olduğunda ise modernleşmeyle birlikte kadın ve erkek arasındaki cinsiyete göre farkın azaldığına ilişkin bulgular da mevcuttur (Ercan, 2013; Feldman ve Rosenthal, 1991). Bu araştırmadan elde edilen bulguların, araştırmancının çalışma grubunun ağırlıklı olarak modernleşmenin etkilerine açık durumdaki üniversite öğrencisi kadınlardan oluşmasından kaynaklı olabileceği değerlendirilmektedir.

Bulgular, ana-baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Alanyazında ana-baba tutumlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin çelişkili bulgular yer almaktadır. Bazı araştırmacılar Güney Asya ve Orta Doğu’da ana-baba tutumlarının erkek çocuk lehine olduğunu, kaynakların kısıtlı olması nedeniyle ebeveynlerin böyle bir ayrımcılığa gittiklerini öne sürmektedir (Barcellos, Carvalho ve Lleras-Muney, 2014; Maccini ve Dean, 2009). Ana-baba tutumları ve cinsiyet ile ilgili farklılıkların temelinde sosyo-demografik unsurların bulunduğu



değerlendirildiğinde, (Budd, Behling, Li, Parikshak, Gershenson, Feuer ve Danko, 2012) bulguların kültürel çerçevede değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde, cinsiyete göre farklılığın saptandığı araştırmalar (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Doğru, 2017; Dokuyan, 2016) kadar, farklılığın saptanmadığı çalışmaların da (Biricik, 2011; Çetinkaya, 2019; Sağat, 2016; Özdemir ve Çok, 2011; Tuzgöl, 1998) yer aldığı görülmektedir. Bulguların bu bağlamda çelişkili olması, ilgili yapının ölçümündeki farklılıklardan, örneklemin sosyo-demografik özelliklerinden ve kadın-erkek oranı açısından denk olmamasından kaynaklı olabileceği değerlendirilmektedir. Modernleşmenin etkilerine açıklık, benlik kurgularında olduğu kadar ana-baba tutumları üzerinde de belirleyici olabilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, araştırmancının çalışma grubunun kadın ağırlıklı ve Triandis'e (1995) göre toplumun orta ve üst sınıfını temsil eden üniversite öğrencilerinden oluşması ile ilişkili olabilir.

Bu araştırmada sosyal onay ihtiyacı ile değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular incelendiğinde, *Başkalarının Yargılarına Duyarlılık* alt boyutu ile İlişkisel Benlik ve Toplulukçu Benlik arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte *Sosyal Geri Çekilme* alt boyutu ile Bireyci Benlik arasında negatif yönlü ilişki, Koruyucu/İstekçi Tutum arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Ayrıca *Olumlu İzlenim Bırakma* alt boyutu ile Koruyucu/İstekçi Tutum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. *Sosyal Onay İhtiyacı* toplam puanı ile de Bireyci Benlik arasında negatif yönlü, Toplulukçu Benlik ile Koruyucu/İstekçi Tutum arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgulara paralel biçimde Karaşar ve Öğülmüş'ün (2016b) çalışmasında da sosyal onay ihtiyacı ile tüm benlik kurguları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna göre sosyal onay ihtiyacı ile ilişkisel benlik ve toplulukçu benlik pozitif yönde; bireyci benlik ise negatif yönde anlamlı ilişkilidir (Karaşar ve Öğülmüş, 2016b). Toplulukçu ve ilişkisel olarak nitelendirilen geleneksel Türk toplumunda akraba, komşu gibi diğer bireylerin görüşlerine verilen önem, bireyleri topluma uyum göstermeye teşvik etmektedir (Hofstede, 1991; Kağıtçıbaşı, 2010; İmamoğlu, Küller, İmamoğlu ve Küller, 1993). Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen bulgular diğerlerinin düşüncelerine verilen değerle görülen farklılıkların, başkalarına karşı olumlu bir görünüm sürdürme isteğini belirlediği şeklinde yorumlanabilir. Koruyucu/istekçi tutumdaki ana-babalar çocuğun bağımsızlaşmasından korktukları için çocuk üzerinde gereğinden fazla denetim sağlayarak kendi belirledikleri sınırlar çerçevesinde hareket etmeleri yönünde çaba gösterirler (Eldeleklioğlu, 1996). Bu tutum çocukların bağımsız hareket etme yetisini köreltir. Ana-baba çocuk adına sorumluluk aldığı için bir birey olma yönündeki girişimleri reddedilen çocuk özerk hareket edemez, utangaçlık düzeyi artarken özgüveni azalır (Gökmenoğlu, 2011; Kulaksızoğlu, 2011). Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen koruyucu/istekçi ana-baba tutumunun sosyal onay ihtiyacı ile ilişkisine yönelik bulgular, bu tutumla yetişmiş bireylerin hayata hazır oluşlarında ve kendi sorumluluklarını yerine getirebilmelerindeki yetersizliğe bağlı olarak onay arayışı içinde olmaları ile açıklanabilir.

Kağıtçıbaşı'na (2000) göre aile, yapısı ve dinamikleri bağlamında içinde olduğu kültürün küçük bir modelini yansıttığından, benlik kurgusundaki farklılıkların ortaya çıkmasında belirleyici bir role sahiptir. Bireyde baskın olan benlik kurgusu, ailede sosyalleşme süreçleriyle ilişkilidir. Bu araştırmada benlik kurguları ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular değerlendirildiğinde, her üç benlik kurgusunun da *Otoriter Tutum* ile negatif yönlü, *Demokratik Tutum* ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda benliğin şekillenmesindeki referans noktasının ana-babanın sevgisi, tutumu ve davranışları olduğunu söylemek mümkündür (Kasatura, 1998). Nitekim alanyazında demokratik ortamda benlik gelişimi sağlıklı ve istendik bir biçimde sonuçlandığı, çocuklar daha özgüvenli ve toplumsal olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır (Demiriz, 1997; Yavuzer, 2003). Otoriter tutum ise çocuğu belirli davranış kalıplarına göre şekillendirmeye, kontrol etmeye ve değerlendirmeye çalıştığından ailedeki sosyalleşme süreçleri bu didaktik yapıdan olumsuz etkileniyor olabilir. Bu çalışmada üç benlik kurgusunun da otoriter tutumla negatif yönde ilişkili olması,



çocukların deneyimledikleri çevre ve ebeveyn ilişkisinin kültürel farklılıklara rağmen ortak etkilerini gösteriyor olabilir. Katı bir ceza sistemi ve otoriteye itaat beklentisi altında ezilmek gelişimsel sorunlar yaratmakta, güven problemi ortaya çıkarmakta, sevgisiz, sağlıklı ilişkiler geliştiremeyen bireyler haline gelmelerine neden olmaktadır (Ekşi, 1990; Steinberg ve Silk, 2002).

Sosyal onay ihtiyacının yordanmasında ana-baba tutumu ile ilişkisel-bireyci-toplulukçu benliğin rolüne ilişkin bulgular, ana-baba tutumu alt boyutlarının sosyal onay ihtiyacı alt boyutlarıyla anlamlı olarak ilişkili olmasına rağmen regresyon modelindeki katkısının anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu durum, aile içi etkileşimin ekolojik, ekonomik, sosyal bağlamdaki değişimlerden etkilenmeye açık ve dinamik bir yapı olmasından kaynaklı olabilir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu dinamik yapısı nedeniyle ana-baba tutumu, sosyal onay ihtiyacı ile anlamlı düzeyde ilişkili olmasına rağmen, görece daha stabil bir yapı sergileyen kültürel bağlamla birlikte sosyal onay ihtiyacı üzerinde yordayıcı bir etkide bulunmamış olabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, sosyal onay ihtiyacı ölçeğinden alınan toplam puanların %13'ünü bireyci benlik ile toplulukçu benliğin açıkladığını; bu bağlamda bireyci benliğin sosyal onay ihtiyacını azalttığı; toplulukçu benliğin ise artırdığı ortaya koymuştur. Bununla birlikte sosyal onay ihtiyacı alt boyutlarından *Başkalarının Yargılarına Duyarlılık* ve *Sosyal Geri Çekilmeyi* toplulukçu benlik ile bireyci benliğin yordadığı, *Olumlu İzlenim Bırakma* alt boyutunu ise bireyci benliğin yordadığı saptanmıştır. Twenge ve Im (2007), toplulukçu kültürlerde diğerlerinin düşünceleri bireyler için belirleyici olduğundan sosyal onay ihtiyacının bireyci kültürlerle kıyasla daha yüksek olduğunu öne sürmektedir. Johnson (1998) birey düzeyinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların bu görüşleri destekler nitelikte olup, toplulukçu kültürlerde sosyal onay ihtiyacı puanlarının bireyci kültürlerden yüksek olduğunu vurgulamaktadır (aktaran Johnson ve Van de Vijver, 2003). Nitekim bu araştırmada da alanyazındaki diğer bulgularla (Karaşar ve Öğülmüş, 2016b) benzer şekilde, sosyal onay ihtiyacının yordanmasında toplulukçu benliğin önemli bir role sahip olduğu görülmüştür. Dökmen'e (2010) göre de Türkiye'nin geleneksel kültürel yapısı kişileri bireysellik eğilimlerini bastırmaları yönünde etkilemektedir (aktaran Karaşar, 2014). Geleneksel Türk kültüründe yetişen bireyler önemli kararları yakınlarından onay alarak vermeye ihtiyaç duymaktadırlar (Özdemir ve Çok, 2011). Bu bağlamda elde edilen bulgu, geleneksel yapının şekillendirdiği benlik kurgusunun grup onayını almayı ön plana çıkartarak sosyal onay ihtiyacını destekliyor olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, sosyal onay ihtiyacı üzerindeki etkinin birey düzeyinde değil, makro düzeyde gerçekleştiği ve bu nedenle ana-baba tutumlarından ziyade benlik kurgularının yordayıcı rolde olduğu değerlendirilebilir.

Sonuç olarak bu araştırma, sosyal onay ihtiyacının yordayıcılarına erken bir bakış niteliğindedir. Alanyazında, özellikle Türkiye özelinde sosyal onay ihtiyacı bağlamında yapılan çalışmalar henüz oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen bulgular, bu sınırlı literatür çerçevesinde irdelenmiştir. Bunun yanı sıra çalışmanın yöntemsel bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmanın verileri yalnızca Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunun Triandis'in (1995) belirttiği gibi, yalnızca orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği ifade edilebilir. Bununla birlikte, çalışma grubundaki cinsiyet oranı kadın ağırlıklıdır. Gelecekteki araştırmalarda farklı bölgeler ve üniversitelerden veriler toplanabilir, kadın ve erkek katılımcıların birbirine denk dağılım göstermesine dikkat edilerek bulgular arası karşılaştırmalar yapılabilir ve araştırmanın genellenebilirliği artırılabilir. Sosyal onay ihtiyacının yordayıcılarına yönelik olarak gelecek çalışmalarda nitel araştırmalar tasarlanarak bu yapıyı besleyen inançlar incelenebilir. Kültürler arasında var olan onaylanma ihtiyacında görülen bu farklılıkların eğitim öğretimin ve iş hayatının planlanması açısından da çıkarımları olduğu değerlendirilmektedir. Onaylanma ihtiyacı, sınıf içinde öğrenci davranışları üzerinde, iş ortamlarında ise çalışanlar arasındaki iletişim normları açısından belirleyici olabilmektedir



(Dozier, Husted ve McMahon, 1998). Bu açıdan değerlendirildiğinde uygulayıcılar yaş, eğitim düzeyi ve ihtiyaç duyulan bağlama (okul, iş, aile gibi) göre sosyal onay ihtiyacını destekleyecek çalışmaları planlayabilir, bu ihtiyacı en yüksek olan grupları belirleyerek onlara yönelik psiko eğitim ve destek programları geliştirilebilirler.



Kaynakça

- Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-585. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307860>
- Aydoğmuş, E. N. ve Demir, M. (2017, Mayıs). *Problemlili internet kullanımı ve sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 1.Uluslararası Al Farabi Sosyal Bilimler Kongresi, 11- 14 Mayıs 2017. Erişim adresi: <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/KLphn.pdf>
- Banaji, M. R. ve Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297–332. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.45.020194.001501>
- Barcellos, S.H., Carvalho, L. ve Lleras-Muney, A. (2014). Child gender and parental investments in India: Are boys and girls treated differently? *American Economic Journal: Applied Economics* 6(1), 157–89. <https://doi.org/10.1257/app.6.1.157>
- Barreto, M., ve Ellemers, N. (2000). You can't always do what you want: Social identity and self-presentational determinants of the choice to work for a low-status group. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(8), 891-906. <https://doi.org/10.1177/01461672002610001>
- Baytemir, K. (2019). Perfectionism, irrational beliefs, need for social approval and gender as predictors of parent exam anxiety. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 161-178. <https://doi.org/10.14686/buefad.417814>
- Baytemir, K., Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2017). Ebeveyne bağlanma ve sosyal onay ihtiyacının kişilerarası yeterliği yordayıcılığı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 949-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305546>
- Biricik, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinde algılanan anne baba tutumları ile uyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: <https://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/3132>
- Budd, K.S., Behling, S., Li, Y., Parikshak, S., Gershenson, R. A., Feuer, R., ve Danko, C. M. (2012). Measuring attitudes toward acceptable and unacceptable parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 247–261. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9470-3>
- Burke, P.J. (1980). The self: measurement implications from a symbolic interactionist perspective, *Social Psychology Quarterly*, 43, 18-29. <https://doi.org/10.2307/3033745>
- Canlı, D. ve Karaşar, B. (2021). Predictors of Major Depressive Disorder: The Need for Social Approval and Self-Esteem. *Alpha Psychiatry*, 22(1), 38-42.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons, New York.
- Crowl, T. K. (2001). Grading behavior and teacher's need for social approval. *Education*, 104(3), 291–295. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ301799>
- Crowne, D. P., ve Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349–354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Crowne, D. P., ve Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York: Wiley.
- Çetinkaya, S. (2019). Algılanan anne baba tutumlarının ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/350>
- Davis, E. M. (1983). Effects of self-monitoring, need for social approval, and sex on the occurrence of constructive humour. *(Abstract Of Doctoral Dissertation, University of Nebraska)*. Erişim adresi: <http://Digitalcommons.Unl.Edu/Dissertations/AAI8404811/>.
- Değirmenci, E. ve Demirli, C. (2019). Çekirdek veya geniş ailede yetişen bireylerde sosyal onay ihtiyacı ile benliğin farklılaşması arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(1), 79-95. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/50946/664688>
- Demiriz, S. (1997). 9 ve 12 Yaş Çocuklarının Benlik Kavramları ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *(Doktora Tezi)*, Gazi Üniversitesi, Ankara.



- Doğru, D. (2017). Üniversite öğrencilerinde algılanan anne baba tutumlarının eş seçme stratejileri ve evlilik tutumu ile ilişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: <http://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/831/525400.pdf?sequence=1&view=fulltext>
- Dokuyan M. (2016). 12.sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/25261/282781>
- Dozier, J. B., Husted, B. W. Ve McMahon, J. T. (1998). Need for approval in low-context and high-context cultures: a communications approach to cross-cultural ethics. *Teaching Business Ethics*, 2, 111–125.
- Dönmezer, İ. (2009). *Ailede iletişim ve etkileşim*. Ankara: Hegem Yayınları
- Eldeleklioğlu, J. (1996). Karar stratejileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Ekşi, F., (2012). Kişilerarası ilişkiler: psikolojik danışmanlık ve halkla ilişkiler öğrencilerinin karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 79-94. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRNek56STFOU09/kisilerarasi-iliskiler-psikolojik-danismanlik-ve-halkla-iliskiler-ogrencilerinin-karsilastirilmesi>
- Ercan, H. (2011). İlişkisel-Bireyci-toplulukçu benlik ölçeğinin psikometrik özellikleri ve uyarlama çalışması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(21), 37-45. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10215/125552>
- Ercan, H. (2013). Genç yetişkinlerde benlik kurgusu üzerine bir çalışma. *Journal of World of Turks*, 6(2), 157-178. Erişim adresi: <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/454>
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılıkları ile reddedilme duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 85-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1336977>
- Feldman, S. S., ve Rosenthal, D. A. (1991). Age expectations of behavioral autonomy in Hong Kong, Australian and American youth: The influence of family variables and adolescents' values. *International Journal of Psychology*, 26(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/00207599108246846>
- Göller, L. (2010). Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarılar arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gökkaya, F., Deniz, İ. ve Gedik, Z. (2020). Sosyal medya bağımlılığının sosyal onay ihtiyacı ve beden memnuniyeti ile ilişkisi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 4(2), 94-105. Erişim adresi: <https://www.ejmanager.com/mnstemps/12/12-1577888634.pdf?t=1591476783>
- Gökmenoğlu, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/2749>
- Heine, S. J., ve Renshaw, K. (2002). Interjudge agreement, self-enhancement, and liking: Cross-cultural divergences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 578–587. <https://doi.org/10.1177/0146167202288002>
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L., (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Ingman, K. A. (1999). Examination of social anxiety, social skills, social adjustment, and self-construal in Chinese and American students at an American university, (Doctoral Dissertation), Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Erişim Adresi: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-051099-181252/unrestricted/disssetd.pdf>
- İmamoğlu, E. O., Küller, R., İmamoğlu, V., ve Küller, M. (1993). The social psychological worlds of Swedes and Turks in and around retirement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 26-41. <https://doi.org/10.1177/0022022193241002>



- Johnson, T. P., ve Van de Vijver, F. J. R. (2003). Social desirability in cross-cultural research. In J. A. Harkness, F. J. R. Van de Vijver, ve P. P. Mohler (Eds.), *Cross-Cultural Survey Methods* (pp. 195-204). Wiley.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). The model of family change: A rejoinder. *International Journal of Psychology*, 34(1), 15-17. <https://doi.org/10.1080/002075999400069>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (4), 403-422.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar. Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kashima, E. S., ve Hardie, E. A. (2000). The development and validation of the Relational, Individual, and Collective self-aspects (RIC) Scale. *Asian Journal of Social Psychology*, 3(1), 19-48. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00053>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, B. (2014). Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara. Erişim adresi: <https://dSPACE.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/35363>
- Karasar, B. (2020a). Mediator role of the need for social approval in the relationship between perfectionism and codependency: A structural equation modeling study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 40-47. <https://doi.org/10.33200/ijcer.663837>
- Karasar, B. (2020b). Üniversite öğrencilerinde narsisizm ve sosyal onay ihtiyacı, *Turkish Studies -Education*, 15(2), 999-1009. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41539>
- Karasar, B. (2021). Codependency: An evaluation in terms of depression, Need for social approval and self-love/self-efficacy. *Kastamonu Education Journal*, 29(1), 117-126. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.738845>
- Karasar, B. ve Öğülmüş, S. (2016a). Sosyal onay ihtiyacı ölçeği. geçerlik ve güvenirlik analizi, *Ege Eğitim Dergisi*. 17(1). 84-104. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/24391/258585>
- Karasar, B. ve Öğülmüş, S. (2016b). Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 469-495. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/26859/282490>
- Karasar, B. ve Öğülmüş, S. (Ekim, 2017). Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacı ve akademik güdülenme. II. International Academic Research Congress, 18-21 Ekim 2017, Antalya.
- Karasar, B. ve Öğülmüş, S. (2020). Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin ergenler üzerinde geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 871-886. <https://dx.doi.org/10.18039/ajesi.7584561>
- Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 381-404. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82609>
- Kitayama, S., Markus, H.R., Matsumoto, H, ve Norasakkunit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1245-67. DOI: 10.1037//0022-3514.72.6.1245
- Koydemir, S. ve Mısır, S. (2015). Benlik Kurguları ve Mutluluk: Deneysel Bir Hazırlama Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 49-60. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42746/515946>
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*. 13. Baskı. İstanbul: Remzi.
- Kuzgun, Y. (1972). Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana baba tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/26993/283716>
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Anne baba tutumları ölçeği. (Ed. Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F.). *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leary, M.R. (1996) *Self-Presentation: Impression management and interpersonal behaviour*. Westview Press, Boulder.



- Leary, M. R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *Annual Review of Psychology*, 58, 317-344.
- Maccini, S. ve Dean, Y. (2009). Under the Weather: Health, Schooling, and Economic Consequences of Early-Life Rainfall. *American Economic Review*, 99(3), 1006–26. <https://doi.org/10.1257/aer.99.3.1006>
- Marlowe, D. ve Crowne, D. P. (1961). Social desirability and response to perceived situational demands. *Journal of Consulting Psychology*, 25(2), 109-115. DOI:10.1037/h0041627.
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 420-430. DOI:10.1177/1745691610375557
- Masterson, M. L. (1971). Family structure variables and need approval. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36(1), 12-13. <https://doi.org/10.1037/h0030470>
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and psychology: People around the world* (2nd ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- Miller, I. W., Ryan, C. E., Keitner, G. I., Bishop, D. S., ve Epstein, N. B. (2000). The McMaster approach to families: Theory assessment, treatment, and research. *Journal of Family Therapy*, 22, 168-189. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00145>
- Moran, G. (1967). Ordinal Position and Approval Motivation. *Journal of Consulting Psychology*, 31(3), 319-320. <https://doi.org/10.1037/h0024660>
- Niles, F. (1995). Cultural differences in learning motivation and learning strategies: A comparison of overseas and Australian students at an Australian university. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(3), 369-385. <https://doi.org/10.1080/00223980.1996.9914991>
- Özdemir, Y. (2010). Ergenlik Döneminde benlik kurgusu gelişiminin ana-babanın çocuk yetiştirme biçimleri açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 83-90. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/330873367_Ergenlik_Doneminde_Benlik_Kurgusu_Gelisim_inin_Anababanin_Cocuk_Yetistirme_Bicimleri_Acisindan_Incelenmesi
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Psychometric properties and adaptation of the “Autonomous- Related Self in Family Scales” for high school students. *Elementary Education Online*, 10(1), 121-132. Erişim adresi: <https://toad.haliileksi.net/sites/default/files/pdf/ailede-ozerk-iliskisel-benlik-olcekleri-toad.pdf>
- Rothbart, M., Dalfen, S., ve Barrett, R. (1971). Effects of Teacher's Expectancy on Student-Teacher Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 62(1), 49-54. <https://doi.org/10.1037/h0030765>
- Sağat, H. (2016). Bireylerin anne baba tutumlarının özgüven ve sosyal fobiye olan ilişkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: <http://acikerisim.demiroglu.bilim.edu.tr:8080/xmlui/handle/11446/1121?locale-attribute=tr>
- Sevinç, G. ve Şener Kılınç, T. (2018). Güvenli bağlanma düzeyi ve benlik kurguları ile üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumu arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 306-324. <https://doi.org/10.17244/eku.377465>
- Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 580–591. <https://doi.org/10.1177/0146167294205014>
- Siyez, D. M. (2015). Üniversite öğrencilerinde onay bağımlılığı ve empatinin sosyal fayda aracılığıyla aşırı internet kullanımına etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 30-36.
- Steinberg, L. ve Silk, J.S. (2002) Parenting adolescents. In M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of Parenting: Vol. 1: Children and Parenting* (2nd Ed, pp. 103-133) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sullivan, K. (2002). *Baskı altındaki çocuklar, çocuğunuzu stressiz ve mutlu nasıl yetiştirirsiniz*. (Çev. Sermin Can). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Şenocak, E. (2015). Kur'an Kursu Öğrencilerinde Benlik Saygısı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson
- Tanhan, F. ve Mukba, G. (2014). Spann-fischer ilişki bağımlılığı ölçeği'nin türkçe'ye uyarlama çalışmasına ilişkin psikometrik bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 179-189.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview.



- Tuzgöl, M. (1998). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, E. (2019). Sosyal Kaygı, Onay İhtiyacı ve Sosyal Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Twenge, J. M., ve Im, C. (2007). Changes in the need for social approval, 1958–2001. *Journal of Research in Personality, 41(1)*, 171–189. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.006>
- Yalçınkaya, M., Taner, M. ve Demirci, E. (2019). Ergenlerde Sosyal Onay ve İyilik Hallerinin İncelenmesi. *Folklor/edebiyat, 25(97-1)*, 739-752. <https://doi.org/10.22559/folklor.976>
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınevi.



Bağlam Temelli Soru Yazma Eğitime Katılan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yazılı Sınavlarda Sordukları Soruların İncelenmesi

Examining the Questions Asked by the Science Teachers Participated in the Context-Based Question Writing Training in the Written Exams

Bestami Buğra ÜLGER^{ID}, Dr. Öğretim Üyesi, Hakkari Üniversitesi, b.bugra84@gmail.com

Mehmet Emir AR^{ID}, Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, emirar70@gmail.com

Serhan SARIOĞLU^{ID}, Bursa Ölçme ve Değerlendirme Merkezi, serhansarioğlu5@gmail.com

Ülger, B.B., Ar, M.E. ve Sarioğlu, S. (2022). Bağlam Temelli Soru Yazma Eğitime Katılan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yazılı Sınavlarda Sordukları Soruların İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 335-353.

Geliş tarihi: 03.10.2020

Kabul tarihi: 23.03.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bağlam temelli sorular PISA'dan sonra, ülkemizdeki merkezi sınavlarda da sorulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda önemi gittikçe artan ve öğrencilerin günlük yaşam becerilerine odaklanan bu tip soruların yazılmasına yönelik bir kültür geliştirilmesi gerekmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerine verilen bağlam temelli soru yazma eğitimi sonucunda öğretmenlerin bu tür soruları sınıf ortamında kullanımı merak konusu olmuştur. Araştırmanın amacı verilen eğitime katılan öğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları sorularda bağlam temelli soru kullanım durumlarını incelemektir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerden yazılılarda kullandıkları sorular toplanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler ağırlıklı olarak klasik türde soru sormaya devam etmişlerdir. Kamufle bağlam temelli soruların da sıkça kullanıldığı gözlenmesine rağmen bağlam temelli sorulara oldukça az rastlanmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, öğretmenler ile yapılan görüşmelerde neden bağlam temelli soru kullanmadıklarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre öğretmenler zümre, zaman problemi ve soru hazırlama sürecine ilişkin olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bağlam temelli soruları yaygın şekilde kullanmaları için temel sorunları aşmaları gerektiği görülmektedir. Bu nedenle bu sorunların nasıl yönetilmesi gerektiği ile ilgili nitel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bağlam temelli soru, Yazılı sınavlar, Fen eğitimi, Doküman analizi.

Abstract. Context-based questions started to be asked in national exams in our country after PISA. In this context, it is necessary to develop a culture for writing such questions, which are of increasing importance and focus on students' daily life skills. As a result of the context-based question writing training given to science teachers, it has been a matter of curiosity for teachers to use such questions in the classroom environment. The aim of the study is to examine context-based question usage cases in written exams by teachers participating in the training given. In the study in which the document analysis method was used, the questions used by the teachers in the written texts were collected and analyzed. According to the findings, teachers continued to ask mostly classical questions. Although it is observed that camouflaged context-based questions are also used frequently, context-based questions are quite rare. Depending on the results, the results of why they did not use context-based questions in the interviews with the teachers were included. Accordingly, the teachers expressed their negative opinions about the group, the time problem and the question preparation process. It seems that teachers need to overcome basic problems in order to use context-based questions widely. Therefore, qualitative studies are needed on how these problems should be managed.

Keywords: Context-based question, Written exams, Science education, Document analysis.



Extended Abstract

Introduction. It is known that a permanent and meaningful learning cannot be achieved when students do not integrate and use the information they have learned into their daily life. In this respect, the student's "What will it do for me?" a teaching process corresponding to the question should be designed. Context-based learning is a method that can meet the need mentioned at this point. The teaching process being context-based requires measurement and evaluation to be in harmony as well. Therefore, the context-based questions that are on the agenda in the literature and the need to develop them arise. Teachers' competence in assessment and evaluation with context-based questions, which is a relatively new approach for our country, is very important. Indeed, teachers are the main practitioners in the classroom. Based on this, context-based question writing training was prepared in order to support the development of teachers in the relevant subject. It was observed that the educated teachers learned to develop context-based questions during the course process and had positive thoughts in this direction. In the period after the education, the context-based degree of the questions in the exams they prepared in their schools was wondered and the research question emerged in this way.

Method. The method of document analysis was used in the analysis of the written exam questions in the study. The content in the documents was subjected to descriptive analysis within the framework of analysis developed by the researchers. The results obtained according to the descriptive analysis were examined and interviews were made with the teachers. Qualitative data were obtained from the interviews about the distribution of questions and the reasons for this. These raw qualitative data were analyzed by descriptive analysis method.

Results. It is striking that there are few context-based questions (1.33%) in a total of 525 questions examined at the secondary school level. Classical type questions are too many (81.53%). The remaining questions are related to daily life in appearance but remain low in structure. These are defined as camouflaged context-based as mentioned in the literature. When analyzed separately, it was seen that the most context-based questions were asked at the 8th grade (4.2%), followed by the 7th grade level (1.12%). Context-based questions were not encountered at other levels. In the interviews with the teachers, problems such as resistance to innovation, time, convenience, content incompatibility, difficulty in preparing demands and questions were mentioned.

Discussion and Conclusion. The study showed that only a small number of the questions prepared were context-based. From the 5th grade to the 8th grade, the amount of context-based questions is increasing. This is thought to be related to the High School Entrance (HSE) exam. As a matter of fact, more content can be found in such questions due to HSE resources. According to the expressions of the teachers, it is necessary to examine the secondary school level resources in terms of their suitability for context-based assessment due to the content problem mentioned. It is known that the teachers in the study are competent in this regard, as they are teachers who receive training. However, the pressure of the group, school environment and students on teachers still push them to be easy. However, problems such as finding time and resources in the process of question preparation lead teachers to the traditional question type. Considering that the context-based problems increase with each passing year with the LGS exam, it is thought that more training should be provided to teachers on this subject. In addition, it is believed that the resistance of teachers will be broken as the resources for such questions increase and the questions become widespread. In this respect, it is important to carry out various studies to prepare sources for context-based questions.



Giriş

Schwartz (2006), bağlam temelli öğrenmeye ilişkin kullandığı benzeşiminde öğrenmeyi bir merdivene benzetmiş, bu merdivenin basamaklarını tırmanan öğrencilerin her bir başarı basamağında neden öğrendiklerini ve bu öğrendikleriyle ne yapacaklarını bilmedikleri için sadece başarısızlıklara odaklandıklarını ve bu yüzden fen dersinden soğuduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Pilot ve Bulte (2006) de öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kullanmadıkları sürece bu bilgileri anlamlandıramadıkları, bu yüzden öğrencilerin neden öğrendiklerini ve bu bilgilerle ne yapmaları gerektiğini bilmelerinin önemli olduğunu savunmaktadırlar. Bu anlayışa göre, bilginin öğrencinin zihninde yapılanma nedeni salt bir var oluştan ziyade öğrencinin yaşamı süresince karşısına çıkan problemleri çözmeye kullanabileceği bir beceri seti ve alet çantası elde etmektir. Öğrenci, öğretim sürecinin sonucunda öğrendiği bilgileri ne zaman, nerede, ne için ve ne şekilde kullanacağına doğru şekilde karar verebilmeli ve böylelikle karşılaştığı problemlerle daha etkin bir şekilde baş edebilmelidir. Bağlam temelli öğrenme, bu noktada bahsedilen yeterliklerin ve duyulan ihtiyacın giderilmesine yönelik bir yöntem olarak görülebilir.

Bağlam temelli öğrenme literatürde, "farklı geçmişlere sahip öğrencilerle alakalı kavramları ve süreç becerilerini gerçek yaşam bağlamlarında kullanmak" şeklinde tanımlanmaktadır (Elmas ve Eryılmaz, 2015; Kuhn ve Müller, 2014; Taasobshirazi ve Carr, 2008; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010). Bağlam temelli yaklaşıma göre, öğretim doğal ortamında ve gerçek yaşamla bağdaşım kurularak yapıldığında öğrencilerde daha kolay, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme sağlanabileceği varsayılmaktadır (Tekbıyık ve Akdeniz, 2010; Ültay ve Çalık, 2012). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin bağlam temelli yaklaşıma uygun yapılan öğretim ile doğru bağlam kullanımı sayesinde derse yönelik ilgi potansiyellerinin daha etkili bir şekilde ortaya çıkarılabileceği, bilimsel okuryazarlık seviyesini artırmada bağlam kullanımının etkili olduğu ve bağlam temelli yaklaşımla yapılan öğretimin öğrencilerin problem çözme becerisini de yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Gilbert, Bulte, ve Pilot, 2011; Rannikmäe, Teppo, ve Holbrook, 2010; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010; Ültay ve Dönmez Usta, 2016). Bu bağlamda öğrencilerin bilgiyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri, öğrendikleri bilgiyi nerede kullanacaklarına ilişkin sorularının cevaplanması ve gerçek yaşamda akıllarına gelecek muhtemel sorulara daha bilimsel yanıtlar verebilme yetisinin, öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Avargil, Herscovitz ve Dori, 2012).

Bilginin derste öğrenilen ham halinden gerçek yaşama transferinde ölçme değerlendirme uygulamalarının bağlam temelli olarak tasarlanması da önemli bir yer tutmaktadır (Avargil, Herscovitz, ve Dori, 2012; Bellocchi, King, ve Ritchie, 2016; Elmas ve Eryılmaz, 2015). Bağlam temelli ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrencinin öğrendikleri bilgiyi üst düzey düşünme becerileriyle yoğurarak gerçek yaşama ne düzeyde uygulayabildiğini ve problem çözme aktivitelerinde ne denli kullanabildiklerini amaçlayan sorulara yer vermektedir (Elmas ve Eryılmaz, 2015; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010). Sak ve Kaltakçı Gürel (2019) öğrencilerin bağlam temelli sorularla karşılaşmalarının güncel sınavlarda başarıyı artıracığını, Schleicher (2019) ise bağlam temelli sorularla yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin gelecekteki ekonomik katkıları hakkında daha geçerli bir yordama sağlayacağını belirtmektedir. Türkiye’de de yapılandırmacı yaklaşıma geçiş ile başlayan sürecin devamında özellikle ortaöğretime geçiş sınavlarında idealleştirilmiş sorulardan bağlam temelli sorulara doğru bir geçiş olduğu görülmektedir (Ar, 2019; Ülger ve Güler, 2019). Halen yürürlükte olan sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav kapsamında da sorulan soruların bir kısmının, günlük yaşamla giderek daha fazla bağlantısı bulunan, bir bağlam bulunduran ve üst düzey becerileri ölçmeye yönelik sorulardan seçildiği görülebilir. Bu kapsamda Türkiye’de bağlam temelli sorulara yönelik çalışmaların da artmasıyla, bağlam temelli sorulara yönelik ilginin de arttığı sonucuna ulaşılabilir (Ar, 2019; Bennett, 2007; Can, 2017).



Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası organizasyonların da sürdürülebilir kalkınmanın bir parçası olarak bağlam temelli öğrenmeye yöneldiği görülmektedir. Özellikle üye ülkelerde uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile bu ülkelerdeki öğrencilerin fen okuryazarlık seviyeleri, bilgiyi ne kadar bildiklerini değil, nasıl kullandıkları ve nerede kullanacaklarını ne düzeyde doğru seçebildikleri ölçülmeye başlanmıştır (Fensham, 2009). Fen bilimleri eğitimi bakımından da bu tarz sınavların özellikle “bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygularını sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerinin bir birleşimi” (Kavak, Tufan ve Demirelli, 2006) şeklinde tanımlanan fen okuryazarlığı üzerine odaklandığı görülmektedir (Ülger ve Güler, 2019; Schleicher, 2019). Bellocchi, King ve Ritchie, (2016) özellikle fen konu ve kavramlarının günlük yaşamla ilişkisinin kurulmasının, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm üretme süreçlerinde kullanabilecekleri önemli bir avantaj olduğunu belirtmektedirler (Gül ve Konu, 2018). Bilginin günlük yaşama transferi, öğrencinin sorabileceği muhtemel “Neden öğreniyorum?” “Bu bilgi hayatta benim ne işime yarayacak?” gibi soruları tatmin etme noktasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Bağlam temelli öğrenmeye yukarıda bahsedilen durumlar açısından bakıldığında, doğru bir yapılanma ile bu sorunlara etkin bir çözüm adayı olarak ortaya çıkmaktadır. Bağlam temelli soruların istendik etkiyi yaratması için dikkat edilmesi gereken hususlar da literatürde yer almaktadır. Elmas ve Eryılmaz (2015) bağlam temelli soru yazımında seçilen bağlamın önemine vurgu yaparken bağlamda tanıdıklık, okuma yükünün fazla olmaması ve bağlamın soruda kullanılmasından kaynaklı akıl yürütme süreçlerine dikkat çekmişlerdir. Heller, Keith ve Anderson (1992) ise öğrencilerin iyi hazırlanmış problemleri çözerken aşağıdaki süreçlerden geçmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

1. Öğrenci sözel olarak kurulan problemi anlayabilmeli ve hayalinde canlandırabilmelidir.
2. Öğrenci problemi fen kavramları ve kuralları ile işleyebilmeli ve ifade edebilmelidir.
3. Öğrenci problemin çözümüne yönelik bir planlama yapabilmelidir.
4. Öğrenci problemin çözümüne yönelik yaptığı planı uygulayabilmelidir.
5. Öğrenci problemin çözümünün doğru olup olmadığını kontrol edebilmelidir.

Öğrenciler, PISA sınavı soruları gibi daha nitelikli sorularla süreç içerisinde daha sık karşılaşılırsa bu sorulara daha kolay aşına olabileceklerdir. Öğrencilerin bu tarz sorularla karşılaşabilmeleri ancak ders öğretmenlerinin bu tarz sorular hazırlayabilme yeteneklerine sahip olmalarıyla mümkündür. Literatür de incelendiğinde öğretmenlerin bu tarz sorular hazırlama konusunda eksiklikleri göze çarpmaktadır (Akpınar ve Ergin, 2006; Ataş ve Güneş, 2020; Ayvaci ve Şahin, 2009; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005; Mutlu, Uşak ve Aydoğdu, 2003; Özcan ve Akcan, 2010; Özcan ve Oluk, 2007). Bu açıdan öğretmenlerin ilgili konuda hizmet içi eğitimleri önemli görülmektedir. Bu amaçla yola çıkılarak öğretmenlere yönelik ilgili konuları kapsayan 10 haftalık bir eğitim hazırlanmıştır. Eğitimin içeriğinde PISA'nın amacı ve soruları da dahil olmak üzere istenilen düzeyde soru yazımı için gerekli olan bilim, fen ve program okuryazarlığı, ulusal ve uluslararası sınavlar, bağlam kavramı, açık uçlu sorular ve rubrikler gibi teorik alt yapı konuları bulunmaktadır. Bununla birlikte uygulama/pratik haftaları ile eğitimin niteliği arttırılmıştır. Eğitim sonunda öğretmenler genel olarak ilgili konularda ve soru yazımında kendilerini geliştirdiklerini ifade ederlerken, eğitim sonunda hazırladıkları sorularla eğitim başında hazırladıklarına kıyasla gelişmelerini desteklemişlerdir (Çepni, Ormancı ve Ülger, 2020).

Verilen eğitimin öğretmenlerin, global ihtiyaçlar (Brodin, 2010; Byker ve Putman, 2019; Yamashita, 2006) doğrultusunda, ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterliklerini arttıracağına inanılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kazanımlarını öğrencilerine yansıtılmaları beklenmektedir. Bu beklentinin ne ölçüde karşılandığının araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Böylece daha sonra yapılacak olan eğitimlerde bu yönde elde edilecek sonuçlara göre iyileştirmeler yapılabilir. Ayrıca



çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçme uygulamalarına dönük olarak yaşam temelli ve LGS sorularının sınıf içerisinde uygulanabilirliği konusunda veri elde edilmiş olacaktır.

Bu anlamda bağlam temelli soruların ancak doğru yapılandırıldığında bilginin günlük yaşama transferi ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yine bağlam temelli öğrenmenin mantığına uygun olarak, öğrenilen bilgilerin günlük yaşama transferinin öğrencilerin yanı sıra öğretmenler için de geçerli olması beklenmektedir. Uygulayıcıların, öğrencilere yönelik olarak verecekleri eğitim hakkında bilgi düzeyleri ve yeterlikleri, öğrencilerin bahsedilen becerileri kazanmalarında etken rol oynamaktadır. Bu nedenle verilen bağlam temelli soru yazma eğitimi süreci bu amaca yönelik olarak öğretmenlerin yeterliklerini artırmaya yardımcı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik çeşitli konulardaki beceri, başarı ve yeterliklerini göz önüne alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından, bağlam temelli soru hazırlama eğitimi alan öğretmenlerin de bu eğitimden edindikleri kazanımları günlük yaşama transfer edip etmedikleri, dolayısıyla okullarında hazırladıkları sınavlarda bağlam temelli soruları hazırlayıp hazırlamadıkları merak konusu olmuştur. Bağlam temelli soruların ölçme ve değerlendirilmede etkin kullanımını desteklemek amacıyla, bu araştırma kapsamında kendilerine 60 saatlik bağlam temelli soru hazırlama eğitimi verilen fen bilimleri öğretmenlerinin bu soruları okullarda hazırladıkları sınavlarda kullanım durumları araştırılmıştır. Araştırma kapsamında bağlam temelli soru hazırlama eğitimine katılmış olan öğretmenlerin, okullarındaki yazılı sınavları incelenerek, bu sınavlarda kullandıkları soru yapılarının bağlam temelli ölçme ve değerlendirme açısından uygunluk durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmanın problem cümlesi; “Bağlam temelli soru yazma eğitimi alan öğretmenlerin okullarında uyguladıkları yazılı sınavlarda bağlam temelli soru kullanma durumları nasıldır?” şeklindedir. Buna göre yanıtları aranan araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1. Eğitim alan fen bilimleri öğretmenlerinin 5. sınıf yazılı sınavlarında sordukları soruların dağılımı nasıldır?
2. Eğitim alan fen bilimleri öğretmenlerinin 6. sınıf yazılı sınavlarında sordukları soruların dağılımı nasıldır?
3. Eğitim alan fen bilimleri öğretmenlerinin 7. sınıf yazılı sınavlarında sordukları soruların dağılımı nasıldır?
4. Eğitim alan fen bilimleri öğretmenlerinin 8. sınıf yazılı sınavlarında sordukları soruların nasıldır?
5. Ortaokul kademesinde soruların genel dağılımı nasıldır?
6. Eğitim alan fen bilimleri öğretmenlerinin soru dağılımları hakkındaki yorumları ve gerekçeleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma olarak planlanan çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi analitik araştırma yöntemlerinden olup, mevcut kaynakların belirli normlara göre incelenmesidir (Çepni, 2018). Çalışma kapsamına göre, daha önceden bağlam temelli soru yazma eğitimi verilmiş bir grup fen bilimleri öğretmenine ders süreçlerinde bu eğitim çıktılarını kullanarak sınıflarına taşımaları istenmiştir. Bu eğitim sonucu elde edilen çıktılara göre eğitimin başarıya ulaştığı, eğitim alan öğretmenlerin bağlam temelli soru yazma konusunda belirli bir tecrübe ve bilgi edindikleri ve eğitim sonunda hazırladıkları soruların niteliğinde artış olduğu belirlenmiştir (Çepni, Ormancı ve Ülger, 2020). Eğitim sonrasında yeni bir çalışma planlanmış ve eğitim alan öğretmenlerin elde ettikleri bu kazanımları sınıf ortamına ne kadar taşıdıkları ve özellikle bağlam temelli soruların yaptıkları yazılı sınavlarda kullanılıp kullanılmadığı merak konusu olmuştur. Buna göre, öğretmenlerin yaptıkları yazılı sınavlar toplanarak, bağlam temelli soru kriterlerine göre analiz



edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında doküman analizlerinde çıkan sonuçlara göre öğretmenler ile yazılı sınavlarındaki soru sorma durumlarına ilişkin gerekçeleri sorulmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmaya “Bağlam Temelli Soru Yazma” eğitimine katılan yedi fen bilimleri dersi öğretmeni dâhil edilmiştir. Eğitime katılan 25 fen bilimleri öğretmeni içerisinde gönüllülük esasına dayalı olarak amaca dönük seçilmiştir. Patton (1987) amaçlı örnekleme araştırılan evrende zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumlarda derinlemesine analizler için kullanıldığını belirtmiştir. Bu tanım bu çalışmadaki örneklem seçimi ile uyumludur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı Bursa ilindeki MEB’e bağlı okullarda Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu okullar genel olarak sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okullardır. Bir okul sosyo-ekonomik olarak iyi durumdadır. Katılımcı öğretmenler ile ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubu bilgileri

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Eğitim durumu
Ö1	K	5-10	Lisansüstü
Ö2	K	15+	Lisans
Ö3	E	11-15	Lisansüstü
Ö4	E	11-15	Lisansüstü
Ö5	E	15+	Lisansüstü
Ö6	E	11-15	Lisansüstü
Ö7	E	15+	Lisans

Veri toplama araçları ve veri analizi

Öğretmenlerden 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde hazırladıkları sınav soruları temin edilmiştir. Öğretmenlerin 2018-2019 eğitim – öğretim yılı boyunca hazırladıkları toplam 525 yazılı sorusu incelenmeye alınmıştır. Tablo 2’de bu sınav sorularının sınıf seviyeleri ve sayısı bilgisi verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf seviyeleri ve yazılı soruları sayısı

Sınıf seviyesi	Yazılı sınav sayısı	Soru sayısı
5. sınıf	16	111
6. sınıf	19	116
7. sınıf	22	179
8. sınıf	12	119
Toplam	69	525



Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Bursa'da yer alan yedi farklı ortaokulda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı boyunca hazırladıkları sınav sorularından (toplamda 525) oluşmaktadır. Yıllonunda öğretmenlerden hazırladıkları sınav soruları istenmiştir. Yazılılar bir araştırmacı tarafından analiz edilmiş, iki araştırmacı tarafından kontrolleri ve uygunluğu incelenmiştir. Yapılan analizde kullanılan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen rubrik Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Bağlam temelli soru değerlendirme rubriği

1. <i>Bağlam temelli soru</i>
a. Günlük yaşam ve fen kavramlarının ilişkisini içeren bireyi ya da toplumu ilgilendiren bir problem içermeli
b. Problemin içerisinde öğrencinin/bireyin yer aldığı veya probleme dayalı bir senaryo, olay ya da hikâye olmalı
c. Cevap ezber bilgi ile değil daha üst düzey düşünme faaliyeti sonucu ortaya çıkmalı

2. <i>Kamufle bağlam temelli soru</i>
a. Sorudaki nesnelere günlük hayat içerisinde ancak fen kavramları ile ilişkili bireyi ilgilendiren bir problem durumu sunmuyor
b. Cevaba daha çok ezber bilgi ile fazla bir düşünme faaliyeti olmadan veya nicel ağırlıklı sayısal verilerin formüllere yerleştirilmesiyle ulaşılabiliyor
c. Cevap ezber bilgi ile değil ancak üst düzey olmasa da belli bir düşünme faaliyeti sonucu ortaya çıkıyor

3. <i>Klasik (idealleştirilmiş) soru</i>
a. Günlük yaşam ve fen kavramlarının ilişkisini içeren bireyi ya da toplumu ilgilendiren bir problem veya durum yok
b. Cevaba daha çok ezber bilgi ile çok fazla düşünme faaliyeti olmadan veya nicel ağırlıklı sayısal verilerin formüllere yerleştirilmesiyle ulaşılabiliyor

Fen Bilimleri öğretmenlerinden elde edilen 525 adet fen bilimleri derslerinin yazılı sınav soruları, bir araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş, diğer iki araştırmacı tarafından bu analizler incelenmiştir. Analizlerin uygunluğu hakkında yapılan tartışmalardan sonra, araştırmacılar fikir birliğine vararak bulgular ortaya çıkarılmıştır. Tablo 3'te verilen ve soruların analizinde kullanılan rubriğin oluşturulmasında Elmas ve Eryılmaz (2015) tarafından geliştirilen bağlam temelli soru kriterleri ve OECD tarafından belirlenen bağlam temelli soru yapıları dikkate alınmıştır. Yazılılardaki her soru bu uygunluk çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ayrıca belirtmek gerekir ki, Elmas ve Eryılmaz (2015) bağlam temelli soruların çözümünün tek aşamadan ziyade birden fazla aşama gerektirdiğini belirtmiştir. Bu nedenle çalışma kapsamında incelenen yazılılarda yer alan ve tek aşama ile çözülebileceği görülen doğru-yanlış ve boşluk doldurma soru tiplerinin bağlam temelli soru mantığına aykırı olduğu düşünülmüş ve değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Bu nedenle incelenen yazılı soruları çoktan seçmeli ve açık uçlu soru tipleridir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için yapılan uyum yüzdesinde iki araştırmacının yaptığı analizler karşılaştırılmış ve .94 oranında uyum yakalanmıştır. Karşılaştırmada dikkat çeken nokta klasik soruların tamamında uyum yakalanmış olması ve uyum yakalanmayan birkaç sorunun birinci ve ikinci madde arasında kalan sorulardan oluşmasıdır.

Öğretmenlerle daha sonra yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde yaşam temelli soruların kullanım gerekçelerine dair sorular sorulmuştur. Sorular genel olarak, "Yazılılarda bağlam temelli soru kullanmamanızın temel gerekçeleri nelerdir?" şeklinde olmuştur. Öğretmenler bireysel olarak yazılı süreçlerini ve soruları oluştururken dikkate alınan hususları açıklamışlardır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sundukları gerekçeler, kodlanarak temalaştırılmış ve Tablo 9'da özetlenmiştir. Kodlara ilişkin örnekler bu

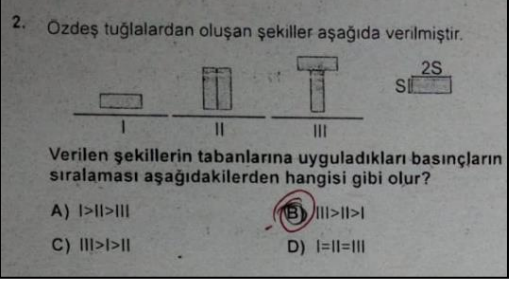
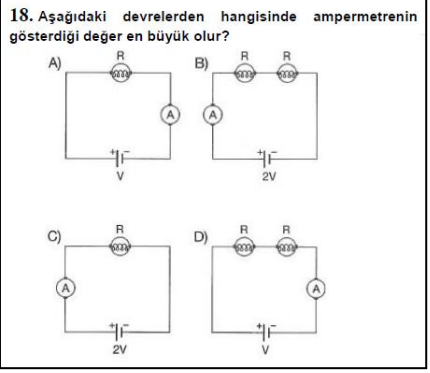
tabloda yer verilmiştir. Bir araştırmacı içerik analizini gerçekleştirmiş ve diğer araştırmacılar bu analize yönelik fikirlerini ve analizün uygun olup olmadığını belirtmişlerdir.

Fen bilimleri yazılılarından örnek analizler

Tablo 4'te öğretmenler tarafından kullanılan sorulardan örnekler, rubriğe uygun olarak analizleri ve analiz sonucuna göre soru tipi verilmiştir.

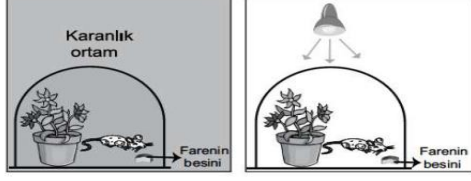
Tablo 4

Örnek sorular ve analizleri

Soru Tipi	Soru Örneği	Analiz
Klasik	<p>2. Özdeş tuğlalardan oluşan şekiller aşağıda verilmiştir.</p>  <p>Verilen şekillerin tabanlarına uyguladıkları basınçların sıralaması aşağıdakilerden hangisi gibi olur?</p> <p>A) $I > II > III$ B) $III > II > I$ C) $III > I > II$ D) $I = II = III$</p>	3.a.b.
Klasik	<p>18. Aşağıdaki devrelerden hangisinde ampermetrenin gösterdiği değer en büyük olur?</p> 	3.a.b.
Klasik	<p>9-Bir maddenin sıkıştırılabilir özelliğine sahip olduğu bilinmektedir. Buna göre, maddeyle ilgili;</p> <p>I. Gaz halde olabilir. II. Akma özelliğine sahiptir. III. Tanecikleri öteleme hareketi yapar.</p> <p>Yargılardan hangileri doğrudur?</p> <p>A) I, II ve III B) I ve II C) II ve III D) I ve III</p>	3.a.b.
K.B. Temelli	<p>6. Yeni aydan başlayarak her gece Ay'ın resmini yapan çocuk, bu resimleri sıralıyor. Buna göre resimlerdeki Ay'ın evreleri hangi sırayı takip etmelidir?</p> <p>A) Yeni ay - dolunay - ilk dördün - son dördün B) Yeni ay - son dördün - ilk dördün - dolunay C) Yeni ay - ilk dördün - dolunay - son dördün D) Yeni ay - dolunay - son dördün - ilk dördün</p>	2.a.b.

K.B.
Temelli

Bir öğrenci cam fanus, bitki, fare ve besinler kullanarak karanlık ortamda hazırladığı aşağıdaki özdeş düzeneklerden birini lamba ile aydınlatıyor.



Aydınlık ortamdaki farenin daha uzun süre yaşadığını gözlemliyor.

Öğrenci bu deneyle ilgili olarak

- Bitkiler karanlık ortamda solunum yapamaz.
- Bitkiler yapay ışıkta fotosentez yapabilir.
- Fotosentez sonucunda oksijen gazı oluşur.


çıkarımlarından hangilerine ulaşabilir?

A) Yalnız I B) I ve II.
C) II ve III. D) I, II ve III.

2.a.c.

Bağlam
Temelli

Hava olayları ile ilgili hipotezini test etmek isteyen Ali, bir masa lambasını şekildeki gibi zemine yerleştirdi. Daha sonra ince bir kâğıt şeridi, ışık veren lambanın tam üzerine getirip sabit olarak tuttu. Bu durumda şeridin hareket ederek dalgalandığını gördü.



Ali'nin yaptığı bu etkinlik ile doğruluğunu test ettiği hipotez, aşağıdakilerden hangisidir?

- Havanın sıcaklığı arttıkça daha fazla nem kaldırır.
- Hava olayları yeryüzü şekillerinin değişimine sebep olur.
- Hava, dört temel bileşeni yanında su buharı da içerir.
- Havadaki sıcaklık değişimi rüzgâr oluşumuna sebep olur.

1.a.b.c.

**Bağlam
Temelli**

DNA İZOLASYONU DENEYİ

MALZEMELER

- ❖ Kivi ve/veya çilek
- ❖ Sofra tuzu
- ❖ Çeşme suyu
- ❖ Bulaşık deterjanı (veya sıvı sabun)
- ❖ Kaşık (veya spatül)
- ❖ Süzgeç (veya filtre kağıdı), Huni
- ❖ Soğuk etanol (veya soğuk izopropanol)
- ❖ Ağız kilitlenebilen plastik torba
- ❖ Beher (veya su bardağı)
- ❖ Mezür (veya tüp)

Ali Fen Bilimleri laboratuvarında yukarıdaki malzemeleri kullanarak çilek ve kivi bitkilerinde DNA izolasyonu deneyini gerçekleştirecektir. Ali deneyi şu aşamaları izleyerek gerçekleştirir:

Kivinin kabuğunu soyar. Kivi ve çileği küçük parçalara doğranmış halde ağız kilitli torbalara koyar. Torbaların ağzını kapatır ve el yardımıyla iyice ezer. Ekstraksiyon çözeltisini şu şekilde hazırlar: Bir behere (veya su bardağına) 5 ml sıvı bulaşık deterjanı, 2 g tuz ve 100 ml çeşme suyu koyar ve bu karışımı tuz iyice çözünene kadar yavaşça karıştırır. Torbaların ağzını tekrar açar ve önceki adımda ezilmiş olan meyvelerin üzerine yaklaşık 10-20 ml ekstraksiyon çözeltisi ekler ve tekrar torbaların ağzını kapatarak biraz daha ezer. Bir tüp (veya mezur; veya bardak) içine huni ve süzgeç yardımıyla ekstraksiyon çözeltisiyle muamele edilmiş ezilmiş meyveleri süzer. Tüp içine 20 ml soğuk etanol yavaşça ekler. Kısa bir süre sonra Ali üstteki etanol tabakasında bulut benzeri beyaz jelimsi bir tabaka gözlemler; işte bu kivi ve çileğin DNA'sıdır.

Ali'nin gerçekleştirdiği bu deneysel çalışma ile ilgili aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılamaz ?

A) DNA hücre içindeki sitoplazmada yer almaktadır. Meyveyi ezip hücrelerine ayırmamız ve daha sonra da DNA'yı elde etmek için hücreyi parçalamamız gerekmektedir.

B) DNA'yı bu kadar kolay görebilmemizin sebebi izole ettiğimiz DNA'nın milyonlarca meyve hücresinden meydana gelmesidir.

C) Yediğimiz meyveler dahil tüm canlılarda DNA bulunmaktadır.

D) Kivi ezi ezi hücrelerin birbirinden ayrılmasını ve kalın (ve sert olan) hücre çeperlerinin (duvarlarının) gevşemesini (ve kırılmasını) sağlar.

1.a.b.c.

Bulgular

Öğretmenler tarafından 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda hazırlanan yazılı soruları bağlam temelli soru özelliklerine göre analiz edilmiş ve her bir seviye için bulgular ayrı ayrı açıklanmıştır. Çıkan sonuçlara göre, her bir kategoriye ait soru sayıları ve yüzdeleri tablolar halinde gösterilmiştir. Yapılan analizlerin ardından öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlere çıkan sonuçlara yönelik gerekçeler sunulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek verilmiştir.

5. sınıf düzeyinde sorulan sorulara yönelik bulgular

5. sınıf düzeyinde incelenen toplam 111 soruya ilişkin bilgiler ve dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

5. sınıf düzeyinde kategorilere göre soru dağılımı

Soru tipi	Soru sayısı	Yüzdesi
Klasik (geleneksel-idealleştirilmiş)	93	%83.78



Kamufle bağlam temelli	18	%16.21
Bağlam temelli	0	%0
Toplam	111	%100

Tablo 5'te 5. sınıf düzeyinde fen bilimleri öğretmenlerinin yazılılarında kullanmış oldukları soruların çok büyük bir kısmı alışlagelmiş ezber bilgiyi ölçen, günlük yaşamla ilişkisinin olmadığı veya çok zayıf kaldığı, öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmadan tek basamakta çözebileceği klasik-geleneksel-idealleştirilmiş (3.a. ve 3.b. kriterlerine karşılık gelen) sorulardan oluşmaktadır. Soruların daha az bir kısmı (18) bağlam temelli olmayan ancak klasik tarzdaki sorulardan biçimsel olarak ayrılan kamufle bağlam temelli sorulardan oluşmaktadır. Bu 18 sorunun 17'si kamufle bağlam temelli kriterlerinden 2.a. ve 2.b. kriterlerini içermektedir. Özetle bu kriterler sorunun günlük hayatla ilişkili bir nesne barındıran ancak bireyi ilgilendiren bir problem durumu sunmadan tek basamakta çözülebilecek sorular olduğunu göstermektedir. Belirlenen 18 kamufle bağlam temelli soru içerisinde birisi ise 2.a. ve 2.c. kriterlerini içermektedir. Benzer şekilde bu kriterlerde ise yine soru günlük hayatla ilişkili bir nesne barındırıp bireyi içine alan ve onu ilgilendiren bir problem durumu sunmamaktadır. Farklı olarak ise cevap tek basamakta değil bir düşünme faaliyeti sonucu ortaya çıkarılabilmektedir. İncelenen sorularda bağlam temelli soruya ise rastlanılmamıştır.

6. sınıf düzeyinde sorulan sorulara yönelik bulgular

6. sınıf düzeyinde toplam 116 soruya ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

6. sınıf düzeyinde kategorilere göre soru dağılımı

Soru tipi	Soru sayısı	Yüzdesi
Klasik (geleneksel-idealleştirilmiş)	95	%81,9
Kamufle bağlam temelli	21	%18,1
Bağlam temelli	0	%0
Toplam	116	%100

Tablo 6'da da görüldüğü gibi 6. sınıf düzeyinde fen bilimleri öğretmenlerinin yazılılarında kullanmış oldukları soruların çok büyük bir kısmı alışlagelmiş ezber bilgiyi ölçen, günlük yaşamla ilişkisinin olmadığı veya çok zayıf kaldığı, öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmadan tek basamakta çözebileceği klasik-geleneksel-idealleştirilmiş (3.a. ve 3.b. kriterlerine karşılık gelen) sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda incelenen sorularının 21'i klasik sorulara daha yakın ancak soru içerisinde günlük yaşam nesnelere kullanan, ilgili nesnelere çıkarıldığında klasik bir soruya dönüşen, bağlam temelli olmayan ancak bu hali ile de klasik sorulardan farklı tarzda olan kamufle bağlam temelli olarak adlandırılabilen biçimde olduğu görülmüştür. Bu 21 soru kamufle bağlam temelli kriterlerinden 2.a. ve 2.b. kriterlerini içermektedir. Özetle bu kriterler sorunun günlük hayatla ilişkili bir nesne barındıran ancak bireyi ilgilendiren bir problem durumu sunmadan tek basamakta çözülebilecek sorular olduğunu göstermektedir.

7. sınıf düzeyinde sorulan sorulara yönelik bulgular

7. sınıf düzeyinde incelenen toplam 179 soruya ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.



Tablo 7

7. sınıf düzeyinde kategorilere göre soru dağılımı

Soru tipi	Soru sayısı	Yüzdesi
Klasik (geleneksel-idealleştirilmiş)	153	%85,47
Kamufle bağlam temelli	24	%13,40
Bağlam temelli	2	%1,12
Toplam	179	%100

Tablo 7’de 7. sınıf düzeyinde fen bilimleri öğretmenlerinin yazılılarında kullanmış oldukları soruların çok büyük bir kısmı alışlagelmiş ezber bilgiyi ölçen, günlük yaşamla ilişkisinin olmadığı veya çok zayıf kaldığı, öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmadan tek basamakta çözülebileceği klasik-geleneksel-idealleştirilmiş (3.a. ve 3.b. kriterlerine karşılık gelen) sorulardan oluşmaktadır. Soruların daha az bir kısmı bağlam temelli olmayan ancak klasik tarzdaki sorulardan biçimsel olarak ayrılan kamufle bağlam temelli sorulardan oluşmaktadır. Bu 24 soru 2.a. ve 2.b. kodlu kamufle bağlam temelli kriterlerini içermektedir. Özetle bu kriterler sorunun günlük hayatla ilişkili bir nesne barındıran ancak bireyi ilgilendiren bir problem durumu sunmadan tek basamakta çözülebilecek sorular olduğunu göstermektedir. Yirmi dört kamufle bağlam temelli sorudan ikisi ise kamufle bağlam temelli kriterlerinden 2.a. ve 2.c. kodlarını içermektedir. Benzer şekilde bu kriterlerde ise yine soru günlük hayatla ilişkili bir nesne barındırmasına rağmen bireyi içine alan ve onu ilgilendiren bir problem durumu sunmamaktadır. Farklı olarak ise cevap tek basamakta değil bir düşünme faaliyeti sonucu ortaya çıkarılabilmektedir. Son olarak incelenen sorularının ikisinin ise günlük yaşamla ilişkili bireyin içerisinde yer aldığı bir problem sunan ve cevaba tek basamaktan ziyade bir düşünme faaliyeti sonucu ulaşılabilen bağlam temelli kriterlerini (1.a., 1.b. ve 1.c.) karşılayabildiği görülmüştür.

8. sınıf düzeyinde sorulan sorulara yönelik bulgular

8. sınıf düzeyinde toplam 119 soru incelenmiş ve incelenen sorulara ilişkin bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

8. sınıf düzeyinde kategorilere göre soru dağılımı

Soru tipi	Soru sayısı	Yüzdesi
Klasik (geleneksel-idealleştirilmiş)	87	%73,11
Kamufle bağlam temelli	27	%22,69
Bağlam temelli	5	%4,20
Toplam	119	%100

Tablo 8 incelendiğinde 8. sınıf düzeyinde fen bilimleri öğretmenlerinin yazılılarında kullanmış oldukları soruların çok büyük bir kısmı klasikleşmiş bilgiyi ölçen, günlük yaşamla ilişkisinin olmadığı veya çok zayıf kaldığı, öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmadan tek basamakta çözülebileceği klasik-geleneksel-idealleştirilmiş (3.a. ve 3.b. kriterlerine karşılık gelen) sorulardan oluşmaktadır. Soruların daha az bir kısmı (27) bağlam temelli olmayan ancak klasik tarzdaki sorulardan biçimsel olarak ayrılan kamufle bağlam temelli sorulardan oluşmaktadır. Bu 27 sorunun 20’si kamufle bağlam temellinin 2.a. ve 2.b. kriterlerini içermektedir. Özetle bu kriterler sorunun günlük hayatla ilişkili bir nesne barındıran ancak bireyi ilgilendiren bir problem durumu sunmadan tek basamakta çözülebilecek sorular olduğunu göstermektedir. Belirlenen 27 kamufle bağlam temelli soru



içerisinden yedisi ise 2.a. ve 2.c. kriterlerini içermektedir. Benzer şekilde bu kriterlerde ise yine soru günlük hayatla ilişkili bir nesne barındırmasına rağmen bireyi içine alan ve onu ilgilendiren bir problem durumu sunmamaktadır. Farklı olarak ise cevap tek basamakta değil bir düşünme faaliyeti sonucu ortaya çıkarılabilmektedir. Son olarak incelenen sorulardan beşi ise bağlam temelli soru kriterlerini karşıladığı görülmüştür. Buna göre bu sorular günlük yaşamla ilişkili, bireyin içerisinde yer aldığı bir problem ya da olay örgüsüne dayalı bir durum sunan ve cevaba tek basamaktan ziyade bir düşünme faaliyeti sonucu, ezber bilgiye dayalı olmadan ulaşılabilen bağlam temelli kriterlerini (1.a., 1.a.b. ve 1.c.) karşılayabilmektedir.

Tablo 9'da incelenen soruların sınıf düzeyleri soru tipi açısından karşılaştırmalı verileri görülmektedir.

Tablo 9
5, 6, 7 ve 8. sınıf sorularının kategorilere göre karşılaştırmaları

Soru tipi	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	Soru sayısı	%	Soru sayısı	%	Soru sayısı	%	Soru sayısı	%	Soru sayısı	%
Klasik (geleneksel/idealleştirilmiş)	93	%83,78	95	%81,89	153	%85,47	87	%73,11	428	%81,53
Kamufle bağlam temelli	18	%17	21	%18,10	24	%13,40	27	%22,69	90	%17,14
Bağlam temelli	0	%0	0	%0	2	%1,12	5	%4,20	7	%1,33
Toplam	111	%100	116	%100	179	%100	119	%100	525	%100

Tablo 9 incelendiğinde sınıf bazında soru sayısına orantılı olarak en fazla klasik sorunun sorulduğu sınıf seviyesi 7. sınıf olarak görülmektedir. Bunu 5 ve 6. sınıf seviyeleri takip ederken en az klasik tarzda sorunun sorulduğu sınıfın 8. sınıf seviyesi olduğu görülmüştür. Ancak tüm sınıflara bakıldığında klasik tarzda soruların sorulduğu sınıfın 8. sınıf seviyesi olduğu görülmüştür. Ancak tüm sınıflara bakıldığında klasik tarzda soruların sorulduğu sınıfın 8. sınıf seviyesi olduğu görülmüştür. Kamufle bağlam temelli soru tipine bakıldığında ise bu tarzda soru tipinin en fazla 8. sınıf, ardından 6, 5 ve 7. sınıflarda sorulduğu görülmektedir. Bağlam temelli soruların ise en fazla 8. sınıf ardından 7. sınıflarda sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5 ve 6. sınıflarda ise bağlam temelli soruya rastlanılmamıştır. Ortaokul kademesinde incelenen toplam soru sayısına bakıldığında oran olarak en fazla klasik tarzda, az miktarda kamufle bağlam temelli tarzda, çok az miktarda ise bağlam temelli tarzda soruların öğrencilerle karşılaştırıldığı görülmektedir.

Kamufle bağlam temelli sorularla ilgili olarak bu soruların ifade edilişlerinde bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu sorulardaki nesnelere bir noktada günlük yaşamla ilişkili olsa da öğrencinin içinde olduğu bir problem durumu sunmayan veya bir olay örgüsü olmayan sorulardır. Bu durum ortak bir özellik olsa da farklılık olarak bazı sorular tek basamakta çözülebilen, ezber bilgiye dayalı, çok fazla düşünme faaliyetine ihtiyaç duyulmadan cevaba ulaşılabilen sorular iken bazı sorular ise bir miktar daha fazla düşünme faaliyeti içeren ve doğrudan ezber bilgiye dayanmadan tek basamakta cevaba ulaşılamayan sorulardır. Bu noktada tespit edilen tüm soruların %17,14'ü (90) kamufle bağlam temellidir. 90 sorunun 10'u tek basamakta cevaba ulaşılamayan bir seviye daha üst kamufle bağlam temelli soru iken 80'i ise alt seviye kamufle bağlam temelli sorulardır. İlgili sekiz sorunun yedisi 8. sınıf; biri ise 5. sınıf düzeyindedir.



Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular

Yapılan doküman incelemesi sonuçları göz önüne alınarak öğretmenlere yazılılarda bağlam temelli soru sayısındaki düşüklüğün nedeni sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği gerekçelerden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Yazılılarda bağlam temelli soru kullanımına yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Öğretmen	Örnek açıklama
Zümre	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6	Ö5-Sınavlar okullarda ortak yapıldığından zümre öğretmenlerinin bu konuda anlayamaması Ö4-Okuldaki zümrelerimizin bu tür soruları öğrencilerimize sormak istememesi
Zaman	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6	Ö4-Zaman alıcı sorular olduğu için daha az soru sorulduğunda bir soruya düşen puanın fazla olması Ö2-Bu soruları hazırlama sürecinin diğer hazır standart ölçme araçlarına göre daha zaman alıcı ve zahmetli oluşu
Soru hazırlama süreci	Ö2, Ö3, Ö5 Ö6	Ö2- Yaşam temelli soru havuzunun diğer sorular kadar zengin olmaması, kaynak bulma sıkıntısı Ö3-Bazı soyut fen kavram ve konularının yaşam temelli olarak oluşturulmasında bağlam bulma zorluğu
Kolaycılık	Ö1, Ö5, Ö6	Ö6-Başka öğretmenlerce hazırlanmış sorulara internet üzerinden kolaylıkla ulaşıldığı için öğretmenlerin yeni sınav soruları oluşturma gereği görmedikleri için Ö1-Daha pratik kolay cevaplanabilir ve okunabilir sorular tercih edilmekte.
Öğrencilerin olumsuz tutumu	Ö4, Ö5, Ö6	Ö5-Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin soruları çözmeye isteksiz olması Ö4-Öğrencilerin bu tür sorulara karşı olumsuz tutuma sahip olması
Eğitim/öğretimin yaşam temelli olmaması	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6	Ö3-MEB sınavlarının ve kitaplarının yaşam temelli soru/içerik içermemesi Ö1-LGS'de fen sorularının seçiciliğinin düşük olması, yaşam temelli özellikte olmaması veya alt düzey olması Ö6-Eğitim öğretim faaliyetlerinin yaşam temelli gerçekleştirilmemesi
Başarı / sınav odaklı yaklaşım	Ö1, Ö5, Ö6	Ö5-Sınav sonucunda düşük sınav puanları yüzünden öğretmenlerin sınıflarının başarı seviyesinin düşük çıkacağı kaygısı Ö1-Veli baskısı ve özellikle sınav akademik başarılarını önemseyen okul çevresine sahip bölgelerde öğretmenin amacı sorunun niteliği değil sayıca çokluğu olması
Öğretmen yetersizliği	Ö1, Ö5, Ö6	Ö5-Öğretmenlerin yaşam temelli soru hazırlama konusunda yetersiz olması Ö1-Öğretmenlerin yaşam temelli (bağlam temelli) soruları sorabilecek yeterlilikte olamayışı veya etkinlikte derslerin yaşam temelli olarak planlanmaması

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda Tablo 10'da görüldüğü gibi birbiri ile bağlantılı olan birçok etken yer almaktadır. Öğretmen görüşlerini özetlemek gerekirse, özellikle zümre öğretmenlerinin dirençleri, zaman problemi, kolaycılık ve soru hazırlama sürecindeki zorluklar öğretmenleri daha kolay ve zahmetsiz sorulara ittiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür soruları öğrencilerin ve okul paydaşlarının da talep ettiği açıklanmıştır. Bu talebin nitelikten çok niceliğe önem



verilmesinden kaynaklandığı; eğitim-öğretim konusunda da içeriklerin de bağlam temelliden ziyade öğretmenleri daha çok geleneksel tipte sorulara ittiği, öğretmenler tarafından dile getirilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen bilimleri öğretmenlerinin kendi yazılı sınavlarında sordukları sorular bağlam temelli soru tiplerine göre analiz edildiğinde, toplamda soruların sadece %1,33'nün gerçek bağlam temelli soru oldukları görülmüştür. Bu veriden hareketle, özellikle bağlam temelli soru yazma eğitimi almış öğretmenlerin, yazılı sınavlarda bu tür sorulara yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerimizin genel olarak yazılı sınavlarda sordukları soruların klasik düzey olduğu literatürde yer almaktadır (Sezer, 2018; Gülerüz ve Erdoğan, 2018). Ancak öğretmenlerin LGS sınavlarındaki soruların niteliklerinin artması (Ormancı, Çepni ve Ülger, 2018) ve soruların açık, anlaşılır, ayırt edici ve çok yönlü değerlendirmeye imkân sağlayacak nitelikte olması (Kızkapan ve Nacaroglu, 2019) görüşleri yönündeki düşünceleri de yine literatürde yer almaktadır. Fakat görülmektedir ki öğretmenlerimiz gereklilikleri ve ideal soruların yapısını bilmelerine rağmen, bu tür soruları yazılı sınavlarında kullanmayı tercih etmemektedir.

8. sınıf düzeyinde diğer düzeylere oranla daha fazla bağlam temelli veya kamufle bağlam temelli sorulara rastlanmıştır. Bu durumun diğer düzeylere oranla farklı olmasının liselere geçiş sınavı (LGS) ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Burada da görülmektedir ki 8. sınıf seviyesi diğer seviyelere göre soru kalitesi açısından bir adım daha öne çıkmaktadır. Özellikle 8.sınıflara liselere geçiş sınavı sebebi ile daha fazla zaman ve emek harcanması, soru havuzunun daha geniş olması ve LGS'de bağlam temelli soru sayısındaki artış bu sonucun öne çıkmasını sağlamış olabilir. Paralel olarak Gülerüz ve Erdoğan (2018) çalışmalarında 8. sınıf seviyesinde soruların daha üst düzey olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hiçbir seviyede, öğrencilerin yeterli miktarda bağlam temelli soru ile karşılaşılamadığı düşünülmektedir. Öğretmenler 8.sınıfların sınav/başarı odaklı olmalarının yaşam temelli soru hazırlamada velilerin baskısını ve yüksek puan alma isteğini ön plana çıkarmışlar ve bu nedenle tercih etmediklerini vurgulamışlardır.

Yapılan araştırma sonucunda eğitime katılan fen bilimleri öğretmenlerinin kendi derslerinde uyguladıkları yazılı sınavlardaki sorularda daha çok öğrencilerin günlük yaşam becerilerini irdeleyen ve bir düşünme süreci içeren sorular yerine, kısa süreli, bilgi ve içerik yoğunluklu soruları tercih ettikleri görülmüştür. Gülerüz ve Erdoğan (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin kısa zamanda, alt düzeyde daha fazla soru ile soru çeşitliliğini artırmayı hedeflediklerini olduğunu belirtmişlerdir. Klasik/idealleştirilmiş soruların üst düzey düşünme süreci içermeyen ve tek aşamada çözülebilen sorular olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin benzer düşünce yapısında oldukları söylenebilir. Ayrıca yapılan görüşmelerde "kolaycılık" teması altında öğretmenlerin Gülerüz ve Erdoğan'ın (2017) sonuçlarına paralel yorumlar yaptıkları görülmüştür. Bu sonuçlar literatürde sıkça görülmekte ve birçok çalışmada fen bilimleri dersinde boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru hazırlamanın ve değerlendirilmesinin kolay olmasına vurgu yapılmıştır (Birgin ve Gürbüz, 2008; Gülerüz, 2016; Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir, 2010; Karamustafaoğlu, Sevim, Karamustafaoğlu ve Çepni, 2003; Karamustafaoğlu, Bacanak, Karamustafaoğlu ve Değirmenci, 2010; Şanlı ve Pınar, 2017; Üner, Akkuş ve Kormalı, 2014). Bağlam temelli soruların bir düşünme faaliyeti içermesi gerektiği varsayıldığında, kısa ve kolay hazırlanan soruların yazılılarda sorulması, öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği gibi "soru hazırlama sürecinde" yaşanan zorluklara göre daha çok tercih edilmektedir.

Yıldırım (2020) daha önce yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini, önemli eksikliklerinin olduğunu belirlemiş (Bayrak ve Erden, 2007; Çakan, 2004; Gömlüksiz ve Bulut, 2007), öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları hakkında yeteri kadar bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2008;



Güven, 2008) sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin bağlam temelli soru yazma konusunda aldıkları eğitim çıktısı olarak bu konuda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip oldukları bilinmektedir (Çepni, Ormancı ve Ülger, 2020). Bu nedenle öğretmenlere sınavlarında neden bağlam temelli soruları tercih etmedikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler üzerindeki zümre, okul çevresi ve öğrenci baskısı öğretmenleri geleneksel soru tipine yönlendirmektedir. Aynı zamanda soru hazırlama sürecindeki, zaman, kaynak bulma gibi problemler de öğretmenleri daha kolay çözümlere itmektedir. Öğretmenlerin belirttiği eğitim-öğretim içeriğindeki sorunlar ise MEB (2018) programları ile çelişmektedir. MEB (2018) fen bilimleri programında özellikle mühendislik uygulamaları, girişimcilik, bilimsel süreç becerileri gibi günlük yaşamla ilişkili kazanımları ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenlerin ise yapılandırmacı olarak temellendirebileceğimiz bu uygulamalardan kaçındıkları sonucu çıkmaktadır. Nitekim birçok araştırmacı öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri dirence yönelik araştırmalar yapmıştır (Akman, 2017; Ateş, 2017; Bozbayındır ve Alev, 2018; Çelik, 2019; Doğan, 2019; Limon ve Nartgün, 2020). Bu direncin temelinde yatan sebepler ile uygulamalarda karşılaşılan problemlere yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu gibi, öğretmenlerin belirttikleri problemlerin de etkilediği eğitim-öğretim unsurları ilişkisel boyutta incelenebilir. Böylece yapılan ölçmelerin ve öğretim sürecinin öğrencilerdeki yansımalarına ilişkin daha net sonuçlar elde edilebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin düşünce yapısını harekete geçirecek soruları oluşturma yönündeki dirençlerinin kırılmasına yönelik olarak daha fazla bağlam temelli soru geliştirme eğitimi verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenler nasıl daha hızlı ve etkili soru geliştirileceğinin yöntemlerini ve tekniklerini öğrendiklerinde soruları daha az zaman harcayarak ve daha kolay hazırlayabileceklerdir. Bir diğer önemli sonuç olan zümrelerde gerçekleşen toplantılarda, eğitim alan öğretmenlerin yazılılara yönelik kararlarda daha etkin rol almaları gerektiğidir. Bağlam temelli soruların LGS gibi merkezi sınavlarda kullanımının her yıl daha da fazla arttığı gözlenmektedir. Bu bağlamda bu tür soruların önemi gün geçtikçe artmakta, öğretmenlerin bu tür soruları geliştirme ve/veya uyarlama konusunda daha bilgili olmaları gerekmektedir. Soruların yaygınlaşmasının ve öğretmen direncinin kırılmasının yollarından birisi de budur. Bu sebeple öğretmenlere yönelik profesyonel gelişimin sağlanması, öğretmenlere ve okul çevresine bağlam temelli sorular konusunda farkındalık yaratılması ve yaşam temelli eğitimin bir kültür olarak yaygınlaştırılması gerekmektedir. 2023 Eğitim Vizyon belgesinde de yenilikçi uygulamaların ve bahsedilen becerilerin işaret ettiği yaşam becerileri eğitimine, okullarda daha da fazla yer verilmelidir.



Kaynakça

- Akman, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin değişime direnç nedenlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, E., ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(172), 225-231.
- Ar, M. E. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerine yönelik geliştirilen nitelikli yaşam temelli açık uçlu soru hazırlama kursunun uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ateş, Y. (2017). *Ortaokullardaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişime karşı gösterdikleri direnç ortaokullarda bir tarama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataş, E., ve Güneş, P. (2020). Altıncı sınıf fen bilimleri dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılmış bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(20), 1066-1078. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-632040>
- Ayvacı, H. Ş., ve Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455.
- Avargil, S., Herscovitz, O., ve Dori, Y. J. (2012). Teaching thinking skills in context-based learning: teachers' challenges and assessment knowledge. *J Sci Educ Technol*(21), 207-225. doi:10.1007/s10956-011-9302-7.
- Bayrak, B., ve Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-54.
- Bellocchi, A., King, D. T., ve Ritchie, S. M. (2016). Context-based assessment: Creating opportunities for resonance between classroom fields and societal fields. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1304-1342.
- Bennett, J. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and sts approaches to science teaching. *Science Education*, 91(3), 347-370.
- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179
- Bozbayındır, F., ve Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Inonu University Journal of The Faculty Of Education (Inujfe)*, 19(2), 293-311.
- Brodin, J. (2010). Education for global competencies: An EU—Canada Exchange programme in higher education and training. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 569–584. <https://doi.org/10.1177/1028315309343616>
- Byker, E. J., ve Putman, S. M. (2019). Catalyzing cultural and global competencies: Engaging preservice teachers in study abroad to expand the agency of citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 84–105. <https://doi.org/10.1177/1028315318814559>
- Can, D. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı duyularının bağlam temelli ve bağlam temelli olmayan problem durumlarında incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çelik, S. N. (2019). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile değişime dirençleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. bs.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S., Ormanci, Ü., ve Ülger, B. B. (2020). Examination of context-based question writing skills of science teachers participated in a scientific literacy course. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1249-1270.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., ve Çepni, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programından yansımalar: Trabzon örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-22.



- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 571-592.
- Elmas, R., ve Eryılmaz, A. (2015). How to write good quality contextual science questions: criteria and myths. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(4), 564-580. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29359/314151> adresinden alınmıştır
- Fensham, P. J. (2009). Real world contexts in PISA science: Implications for context-based science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 884-896.
- Gilbert, J. K., Bulte, A. M., ve Pilot, A. (2011). Concept development and transfer in context-based science education. *International Journal of Science Education*, 33(6), 817-837.
- Gömleksiz, M. N., ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 76-88.
- Gül, Ş., ve Konu, M. (2018). Yaşam temelli probleme dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 45-68.
- Güleryüz, H. (2016). 5., 6., 7., 8. sınıfların fen ve teknoloji dersine ait sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.
- Güleryüz H. ve Erdoğan, İ. (2017). 5., 6., 7., 8. Sınıfların fen bilimleri dersine ait sınav sorularının soru biçimlerine göre değerlendirilmesi (Muş İli Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 667-682.
- Güleryüz, H., & Erdoğan, İ. (2018). Orta okul fen bilimleri dersi sınav sorularının Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 43-49.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M., ve Demir, E. S. (2010). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. In *International Conference on New Trends in Education and their Implications* (pp. 11-13).
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177 (224-236).
- Heller, P., Keith, R., ve Anderson, S. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. part 1: group versus individual problem solving. *Am. J. Phys.*, 60(7), 627-636. Retrieved September 29, 2020, from <https://doi.org/10.1119/1.17117>
- Kavak, N., Tufan, Y., ve Demirelli, H. (2006). Fen-teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.
- Karamustafaoğlu, S., Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., ve Değirmenci, S. (2010). Ses kavramına yönelik bir Çoklu Zekâ etkinliği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 125-139.
- Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., Karamustafaoğlu, O. ve Çepni, S. (2003). Analysis of Turkish highschool chemistry examination questions according to Bloom's taxonomy. *Chemistry Education Research and Practice*, 4(1), 25-30.
- Kızkapan, O., ve Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A., ve Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 33-39.
- Kuhn, J., ve Müller, A. (2014). Context-based science education by newspaper story problems: A study on motivation and learning effects. *Progress in Science Education*(2), 5-21.
- Limon, İ., ve Nartgün, Ş. S. (2020). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi: demografik değişkenler açısından karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(2), 401-448.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Mutlu, M., Uşak, M., ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-95.
- Özcan, S., ve Akcan, K. (2010). Fen Bilgisi öğretmen adaylarını hazırladığı soruların içerik ve Bloom Taksonomisi'ne uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 323-330.
- Özcan, S., ve Oluk, S. (2007). İlköğretim Fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom Taksonomisine göre analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation (No. 4)*. Sage.





- Pilot, A., ve Bulte, A. M. (2006). Why do you "Need to Know"? Context-based education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 953-956.
- Rannikmäe, M., Teppo, M., ve Holbrook, J. (2010). Popularity and relevance of science education literacy: Using a context-based approach. *Science Education International*, 21(2), 116-125.
- Sak, M., ve Kaltakçı Gürel, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama durumlarının geliştirilen başarı testleri ile karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 655-679.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD.
- Schwartz, A. T. (2006). Contextualized chemistry education: The American experience. *International Journal of Science Education*, 28(9), 977-998. doi:10.1080/09500690600702488
- Sezer, A. (2018). *Fen bilimleri dersi sınav soruları ve merkezi sınav sorularının yenilenmiş BLOOM taksonomisi, TIMMS ve PISA açısından analizi (Kırıkkale ili örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Şanlı, C., ve Pinar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen BLOOM taksonomisine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 949-959.
- Taasoobshirazi, G., ve Carr, M. (2008). A review and critique of context-based physics instruction and assessment. *Educational Research Review*, 3, 155-167. doi:10.1016/j.edurev.2008.01.002
- Tekbıyık, A., ve Akdeniz, A. (2010). Bağlam Temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.
- Ülger, B. B., ve Güler, H. K. (2019). PISA ve TIMSS sınavlarının temel aldığı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. S. Çepni içinde, *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama* (s. 155-187). Ankara: Pegem.
- Ültay, N., ve Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *J Sci Educ Technol*(21), 686-701.
- Ültay, N., ve Dönmez Usta, N. (2016). Investigating prospective teachers' ability to write context-based problems. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(2), 447-463.
- Üner, S., Akkuş, H., ve Kormalı, F. (2014). Ortaöğretim kimya ders kitaplarındaki ve sınavlarındaki soruların bilişsel düzeyi ve öğrencilerin bilişsel düzeyiyle ilişkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(1), 137-154.
- Yamashita, H. (2006) Global citizenship education and war: the needs of teachers and learners, *Educational Review*, 58(1), 27-39, DOI: 10.1080/00131910500352531
- Yıldırım, T. (2020). Kimya öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi ve ÖSYM soruları ile karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 1-19.



Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Gözünden Covid-19: Kriz Yönetimi

Covid-19 through the Eyes of Teachers and School Administrators: Crisis Management

Yaşar YAVUZ , Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, yasar.yavuz@deu.edu.tr

Ezgi ÇETİN , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, ezgimericetin@gmail.com

Çetin, E. ve Yavuz, Y. (2022). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Gözünden Covid-19: Kriz Yönetimi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 354-377.

Geliş tarihi: 11.12.2021

Kabul tarihi: 24.03.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin kriz yönetimi bağlamında Covid-19 sürecine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapmakta olan 12 öğretmen ve 8 okul yöneticisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı iç içe geçmiş çoklu durum çalışmasında Covid-19 pandemisi sürecinde “Eğitimde kriz yönetimine yönelik görüşler” görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Pandemi sürecinde eğitimde kriz yönetimi okul yönetimi uygulamaları, öğrencilerin eğitime erişimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve yürütülen toplantılar, paydaşlara yönelik rehberlik çalışmaları, yüz yüze eğitime geçişe yönelik önlemler, eğitim politikaları, metaforik algılar ve kriz sonrası döneme ilişkin öngörüler açısından ele alınmıştır. Sonuç olarak katılımcıların görüşleri süreçte yaşanan sorun ve engelleri içinde barındırmakla birlikte, kriz ve kriz sonrası sürecin yönetimi başarılı bir şekilde gerçekleştirildiği takdirde eğitimde yenilikleri ve gelişmeleri beraberinde getireceği; pandemi sürecinin bir fırsata dönüştürülebileceği şeklindedir. Varılan sonuçlar ışığında pandemi sürecinde eğitimde kriz yönetimine yön verebileceği düşünülen birtakım öneriler ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kriz, Kriz yönetimi, Covid-19, Öğretmen, Okul yöneticisi.

Abstract. The main purpose of this research is to determine the views of teachers and school administrators on the Covid-19 process in the context of crisis management. The research was carried out with the participation of 12 teachers and 8 school administrators working at primary, secondary and high school levels in the Aegean Region in the 2020-2021 academic year. In the multi-case study based on the qualitative research approach, opinions on crisis management in education during the Covid-19 pandemic were collected using interview forms. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the obtained data. Crisis management in education during the pandemic was reviewed in terms of school management practices, students' access to education, professional development of teachers and the meetings held, guidance for stakeholders, measures for the transition to face-to-face education, education policies, metaphorical perceptions and predictions about the post-crisis period. As a result, among the opinions of the participants are the problems and obstacles experienced in the process, but if the management of the crisis and post-crisis process is carried out successfully, it is estimated to bring innovations and developments in education; that the pandemic process can be turned into an opportunity. In the light of the results, some suggestions thought to guide the crisis management in education have been reached regarding the pandemic process.

Keywords: Crisis, Crisis management, Covid-19, Teacher, School administrator.



Extended Abstract

Introduction. Crisis is explained by Aksoy and Aksoy (2003) as an undesirable situation that creates negative effects on the functioning of an organization and is seen as inevitable for organizations in extraordinary situations. It is only possible to prevent the crisis by taking the necessary signals in the pre-crisis period or to overcome it with the least damage after being caught in the crisis, only with an effective crisis management process (Demirtaş, 2000). The Covid-19 pandemic, causing a crisis around the world and in Turkey in the field of education, has led to some measures to be taken at local, national and global levels as part of the crisis management process. Within this scope, the main purpose of this research is to collect the opinions of teachers and school administrators on crisis management in education throughout the Covid-19 pandemic and to identify what the transforming education systems express in terms of practitioners and administrators regarding the crisis process and aftermath.

Method. In this research, embedded multiple-case design, which is one of the qualitative research designs, was used. Participating on a voluntary basis, the study group consisted of 12 teachers and 8 school administrators working at secondary and high school levels in Izmir. The semi-structured interview technique was used to acquire purposeful and in-depth data about the problem situation from the participants with the aim to reach many hidden and situation-specific findings that could not be accessed by other research techniques (Cohen & Manion, 1994). The gathered data were analysed through descriptive analysis based on inductive perspective. In the induction process, the steps of coding, finding the themes, organizing and defining the data according to the codes, and finally interpreting the data were followed in order to reach the concepts and relations.

Results, Discussion and Conclusion. Considering the opinions of the participants on the Covid-19 process, it was evident that the process created a negative perception in terms of creating an economic crisis, restricting social life and freedoms, and creating fear and anxiety in individuals. Participants having a positive perspective on the process, on the other hand, state that the distance education activities carried out reveal the importance of digital literacy and create an opportunity for transition to hybrid education. From this point of view, the Covid-19 pandemic process can be evaluated as an opportunity in terms of development, innovations and keeping up with the digital age in the field of education, despite the negativities experienced, which is also supported by the outstanding result of the metaphors specified by the participants. Sudden decisions and rapidly changing practices in education due to the course of the pandemic have caused individuals to lose their motivation, caught school administrations and stakeholders unprepared, and created an environment of uncertainty. From a sociological point of view, it draws attention among the opinions that the crisis in education increased economic inequality in the society, caused social injustice, and widened the gap between public and private school students. It is concluded that the school administration is the implementer of the decisions taken by the Ministry of National Education, applies crisis management strategies in this direction, and bureaucratic features stand out in school management. The opinions of the participants revealed that during the pandemic process, the school administration has also taken on responsibilities such as contributing to the professional development of teachers, carrying out guidance works for students and parents, identifying students in need, providing them with internet and tablet support and cooperating with parents, universities, local administrations. These roles have assigned school administrations key roles in the crisis management. As a result of the research, the importance of digital literacy, hybrid education model, 'Covid generation' and unschooled society concepts stand out regarding the post-pandemic crisis period. The recommendations in the light of this research could be summarised as increasing the economic and human resources allocated to education, establishing an 'Education Board' consisting of experts in the field of Public Health, organizing online cultural and art activities as well as



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2022), 13 (1), 354-377.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2022), 13 (1), 354-377.

Araştırma Makalesi

Research Paper

'education camps' to develop students, to identify disadvantaged students especially in the distance education and to eliminate learning losses.



Giriş

Kriz ve Kriz Yönetimi

Yaşam döngüsü içerisinde varlığını sürdüren örgütlerin çevrelerinden etkilenmeleri ve değişime uğramaları kaçınılmazdır. Bu etkilenme süreci, belirsizlik ve kaos durumunu da beraberinde getirmektedir. Kaos kuramında 'Bir kelebeğin Pekin'de kanat çırpması bir ay sonra New York'ta fırtınaya neden olabilir' metaforu ile tanımlanan 'kelebek etkisi', yaşanan zincirleme olaylardaki küçük değişikliklerin daha sonra büyük sorunlara neden olabileceğine dikkat çekmektedir (Yeşilorman, 2006). Ortaya çıkan sorunlar, örgütler açısından kriz ortamı yaratabilmektedir. Kriz kavramı, Türk Dil Kurumu ([TDK], 2020) tarafından 'Bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, bunalım, buhran' şeklinde tanımlanmaktadır.

Örgütsel anlamda kriz, örgütün amaçlarına ve varlığına tehdit oluşturan, örgütün risk önleyici önlemlerini yetersiz kılan, karar ve planlama süreçlerini olumsuz etkileyen, gerilime yol açan durum şeklinde karşılık bulmaktadır (Demirtaş, 2000). Kriz, Aksoy ve Aksoy (2003) tarafından gerçekleşmesi istenmeyen ve örgütün işleyişinde olumsuz etkiler yaratan durum olarak açıklanmaktadır. Tutar'a (2000, s. 17) göre kriz, örgütlerde iletişim ve haberleşme açısından yaşanan sorunlar sonucunda örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin sağlıklı gerçekleştirilememesidir. Aykaç (2001) örgütlerde meydana gelen krizlerin özelliklerini; olumsuz yönde etkilenen örgütsel yapılar, değerler ve normlar, ortaya çıkan beklenmedik gelişmeler, tahmin edilemeyen kriz dönemi, yetersiz kalan önleme mekanizmaları, örgütün amaç ve varlığının tehdit edilmesi, krizi önlemek üzere alınması gereken tedbirler için bilgi ve zamanın yetersizliği, ivedilikle uygulanması gereken önlemler ve örgüt yönetiminde yaşanan gerilim olarak sıralamaktadır. Aksu (2009) krizlerin herhangi bir zamanda, yerde ve örgütte yaşanabileceğini; bu nedenle sınırları olmadığını ifade etmektedir. Yapılan tanımlar incelendiğinde kriz kavramı olumsuz bir çağrışım yapıyor gibi görünse de, krizler hem olumlu hem olumsuz etkiler yaratabilmekte ve bu noktada kriz yönetimi, örgütlerin varlığı ve hedefleri açısından yaşamsal önem taşımaktadır.

Kriz yönetimi, Şimşek (2002) tarafından örgütün olası kriz durumuna ilişkin kriz sinyallerinin fark edilerek değerlendirilmesi, örgütün krizi en az hasarla atlattığı için gereken önlemlerin alınması ve uygulanması süreci şeklinde tanımlanmıştır. Kriz olarak ifade edilen durumu ortadan kaldırmak üzere planlı, sistematik ve akılcı şekilde uygulanan etkinlikler bütünü olan kriz yönetimi, sistematik olarak alınacak kararları, bu kararları uygulayacak ekibi kurmayı, ulaşılan sonuçlara göre yeni kararlar almayı gerektirmektedir (Tüz, 2004). Kriz yönetimi aşamaları krizi denetim altına alma, krizin olumlu yanlarını belirleme, kriz yönetimi programı ve planı hazırlama, kriz komitesini oluşturma ve örgütlenme, öğrenme ve değerlendirme olarak sınıflandırılmaktadır (Genç, 2007; Tutar, 2000).

Kriz yönetimi kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönemden oluşan üç aşamalı bir süreçte incelenebilmektedir (Aksu ve Deveci, 2009). Kriz ortaya çıkmadan önce kriz belirtilerinin aşamalı olarak ilerlediği dönem olan kriz öncesi dönemde, örgütün iç ve dış çevresi ile ilişkileri bozulmaya, örgüt ve çevresi karşılıklı olarak birbirlerinin beklentilerine yanıt verememeye başlamıştır (Can, 2005, s. 394). Krizin oluşacağına ilişkin sinyaller bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Bu sinyaller doğrultusunda kriz planları hazırlama, kriz ekipleri oluşturma ve bu ekipleri güncel tutma yoluyla harekete geçen örgütlerin kriz yönetimini çözüm yönünde etkili bir şekilde yönetebileceği söylenebilir. Kriz öncesi dönemde yaklaşan krizin sinyallerinin alınamaması, iç ve dış değişikliklerin zamanında ve etkili olarak fark edilip harekete geçilememesi sonucunda örgütler için korku, endişe ve stres ortamının egemen olduğu kriz dönemi oluşmaktadır (Peker ve Aytürk, 2002, s. 282). Krizin son aşaması, sorunlara çözüm bulunduğu ya da çöküş döneminin yaşandığı kriz sonrası dönemdir. İç ve dış kaynaklardan faydalanılarak son çarelere başvuru bu dönemde, krize çözümler bulunursa kriz

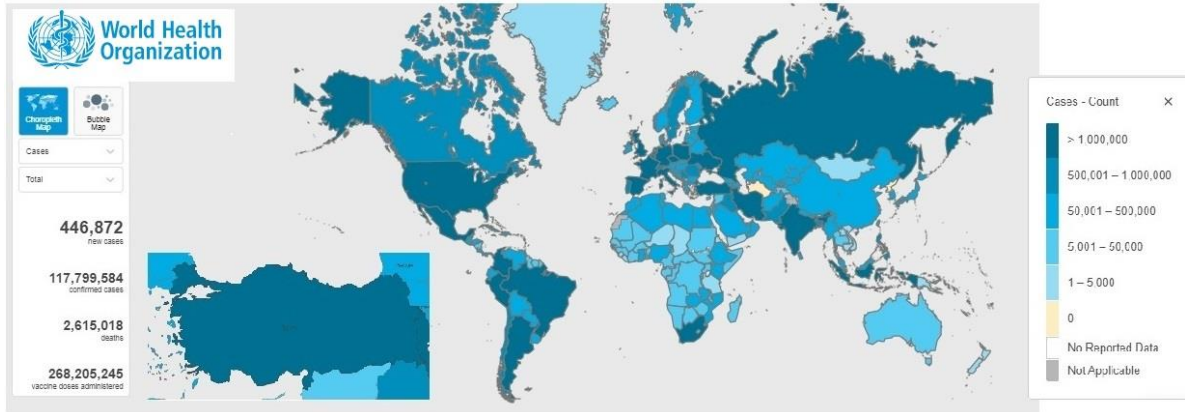


aşılabilir veya fırsata dönüştürülebilir. Aksi durumda, sorunlar çözülemediği için örgütün zaman içerisinde çökmesi kaçınılmaz olur (Can, 2005, s. 397).

Kriz, örgütler açısından olağanüstü durumlarda kaçınılmaz görülmektedir. Kriz öncesi dönemde gerekli sinyallerin alınarak krizin engellenmesi veya krize yakalandıktan sonra en az zararla atlatılması ancak etkili bir kriz yönetim süreci ile mümkündür (Demirtaş, 2000). Kriz dönemlerinde krizi yönetecek bir lidere duyulan gereksinim artmaktadır. Liderin güçlü duruşu, kriz sürecine gerçekçi yaklaşımı ve planlarını uygulamaya koyması kriz yönetimi açısından önemli görülmektedir (Alağaçlı, 2006; Sarı ve Sarı, 2020). Kriz yönetimine yönelik alanyazında daha önceden güçlü ve tek başına karar mekanizması olarak görülen liderin krizin aşılmasında tek başına etkili olamayacağı yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Danielsson ve Sjöstedt-Landén, 2020). Kriz yönetimi planının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için okul paydaşları ile krize yönelik kurulacak iletişimin önemine dikkat çekilmektedir (Badzmierowski, 2011; akt. Karakuş, 2018). Bir okulda meydana gelebilecek krizlere müdahalenin planlamasında izlenecek katılımcı yaklaşım, kararsızlığı azaltacak, okulun etkili yönetilmesini sağlayacak ve kaos yaşanmasını engelleyebilecektir (Aksoy ve Aksoy, 2003).

Covid-19 Krizi

2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19, önce "uluslararası boyutta halk sağlığı acil durumu" ilan edilmiştir. Kısa süre içinde tüm dünyaya yayılması e şiddeti nedeniyle 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olduğu açıklanmıştır (World Health Organization [WHO], 2021a). Bu tarihin üzerinden tam bir yıl geçtikten sonra, 11 Mart 2021'de dünya çapında 2.615.018 ölüm dâhil olmak üzere 117.799.584 doğrulanmış Covid-19 vakası bildirilmiştir (WHO, 2021b). Türkiye'de aynı tarihe bakıldığında vaka sayısının 2.835.989; vefat sayısının 29.290 olduğu bildirilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2021).



Şekil 1. Küresel düzeyde Covid-19 pandemisi (WHO, 2021b)

Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri António Guterres tarafından "ikinci Dünya Savaşından bu yana karşı karşıya kaldığımız en zorlu kriz" şeklinde tanımlanan COVID-19 pandemisi sürecinde virüsün kendisi kadar, sürece ilişkin yanlış bilgiler de salgın gibi yayılmıştır.

Çoğu zaman yaşanan toplumsal ya da bireysel karmaşa, krize neden olmaktadır. Diğer tüm toplumsal etkinlikler gibi eğitim etkinliklerinin de kesintiye uğramasızın ya da en az kesintiyle de olsa sürdürülebilmesi, pandemi sürecinin yarattığı karmaşayla (kaosla) baş edebilmeyi gerektirmektedir. Karmaşaya neden olan etkenlere ilişkin bilgi ve açıklamalar, insanları ve örgütleri karmaşadan



uzaklaştırarak, ortaya çıkan kriz sürecini daha etkin yaklaşımlarla çözebilmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda yaşanmakta olan ve yukarıda da değinildiği gibi eğitim açısından hem eğitim örgütlerini hem de asıl paydaşları (öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler) çokça etkileyen COVID-19 pandemi sürecinin yarattığı kriz ve kriz yönetimine ilişkin uygulamalar, tüm dünyada öncelikli bir önem kazanmıştır.

Covid-19'un Eğitime Yansımaları ve Kriz Yönetimi

Covid-19'un pandemi ilan edilmesinin ardından, ülke yönetimleri yaşamın birçok alanında birtakım önlemler almak zorunda kalmıştır. Pandeminin yayılımını azaltmak amacıyla günlük yaşamda sokağa çıkma yasakları ve kısıtlamaları, bireysel izolasyon, karantina, sosyal mesafe gibi önlemlere yer verilmiş; iş yaşamında esnek, evden veya dönüşümlü çalışma uygulamaları hayata geçirilmiştir (Bozkurt, 2020). Alınan önlemler ve getirilen sınırlamalar sonucunda, süreçten en fazla etkilenen alanlardan biri olan eğitim sistemlerinde büyük bir değişim ve dönüşüm başlamıştır (Kırmızıgül, 2020; OECD, 2020). Dünyanın birçok yerinde yüz yüze eğitime son verilerek milyonlarca insanın açık ve uzaktan eğitime geçmesi yönünde karar alınmıştır (Daniel, 2020). Bu durum, kriz yönetimi ve toplum sağlığı bakımından doğru bir adım olarak görülmesine rağmen hazırlıksız yapılan eğitim uygulamaları etkililik açısından soru işareti bırakmıştır (Erkut, 2020). Giannini ve Lewis (2020) ise yüz yüze eğitime son verilmesinin sağlık alanında olumlu etkiler yaratacağını ancak eğitimde var olan eşitsizlikleri artıracaklarını, pek çok öğrencinin sağlıklı yemeklere erişemeyeceğini, sosyal stres yaşayacağını ve ekonomik sorunlarla karşılaşacağını ön görmektedir. Yüz yüze eğitime ara verilmesinin yalnızca öğrencileri değil, öğretmen ve eğitim örgütleri başta olmak üzere tüm paydaşları etkileyecek sorunlu ve zorlu bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Allen, Rowan ve Singh, 2020; Daniel, 2020; Özer ve Suna, 2020). Bu açıdan bir kriz olarak Covid-19 pandemi süreci olumsuz bir algı yaratmaktadır. Zhao (2020) ise, eğitim açısından krizin yönetim sürecine dikkat çekmekte; başarılı yönetilen bir sürecin var olan uygulamaların gözden geçirilmesini ve geliştirilmesini sağlayacak fırsatları getirebileceğini ifade etmektedir.

Covid-19 pandemisi eğitim alanında dünyada ve Türkiye'de benzer bir şekilde krize yol açmıştır. 10 Mart 2020 tarihinde ilk Covid-19 vakasının tespitinin ardından 16 Mart 2020'de ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullar bir hafta, üniversiteler üç hafta boyunca tatil edilmiştir. 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitim yoluyla internet ortamında ve televizyon kanallarında eğitimin sürdürülmesine karar verilmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2020). Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitim örgütlerinde yer alan paydaşların kriz sürecinde en az seviyede etkilenmesini sağlamak üzere Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından makro düzeyde birtakım uygulamalar yürürlüğe konulmuştur. Okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi sonucunda öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerini sürdürmeleri amacıyla EBA TV'den uzaktan eğitim başlamış, öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını korumak üzere ailelere yönelik çocuklara yardım rehberleri ile yetişkinlere yönelik bilgilendirme rehberleri oluşturulmuştur. Ayrıca psikososyal destek hattı kurulmuş ve çevrimiçi etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2020). Ayrıca GSM (Global System for Mobile Communications) operatörleri ile yapılan işbirlikleri yoluyla öğrencilere 8 GB (gigabyte) ücretsiz internet erişimi sağlanmış ve uzaktan eğitim etkinliklerine katılım desteklenmiştir. Benzer bir şekilde mikro düzeyde eğitim yöneticilerinin çabaları ile kriz yönetiminde öğrencilerin öğrenme kayıplarına engel olunmasına ve eğitim ihtiyaçlarına yanıt verilmesine çalışılmıştır (Özer, 2020).

Son yüz yılda yaşanan dünya savaşları, ekonomik buhranlar ve küresel salgınlar sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve eğitsel pek çok dönüşüme neden olmuştur. Yirmi birinci yüzyılın ikinci on yılında karşılaştığımız küresel çapta ilk kriz olan Covid-19 pandemisi, toplum ve karar alıcıların paradigmatik dönüşümlere hızlı uyumunu gerektirmektedir. Araştırmada öğretmen ve okul



yöneticilerinin Covid-19 pandemisinde eğitimde kriz yönetimine yönelik görüşlerine başvurulmasının okul yönetimi ve kriz yönetimi alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, hızla değişime uğrayan eğitim sistemlerinin kriz süreci ve sonrasına yönelik olarak uygulayıcı ve yöneticiler açısından neler ifade ettiği bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Problemi

Öğretmen ve okul yöneticilerinin kriz yönetimi bağlamında Covid-19 sürecine yönelik görüşleri nedir?

Alt Problemler

Araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemler yapılandırılmıştır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin Covid-19

1. sürecine ilişkin görüşleri nedir?
2. sürecinin eğitim alanında yarattığı krize ilişkin görüşleri nedir?
3. sürecinde okul yönetiminin kriz yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir?
4. sürecinde öğrencilerin eğitime erişimine yönelik görüşleri nedir?
5. sürecindeki mesleki gelişim çalışmaları ve toplantılara yönelik görüşleri nedir?
6. sürecinde paydaşlara yönelik rehberlik çalışmalarına ilişkin görüşleri nedir?
7. sürecinde yüz yüze eğitime geçişe yönelik alınan önlemlere ilişkin görüşleri nedir?
8. sürecinde eğitimde kriz yönetimine yönelik metaforik algıları nedir?
9. sürecindeki eğitim politikalarına yönelik varsayımsal görüşleri nedir?
10. krizi sonrası dönemin yönetimine ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmada inandırıcılık, araştırmacıların rolü ve etik konulara yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlardan biri olan iç içe geçmiş çoklu durum çalışma deseni kullanılmıştır. Durum çalışması temeline dayalı bu araştırma, paydaşların araştırılan duruma ilişkin düşüncelerini ve aynı zamanda nasıl ve niçin sorularını temel alarak, araştırmacıya kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine inceleme fırsatı vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bilgilerin toplanması, organize edilmesi, yorumlanması ve araştırma bulgularına ulaşılması gibi süreçleri içeren desen türlerinden biri (Merriam, 1988) olarak bilinen durum deseninde, tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birim olduğu zaman birden fazla analiz birimi söz konusu olmaktadır. Durum çalışması içinde birden fazla alt birim var ise iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmada, İzmir ilinde ortaokul ve lise olmak üzere farklı düzeylerde görev yapan katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede dikkat edilecek durumların bilgi verme açısından zenginliği; örgütün temel eksikliklerini belirleyen ve bunları iyileştirme için işlevleri önemli görülmektedir (Marshall, 1996; Morgan ve Morgan, 2008). Gönüllülük esasına dayalı



olarak 12 öğretmen, 8 okul yöneticisi araştırmada yer almıştır. Araştırmada öğretmenler Ö, okul yöneticileri Y olarak kodlanmıştır.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Öğretmenler		Okul yöneticileri	
Rumuz	Branş	Rumuz	Branş
Ö1	İngilizce	Y1	Okul müdürü
Ö2	Tarih	Y2	Okul müdür yardımcısı
Ö3	Bilişim Teknolojisi	Y3	Okul müdürü
Ö4	Türk Dili ve Edebiyatı	Y4	Okul müdür yardımcısı
Ö5	Tarih	Y5	Okul müdür yardımcısı
Ö6	Matematik	Y6	Okul müdür yardımcısı
Ö7	Felsefe	Y7	Okul müdür yardımcısı
Ö8	Almanca	Y8	Okul müdür yardımcısı
Ö9	Coğrafya		
Ö10	Matematik		
Ö11	Almanca		
Ö12	Matematik		

Veri Toplama Araçları

Yönetici ve öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Katılımcılardan problem durumuna ilişkin amaçlı ve derinlemesine veri elde etmek; buna ek olarak diğer araştırma teknikleriyle erişilemeyen gizli ve duruma özel pek çok bulguya ulaşmak amaçlanmıştır (Cohen ve Manion, 1994; Kvale, 1996).

Covid-19 Pandemisinde Kriz Yönetimi-Eğitim Kurumu Yöneticisi Formu ve *Covid-19 Pandemisinde Kriz Yönetimi-Öğretmen Formu* olarak isimlendirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşme formları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formlar, Eğitim Bilimleri anabilim dalında görev yapan akademisyenlerden görüşler alınarak yapılandırılmıştır. Görüşmeler çevrimiçi platformda gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izni doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. 12 katılımcı (7 öğretmen, 5 okul müdür yardımcısı) ile çevrim içi görüşme yapılmıştır. İş yoğunluğu, hastalık gibi mücbir sebeplerle çevrim içi görüşmeye katılamayacaklarını belirten 8 katılımcıya (5 öğretmen, 2 okul müdürü, 1 okul müdür yardımcısı) görüşme formları Microsoft Word formatında elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve yanıtlar alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Yönetici ve öğretmen görüşmeleri tümevarımsal perspektife dayalı betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Tümevarımda kavram ve ilişkilere ulaşma amacıyla kodlama, temaların bulunması, verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, son olarak ise verilerin yorumlanması adımları takip edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analizinde sırasıyla şu işlemler izlenmiştir:

Görüşmelere ait kayıtlar Microsoft Word formatında transkript edilmiş, açık kodlama yapılmış, bu sayede düşünce ve anlamlar daha anlaşılır bir yapıya kavuşmuştur (Strauss ve Corbin, 1998). Elde edilen veriler kelime, kelime grubu, cümle veya paragraf şeklinde kodlanmıştır.



Tablo 2.

Örnek kodlama ifadesi

Alıntı	Kod
"...Eğitim sektöründe uzaktan eğitim süreçlerini sürekli geliştiren ve kullanan ülkeler adına bir fırsat sağlarken çevrimiçi platformları kullanmayan, bilişim teknolojilerinde yeterlilik sahibi olmayan ülkeler için dezavantajlı oldu." (Okul yöneticisi, Y8)	Dijital okuryazarlığın önemi

Bir sonraki aşama olan kodlamada tematik kodlamalar oluşturulmuş, kodlar arasındaki benzerlikler doğrultusunda daha genel temalara ulaşmaya çalışılmıştır. Bu noktada araştırma amaçları dikkate alınmıştır. İç tutarlılık açısından temalar ile alt kodların; dış tutarlılık açısından ise temaların kendi aralarında bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiştir. Görüşmelere yönelik ayrı tematik kod ve alt kod tabloları hazırlanmış, oluşturulan tematik kodlamalar tablolarda belirtilmiştir. Raporlamada katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar da sunulmuştur.

Araştırmada İnanırcılık

Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda inanırcılığın öneminin altını çizmiş ve buna yönelik bazı ölçütler belirlemiştir (Houser, 2015; Merriam, 2013; Whitemore, Chase ve Mandle, 2001; akt. Başkale, 2016). Guba ve Lincoln (1982) inanırcılık için gerekli ölçütleri inanılabilirlik, aktarılabirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik olarak ifade etmiştir. Bir araştırmada bulguların doğruluğunu sağlamak üzere bu stratejilerin en az bir tanesinin belirtilmesi önerilmektedir (Creswell, 2013). Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğe yönelik yapılan çalışmalar Tablo 3'te bulunmaktadır.

Tablo 3.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

İnanılabilirlik (İç geçerlik)	Görüşme formları hazırlanırken alan yazın incelenmiş, alan uzmanlarının dönüt ve düzeltmelerinin ardından son hali verilmiştir. Ayrıca görüşmelerin hem okul yönetimi hem de okuldaki görevli öğretmenlerin izni ve desteği ile yapılması güven ortamı sağlamıştır.
Aktarılabirlik (Dış geçerlik)	Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.
Güvenilirlik (İç güvenilirlik)	Araştırmada veri toplanması, analizi, sonuçlara ulaşılması aşamalarında araştırmacılar birlikte çalışarak tema ve kod analizlerini yürütmüştür. Bu sayede araştırmanın kabul edilebilirliğinin artırılması amaçlanmaktadır.
Onaylanabilirlik (Dış güvenilirlik)	Katılımcılar, sosyal ortam ve süreçler açıkça tanımlanmış, veri toplama ve analizi ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Ham veriler (ses kayıt dosyaları wav formatında, transkript edilmiş hali Word formatında) başka araştırmacılar tarafından da incelenebilmesi için arşivlenmiştir. Çalışma verilerini destekleyen okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiş; bu sayede araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel stratejilerle yürütülen bir araştırmada araştırmacı, gözlem ve yorumlarıyla araştırma sonucuna yön veren önemli bir etken, konusu ile ilgili olarak alanı yakından tanıyan, yaşananları paylaşan ve katılımcılarla yakın ilişki kuran kişi olarak betimlenebilir. Esneklik, araştırmacının rolünün açıkça belirlenmesi ve ortaya koymasını gerekli kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada araştırmacılar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin pandemi süreci ve sonrasına ilişkin eğitim ve okul yaşamına yönelik görüşlerini kriz yönetimi bağlamında incelemiş ve alanyazın ışığında tartışmışlardır.



Etik Konular

Bilimsel araştırmalarda, anlam ve yöntem bakımından uyumlu olmanın yanı sıra etik ilkelere de önem verilmesi gerektiğinden araştırma etiği için İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 03.04.2021 tarihli 2021/07-05 sayılı araştırma izin belgesi alınmıştır. Nitel araştırma stratejilerinden yararlanan bu araştırmada katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden önce çalışma konusunda bilgilendirme yapılmış, katılımcılardan elde edilen verilerin yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiş, katılımcılara gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Bulgular

Covid-19 Sürecine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Öğretmen ve okul yöneticilerine sorulan “Covid-19 süreci ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusundan ulaşılan kodlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Covid-19 sürecine ilişkin görüşlere yönelik kodlar

Tema	Kodlar
Covid-19 sürecine ilişkin görüşler	1. Olumsuz duygular (korku ve endişe) 2. Ekonomik kriz 3. Sosyal yaşam ve özgürlükler açısından değişen yaşam biçimleri

Öğretmen ve okul yöneticilerinin Covid-19 sürecine ilişkin kullandıkları ifadelerden şu kodlara ulaşılmıştır: *olumsuz duygular (korku ve endişe), ekonomik kriz, sosyal yaşam ve özgürlükler açısından değişen yaşam biçimleri*. Belirlenen kodlar doğrultusunda katılımcıların Covid-19 sürecine yönelik korku ve endişe başta olmak üzere olumsuz duygulara sahip olduğunu; bu sürecin ekonomik krize yol açtığını; bireylerin yaşam biçimlerini sosyal yaşam ve özgürlükler açısından değişime uğrattığını ifade etmek mümkündür. Bu bulguları destekleyecek alıntılardan bazıları şu şekildedir:

“Korkuyorum. Sürü bağımsızlığı ve doğal seleksiyonda elenmek istemiyorum.” (Ö9)

“Covid-19 süreci ile ilgili olarak gerçekten zor bir durum olduğunu düşünüyorum. Hastalığın insanları derinden etkilediğini ve özgürlüklerimizi kısıtladığını düşünüyorum.” (Y1)

“Dünyadaki çocuk, yetişkin, yaşlı herkesi özellikle psikolojik açıdan olumsuz etkileyen bir süreç olduğunu düşünüyorum. Ekonomik açıdan olumsuz yansımaları da göz ardı edilemeyecek kadar fazla.” (Y7)

Covid-19 Sürecinin Eğitim Alanında Yarattığı Krize İlişkin Bulgular

Öğretmen ve okul yöneticilerine yöneltilen “Covid-19 sürecinin eğitim alanında yarattığı kriz nelerdir? Bunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusundan elde edilen kodlara Tablo 5’te yer verilmiştir.



Tablo 5.

Covid-19 sürecinin eğitim alanında yarattığı krize ilişkin kodlar

Tema	Katılımcılar	Kodlar
Covid-19 sürecinin eğitim alanında yarattığı kriz	Öğretmenler	1. Hibrit eğitime geçiş fırsatı 2. Dijital okuryazarlığın önemi 3. Sosyal adaletsizlik 4. Düşük motivasyon
	Okul yöneticileri	1. Ekonomik eşitsizlik 2. Devlet okulu-özel okul farkı 3. Belirsizlik 4. Karar alma süreci/durumsallık 5. Hazırbulunuşluk 6. Uyum sağlama 7. Etkileşim/rehberlik

Öğretmenlerin Covid-19 sürecinin eğitim alanında yarattığı krize ilişkin kullandıkları ifadelerden şu kodlara ulaşılmıştır: *hibrit eğitime geçiş fırsatı, dijital okuryazarlığın önemi, sosyal adaletsizlik, düşük motivasyon*. Belirtilen kodlar, öğretmenlerin Covid-19 krizini hibrit eğitime geçiş fırsatı ve dijital okuryazarlığın öneminin anlaşılması açısından olumlu şekilde değerlendirdiğini ancak diğer yandan eğitim alanında sosyal adaletsizliğe yol açtığı ve öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yer verilebilecek alıntılardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“...artık teknoloji ve dijital dünyanın çok gelişmiş olduğunu fark etmemizi sağladı. Yüz yüze eğitimin artık hantallıktan çıkıp teknoloji artı yüz yüze eğitim şeklinde dinamik bir yapıya kavuşması gerekir.” (Ö1)

“...var olan fırsat eşitsizliğini iyice artırdı. Ekonomik imkânı olmayan öğrencilerin eğitim alanının dışında kalmasına neden olmuştur.” (Ö7)

Okul yöneticilerinin Covid-19 sürecinin eğitim alanında yarattığı krize ilişkin kullandıkları ifadelerden ulaşılan kodlar şu şekildedir: *ekonomik eşitsizlik, devlet okulu-özel okul farkı, belirsizlik, karar alma süreci/durumsallık, hazırbulunuşluk, uyum sağlama, etkileşim/rehberlik*. Okul yöneticileri Covid-19 krizi ile birlikte eğitimde devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında uçurumun artarak ekonomik eşitsizliğin ön plana çıktığı; eğitim alanında alınan ani kararlar ve değişen uygulamaların belirsizliğe yol açtığı, uygulayıcıların hazırlıksız yakalandığı, yeni koşullara uyum sürecinde zorluklar yaşandığı, rehberlik uygulamalarının ve bireyler arası etkileşimin bu süreçte daha da fazla önem kazandığı görüşündedir. Bu doğrultuda öne çıkan alıntılardan bazıları şu şekildedir:

“Öğrenci-okul etkileşimini tamamen ortadan kaldıran bir süreç.” (Y4)

“...biz özellikle eğitim alanında biraz hazırlıksız yakalandık çünkü uzaktan eğitim diye bir şey önceden gündemimizde yoktu. Aslında dünyada yıllardır tartışılıyordu hatta birçok yerde eğitime entegre edilmişti bu durum ama bizde uzaktan eğitim sanki sadece üniversitelerde varmış gibi algılanmaya başlamıştı.” (Y2)

Covid-19 Sürecinde Okul Yönetiminin Kriz Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Kurumunuzdaki okul yöneticisi Covid-19 sürecinde yaşanan krizi yönetmek için ne gibi uygulamalar gerçekleştirdi?”; okul yöneticilerine “Kurumunuzda okul yöneticisi olarak Covid-19 sürecinde yaşanan krizi yönetmek için ne gibi uygulamalar gerçekleştirdiniz?” şeklinde yöneltilen sorulardan erişilen kodlar Tablo 6’da yer almaktadır.



Tablo 6.

Covid-19 sürecinde okul yönetiminin kriz yönetimi uygulamalarına ilişkin kodlar

Tema	Katılımcılar	Kodlar
Covid-19 sürecinde okul yönetiminin kriz yönetimi uygulamaları	Öğretmenler	1. Bilgilendirme ve destekleme 2. Uyum sağlama 3. Çevrim içi toplantılar ve eşgüdümleme
	Okul yöneticileri	1. Dersliklerin hazırlanması 2. Dezenfeksiyon ve okul temizliği 3. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim 4. EBA destek noktası 5. İnternet-tablet desteği 6. Rehberlik hizmetleri 7. Ders saatlerinin planlanması 8. Paydaşlara model olunması 9. Değişimi yönetme 10. Seyreltilmiş sınıf/yüz yüze eğitim

Tablo 6’da de görüldüğü gibi öğretmenler Covid-19 sürecinde okul yönetiminin kriz yönetimi uygulamalarını *bilgilendirme ve destekleme, uyum sağlama, çevrim içi toplantılar ve eşgüdümleme* olarak belirtmişlerdir. Bu kodlar doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri ile okul yönetiminin kriz yönetiminde değişen koşullara uyum sağlama sürecini desteklemek amacıyla öğretmen, öğrenci ve velileri bilgilendirme, destekleme ve eşgüdümleme etkinliklerini çevrim içi toplantılar aracılığıyla gerçekleştirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara yönelik yer verilebilecek bir örnek alıntı şu şekildedir:

“Yönetici arkadaşlarım gerek ders programlarında gerekse sınav programlarında hızlı ve yerinde kararlar ile eğitim öğretimi yönlendirmeye ve desteklemeye çalıştı.” (Ö3)

Okul yöneticilerinin kriz yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri ise *dersliklerin hazırlanması, dezenfeksiyon ve okul temizliği, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, EBA destek noktası, internet-tablet desteği, rehberlik hizmetleri, ders saatlerinin planlanması, paydaşlara model olunması, değişimi yönetme ve seyreltilmiş sınıf/yüz yüze eğitim* kodları ile ifade edilmiştir. Belirtilen kodlar, okul yöneticilerinin Covid-19 krizini yönetim sürecinde derslikleri hazırlama, okulun temizleme ve dezenfekte etme, gereksinimi olan öğrencilere internet ve tablet yardımıyla bulunma, sınıf mevcutlarını azaltarak eğitim-öğretime daha olanaklı hale getirme etkinliklerinde bulduklarını göstermektedir. Bu etkinliklere ek olarak, okul yöneticileri kriz yönetimi sürecinde değişimi yönetme, çevrim içi ortamda ve/ya yüz yüze yürütülecek dersleri planlama, öğrenci ve velilere rehberlik hizmetleri sunma ve EBA destek noktası olma, öğretmenlere hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenleme, iyi uygulamalarla eğitim alanında paydaşlara model olma konusunda çalışmalar yapmıştır. Ulaşılan bulgulara yönelik bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

“Çevrim içi yöntemler ile öğrencilerimize karşılaştıkları zorluklar konusunda destek verildi. Bilişim öğretmenlerimiz, rehber öğretmenlerimiz hem psikolojik hem teknolojik sorunlarda destek oldu.” (Y6)

“Süreçle ilgili kuramsal araştırmalar yaparak, haberleri ve makaleleri gözden geçirerek sürecin ortaya çıkışı, gelişimi ve sonuçlarına dair bilgi edindik. Haberleri ve eğitim alanındaki gelişimleri önceden takip ederek, hizmet içi kurslara katılarak diğer paydaşlara model olmayı hedefledik.” (Y8)



Covid-19 Sürecinde Öğrencilerin Eğitime Erişimine yönelik Bulgular

Öğretmen ve okul yöneticilerine sorulan “Covid-19 sürecinde kendi öğrencilerinizin eğitime erişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusundan elde edilen kategori ve kodlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Covid-19 sürecinde öğrencilerin eğitime erişimine yönelik kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Covid-19 sürecinde öğrencilerin eğitime erişimi	Sosyoekonomik farklılıklar	1. Kardeş sayısı 2. Kız öğrenciler 3. Aile içi çatışma 4. Köy-kent yaşam farkı 5. Çalışan öğrenciler
	Uzaktan eğitim faaliyetleri	1. Düşük katılım 2. Sıkıcılık 3. Ezbercilik 4. Yoğun iş yükü 5. Verimsiz-etkisiz çalışma 6. Yüz yüze eğitimi destekleyici 7. İhtiyaç analizi ve destek 8. Rehberlik etkinlikleri 9. EBA destek noktası 10. Öğretmenlerin işbirliği
	Olanaklar	1. Cihaz yetersizliği 2. Teknolojik alt yapı yetersizliği

Tablo 7’de belirtildiği üzere öğretmen ve okul yöneticilerinin Covid-19 sürecinde öğrencilerin eğitime erişimine yönelik görüşleri *sosyoekonomik farklılıklar*, *uzaktan eğitim faaliyetleri* ve *olanaklar* kategorilerinde çeşitlilik göstermiştir. Katılımcıların Covid-19 sürecinde eğitime erişim açısından ele aldıkları konulardan biri toplumda öne çıkan sosyoekonomik farklılıklar olmuştur. Bu bağlamda çok kardeşe sahip olan, aile içi çatışmaya maruz kalan veya çalışmak zorunda kalan öğrenciler Covid-19 sürecinde eğitime erişim açısından diğerlerine göre daha dezavantajlı görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere; köyde yaşayan öğrencilerin kentte yaşayan akranlarına göre eğitime erişimde daha fazla zorluk yaşadığı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetleri kategorisinde ise çevrim içi derslere öğrenci katılımının düşük; bu derslerin sıkıcı ve ezbere dayalı yapısından dolayı verimsiz ve etkisiz olduğu, yoğun iş yükünü beraberinde getirdiği ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırmak üzere yapılan ihtiyaç analizi ve destek çalışmaları, rehberlik etkinlikleri, oluşturulan EBA destek noktaları ve öğretmenler arasında işbirliği katılımcılar açısından olumlu nitelendirilmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetleri olanaklar kategorisinde ise cihaz ve teknolojik alt yapı yetersizliği bulgular arasında öne çıkmıştır. Elde edilen bulgulara yönelik bazı alıntılar şu şekildedir:

“Öğrenciler zorlandı. Tableti yok, alamıyor, aile ekonomik sıkıntıyla, karnını doyumayla uğraşırken tablet bir lüks ihtiyaç olarak kalıyor. Bazı ailelerde genç kızlar derse katılmak yerine ev işlerini yapmak zorunda kaldı. Ergenlerin aile çatışmaları arttı.” (Ö8)

“Yüz yüze eğitim sürecine göre çok zayıf kalmıştır. Aynı zamanda eğitim sistemimizin ezberciliği nedeniyle çocuklarımızın öğrenmeyi öğrenmesi gerekliliğini göstermiştir.” (Ö10)

“Uzaktan eğitime erişim problemi yaşayan öğrencilerimizin tablet edinmesi için girişimlerimiz ve dağıtabildiğimiz öğrencilerimiz oldu. EBA destek noktası olarak bilgisayar laboratuvarımızı erişime açtık.” (Y3)

“Ebeveynleri boşanmış aile çocukları, ekonomik durumu yetersiz olan veya çok kardeşli öğrenciler ile köylerde internet erişimi olmayan öğrenciler süreci gerisinden takip etmek zorunda kaldılar.



Öğretmenler ellerinden geldiğince öğrencilere ulaşmaya çalışsa da ilgisiz aile çocukları veya maddi olanakları iyi olmayan öğrenciler diğerlerinin gerisinde kaldılar.” (Y8)

Covid-19 Sürecindeki Mesleki Gelişim Çalışmaları ve Toplantılara yönelik Bulgular

Öğretmen ve okul yöneticilerine yöneltilen “Öğretmenlere yönelik ne gibi eğitimler düzenlendi?” ve “Pandemi döneminde öğretmen toplantıları, zümreler, şube öğretmenler kurulları (ŞÖK) ne derece etkin yürütülmektedir?” sorularından ulaşılan kategori ve kodlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Covid-19 sürecindeki mesleki gelişim çalışmaları ve toplantılara yönelik kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Covid-19 sürecindeki mesleki gelişim çalışmaları ve toplantılar	Paydaşlarla işbirliği sağlama	1. Bilişim öğretmenlerinin mentörlüğü 2. Milli Eğitim Bakanlığı 3. Psiko-sosyal destek 4. Müze eğitimi 5. Üniversitelerle işbirliği
	Etkili	1. Uyum sağlama 2. Web 2.0 araçlarını öğrenme 3. Sorun-çözüm odaklı, kısa ve öz toplantılar 4. Süreç içinde gelişim 5. İsteklilik, yeniliğe açıklık, esneklik 6. Yol gösterici
	Etkisiz	1. Materyal yetersizliği 2. Samimiyetsiz 3. Kısıtlı zaman 4. Toplantılarda karar alma zorluğu

Öğretmen ve okul yöneticilerinin Covid-19 sürecindeki mesleki gelişim çalışmaları ve toplantılara yönelik görüşleri, *paydaşlarla işbirliği sağlama* ve *etkili-etkisiz* olma kategorileri etrafında çeşitli kategorilerinde şekillenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönlendirilen etkinlikler, Bilişim öğretmenlerinin mentörlüğü, öğrenci ve velilere yönelik psiko-sosyal destek çalışmaları, öğretmenlere yönelik müze eğitimleri ve üniversitelerle yapılan ortak çalışmalar paydaşlarla işbirliği sağlamıştır. Düzenlenen mesleki gelişim çalışmaları ve toplantılar sorunların çözümüne odaklanma, kısa ve öz olma, kriz sürecine uyum sağlama, Web 2.0 araçlarını kullanmayı öğrenme, bu süreçte yol göstererek gelişimi destekleme açısından etkili görülmüştür. Ayrıca bu etkinlikler öğretmen ve okul yöneticilerinde kriz yönetimi çalışmalarına yönelik isteklilik, yeniliğe açıklık ve esneklik özelliklerini güçlendirmiştir. Yapılan çalışmaları etkisiz olarak ifade eden görüşler doğrultusunda ise bu çalışmaların samimiyetsiz olduğu ve kısıtlı zamanda yürütülmeye çalışıldığı, materyallerin yetersiz olduğu ve karar almada zorluk yaşandığı bulgularına ulaşılmıştır. İfade edilen bulgulara yönelik bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenler kurulunun iyi şekilde yürüdüğünü söyleyemem ama zümrelerle ilgili olarak zümre dayanışmasının bu dönemde daha fazla arttığını gözlemledim.” (Y2)

“Online toplantılar yüz yüzeden daha etkili bence. Kısa ve öz. Sadece sorunlar ve çözümler konuşuluyor. Yüz yüze toplantılarda gereksiz yorum ve laf kalabalığı saha çok oluyordu.” (Ö1)

“Online eğitimler sürekli paylaşıldı. Ayrıca çeşitli üniversitelerle iletişime geçerek online seminerler yapıldı.” (Y3)



Covid-19 Sürecinde Paydaşlara yönelik Rehberlik Çalışmalarına ilişkin Bulgular

“Covid-19 sürecinde öğrenci ve velilere yönelik ne gibi rehberlik etkinlikleri gerçekleştirdiniz? Yaşayabilecekleri kaygıları gidermeye yönelik etkinlikler yaptınız mı?” şeklinde öğretmen ve okul yöneticilerine sorulan sorulardan elde edilen kategori ve kodlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Covid-19 sürecinde paydaşlara yönelik rehberlik çalışmalarına ilişkin kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Covid-19 sürecinde paydaşlara yönelik rehberlik çalışmaları	Öğrenciler	1. Motivasyon artırma 2. Etkili ders çalışma 3. Sınav süreci 4. Kaygı 5. Zaman yönetimi 6. Afetlerden korunma
	Veliler	1. Salgın süreci 2. Sağlıklı beslenme 3. Hijyen 4. Aile etkinlikleri 5. Sınav süreci 6. Kaygı 7. Öğrenci devamsızlığı

Öğretmen ve okul yöneticilerinin Covid-19 sürecinde paydaşlara yönelik rehberlik çalışmalarına ilişkin kullandıkları ifadelerden *öğrenci* ve *veli* kategorilerinde kodlara ulaşılmıştır. Covid-19 sürecinde öğrenciler için motivasyonu artırma, etkili ders çalışma, sınav süreci, kaygı, zaman yönetimi ve afetlerden korunma konularında rehberlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin velilerine yönelik düzenlenen rehberlik etkinlikleri ise salgın süreci, sağlıklı beslenme, hijyen, aile etkinlikleri, sınav süreci, kaygı ve öğrenci devamsızlığı ile ilgili olmuştur. Elde edilen kodlara yönelik alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Belki de en az etkili olunan alan öğrenci rehberliği çünkü yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrencilerin sorunlarına ve çalışmalarına rehberlik yapılması çok zorlaştı.” (Ö2)

“Rehberlik öğretmenlerimizin yönlendirmesi ile kaygı azaltmaya yönelik etkinlikler uyguladık.” (Ö5)

“Rehberlik servisiyle beraber uzaktan eğitim seminerleri ve ders çalışma cep kitapları, dergileri hazırladık. Tüm öğrencilere birebir destek vermek adına rehberlik servisini etkin kullandık. Öğretmenlerimiz psikolojik destek olması açısından durmadan çalıştılar. Anketler yapıldı ve velilerle telefonda görüşüldü.” (Y1)

Covid-19 Sürecinde Yüz Yüze Eğitime Geçişe yönelik Alınan Önlemlere ilişkin Bulgular

Öğretmen ve okul yöneticilerine “Okulunuzda yüz yüze eğitime geçmeye yönelik alınan önlemler hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmesi sonucunda ulaşılan kodlara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10.

Covid-19 sürecinde yüz yüze eğitime geçişe yönelik alınan önlemlere ilişkin kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Covid-19 sürecinde yüz yüze eğitime geçişe yönelik alınan önlemler	Gereksinimler	1. Veli desteği 2. Yerel yönetim desteği
	Engeller	1. Kalabalık sınıflar 2. Derslik sayısı



3. Fiziksel ortam
4. Personel sayısı
5. Aşılama

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğretmen ve okul yöneticilerinin Covid-19 sürecinde yüz yüze eğitime geçişe yönelik alınan önlemlere ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler *gereksinimler* ve *engeller* şeklindedir. Katılımcılar, Covid-19 sürecinde yüz yüze eğitime geçişte ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak üzere veliler ve yerel yönetimden destek alındığını belirtmiştir. Bu süreçte karşılaşılan engeller ise derslik sayısının yetersiz ve dolayısıyla sınıfların kalabalık olması, fiziksel ortamın eğitim-öğretim için uygun olmaması, personel yetersizliği ve pandemiyin yayılmasını engellemek üzere gerekli aşı uygulamalarının yeterli düzeyde gerçekleştirilememesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Belirtilen kategori ve kodlara ilişkin alıntılar şu şekildedir:

“Okulda bu konuda gerekli önlemleri alabildiğimizi düşünüyorum. Maske, dezenfektan ve kolonya almamız konusunda velilerimiz destek oldular ve bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadık. Fakat yardım edecek velimiz olmasaydı ödeneğimiz olmadığı için sıkıntı yaşadık.” (Y7)

“Okulumuz yeterince derslik sayısına ve temizlik personeline sahip değildir. Sınav döneminde anlaşıldı ki, öğrencilerimiz sosyal mesafeye asla önem vermemektedirler.” (Ö6)

Covid-19 Sürecinde Eğitimde Kriz Yönetimine yönelik Metaforik Algılara ilişkin Bulgular

“Covid-19 pandemi sürecinde eğitimde kriz yönetimini bir metafor olarak neye benzetirdiniz? Neden?” soruları yöneltilen öğretmen ve okul yöneticilerinin yanıtlarına ilişkin kategori ve kodlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Covid-19 sürecinde eğitimde kriz yönetimine yönelik metaforik algılara ilişkin kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Covid-19 sürecinde eğitimde kriz yönetimine yönelik metaforik algılar	Olumlu	1. Tırtıl 2. Pusula
	Olumsuz	1. Gel-git 2. Yap-boz 3. Kara delik 4. Bukalemun 5. Bulanık suda denize bakmak 6. Darı unundan baklava açmak 7. Kervan yolda düzülür

Tablo 11’de belirtildiği gibi öğretmen ve okul yöneticilerinin Covid-19 sürecinde eğitimde kriz yönetimine yönelik metaforik algıları *olumlu* ve *olumsuz* kategorilerinde çeşitli kodlar etrafında şekillenmektedir. Covid-19 sürecinde eğitimde kriz yönetimini olumlu değerlendiren görüşler bu sürecin dijitalleşmeye ve dönüşüme uyum sağlamayı kolaylaştıracağı belirtilerek *tırtıla*; yenilikçi eğitim uygulamalarına yön vereceği düşüncesiyle *pusulaya* benzetilmiştir. Olumsuz yönde ifade edilen *gel-git*, *yap-boz*, *kara delik*, *bukalemun*, *bulanık suda denize bakmak*, *darı unundan baklava açmak* ve *kervan yolda düzülür* metaforları ise bu süreçte yaşanan belirsizlikler, alınan ani kararlar ve sık değişen uygulamalar nedeniyle yaşanan kaos ortamına, duygu değişimlerine dikkat çekmiştir. Elde edilen kodlara ilişkin bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Kozasından çıkarken acı çeken ama sonunda bir kelebek olan tırtıla benzetirdim. Pandemi olmasa eğitimin dönüşebilmesi için, klasik bakış açılarının değişmesi için çok beklememiz gerekecekti.” (Ö1)

“... yap-boz olarak nitelendirebilirim çünkü bu süreçte o kadar çok değişiklik yapıldı ki.” (Y1)



Covid-19 Sürecindeki Eğitim Politikalarına yönelik Varsayımsal Bulgular

Öğretmen ve okul yöneticilerine yöneltilen “Farz edelim ki Milli Eğitim Bakanlığı’nda karar yetkisine sahip bir pozisyondasınız. Pandemi sürecini ve sonrasını yönetmek için ne gibi bir politika izlerdiniz? Bunlara yönelik olarak ne gibi kararlar alırdınız?” varsayımına ilişkin kodlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

Covid-19 sürecindeki eğitim politikalarına yönelik varsayımlara ilişkin kodlar

Tema	Kodlar
Covid-19 sürecindeki eğitim politikalarına yönelik varsayımlar	1. Eğitim programı içeriğini çeşitlendirme 2. Tamamen yüz yüze eğitim 3. Çevrim içi kültür-sanat etkinlikleri 4. Rehberlik etkinlikleri 5. Eğitim bütçesini artırma 6. ‘Eğitim Bilim Kurulu’ 7. Sınıf tekrarı 8. Eğitim kampları 9. Alt yapı desteği 10. Veri yönetimi

Öğretmen ve okul yöneticilerinin Covid-19 sürecindeki eğitim politikalarına yönelik varsayımlarına ilişkin elde edilen kodlar *eğitim programı içeriğini çeşitlendirme, tamamen yüz yüze eğitim, çevrim içi kültür-sanat etkinlikleri, rehberlik etkinlikleri, eğitim bütçesini artırma, ‘Eğitim Bilim Kurulu’, sınıf tekrarı, eğitim kampları, alt yapı desteği, veri yönetimi* şeklindedir. Bu kodlar doğrultusunda katılımcıların karar yetkisine sahip olduğu varsayıldığında pandemi süreci ve sonrasını yönetmek üzere gerçekleştirecekleri çalışmalar eğitim programı içeriğini çeşitlendirme, tamamen yüz yüze eğitime geçmek, çevrim içi platformlardan kültür-sanat etkinlikleri için yararlanmak, rehberlik etkinliklerine daha fazla önem vermek, eğitime ayrılan bütçeyi artırmak, sağlık alanında karar alma sürecine yön veren Bilim Kurulu’na benzer bir şekilde eğitim alanında uygulamalara yön vermek üzere ‘Eğitim Bilim Kurulu’nu hayata geçirmek, başarısız olan öğrencilere sınıf tekrarı getirmek, öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan gelişebilecekleri eğitim kampları düzenlemek, alt yapı desteği ve veri yönetimi alanında çalışmalarını artırarak eğitime erişimi kolaylaştırmak şeklinde çeşitlilik göstermiştir. Belirtilen bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“...Eğitim programını tiyatro, sinema, ünlü simalar, evde deneyler gibi konularla çeşitlendirirdim. Yıllar önce Adile Naşit’in ‘Uykudan Önce’ programı gibi programları da ekletir, özellikle küçüklerin ‘Ben ölmek istemiyorum’ haykırışlarını dindirmek isterdim.” (Ö8)

“Öğrencilerin bilgi ve eğitimi konusunda alt yapı eksikliğinin olmaması için gerekli önlemleri alırdım. Örneğin internet erişimi için protokol yaparak ücretsiz olmasını sağlardım.” (Y2)

“...alanında uzman kişilere yer verirdim. Sürecin izlenmesi ve değerlendirmesi için veri yönetimine önem verir, eğitimin en üst basamaklarından en alt basamaklarına kadar çalışan her personelden veli ve öğrencilerden dönüt olarak düzenlemeler yapardım. Pandemi sonrası için sürecin başından sonuna kadar gelişen ihtiyaçları çözüm önerilerini ve değişiklikleri saptar, yeni durumu buna göre yönetmeye çalışırdım.” (Y8)

Covid-19 Krizi Sonrası Dönemin Yönetimine ilişkin Bulgular

“Kriz sonrası döneme ilişkin görüşleriniz neler? Sizce dünyayı nasıl bir eğitim sistemi ve okul yapısı bekliyor?” sorularının yöneltildiği öğretmen ve okul yöneticilerinin yanıtlarından elde edilen kodlar Tablo 13’te bulunmaktadır.



Tablo 13.
Covid-19 krizi sonrası dönemin yönetimine ilişkin kodlar

Tema	Kodlar
Covid-19 krizi sonrası dönemin yönetimine ilişkin kodlar	1. Dijitalleşme 2. Hibrit eğitim 3. 'Covid kuşağı' 4. Okulsuz toplum

Tablo 13'te belirtildiği üzere öğretmen ve okul yöneticilerinin Covid-19 krizi sonrası dönemin yönetimine ilişkin görüşleri *dijitalleşme*, *hibrit eğitim*, *'Covid kuşağı'* ve *okulsuz toplum* kodları ile ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda Covid-19 krizi sürecinde belirginleşmeye başlayan eğitimde dijitalleşme sürecinin kriz sonrasında da hız kaybetmeden devam edeceği, teknolojinin eğitimin bir parçası haline geleceği ve bu doğrultuda hibrit eğitimin mümkün hale geleceği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara ek olarak, eğitim yaşamlarının bir dönemini okul yerine evde geçirmek durumunda kalan, toplumdan izole olan çocuk ve gençler 'Covid kuşağı' olarak tanımlanmıştır. Bu bireylerin kriz sonrası süreçte sosyolojik olarak birtakım değişimler yaşayabileceği ve okulsuz toplum kavramının gündeme daha çok gelebileceği ortaya çıkan bulgular arasındadır. Ulaşılan bulgulara yönelik bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"Teknolojinin daha fazla eğitim amaçlı kullanılacağı öğrenme süreçleri bekliyorum." (Ö5)

"Okul kesinlikle haftanın iki günü yüz yüze, üç günü uzaktan, sınavlar yüz yüze ve performans-proje uzaktan şeklinde olmalıdır. Genç beyinleri gün boyunca ilgisi olmayan derslerde sıraya otur ve sessiz ol diyerek bir sınıfa hapsetmek onların kendini keşfetmesini geciktirir, yaratıcılıklarını engeller." (Ö1)

"Sosyal olmayan dijital dönem gençliği olacak gibi görünüyor. Bir çağ kapanıyor gibi." (Ö6)

"Dijital bir dünyaya, yeni bir dünya düzenine geçmenin ilk adımı bunlar. Okullar olmadan da eğitim olabileceği fikrini yerleştirmek istiyorlar ama okul sadece eğitim-öğretim yeri değildir. Çocukların, gençlerin sosyalleştikleri bir ortamdır." (Ö8)

"Okulsuz toplum olabilir. Yüz yüze eğitim olsa bile online eğitimlerin devam edeceğini ve özellikle öğretmenin rolünün değişeceğini düşünüyorum. Okulda tam zamanlı öğrenci bulunmadan bir eğitim sistemi yürütüleceğini düşünüyorum." (Y3)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada İzmir'de ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan 12 öğretmen ve 8 okul yöneticisinin kriz yönetimi bağlamında Covid-19 sürecine yönelik görüşlerine odaklanılmıştır.

Katılımcıların Covid-19 sürecine ilişkin görüşleri dikkate alındığında, sürecin ekonomik açıdan bir kriz oluşturması, sosyal yaşamı ve özgürlükleri kısıtlaması, bireylerde korku ve endişe yaratması bakımından olumsuz bir algı yarattığı sonucuna varılmıştır. Türk Tabipler Birliği'nin (2020) pandemi sürecinde olumsuz duygusal, fiziksel veya bilişsel deneyimler doğrultusunda depresyon ve anksiyete tepkilerinin yaşanabileceğine yönelik ifadesi bu sonucu desteklemektedir. Sürece ilişkin olumlu bakış açısına sahip olan katılımcılar ise yürütülen uzaktan eğitim etkinliklerinin dijital okuryazarlığın önemini ortaya koyduğunu ve hibrit eğitime geçiş olanağı yarattığını belirtmektedir. Benzer bir şekilde, Bozkurt (2020) da pandemi süreci ve sonrasında dijital ortamlara yönelimin küresel ölçekte hızlanacağını ifade etmektedir. Can (2020) pandemi sürecinde değişen yaşam ile birlikte eğitim alanında da yenilikçi yöntemlerin benimsenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Covid-19 pandemi süreci yaşanan olumsuzluklara rağmen, eğitim alanında gelişim, yenilikler ve dijital çağa ayak uydurma açısından bir fırsat olarak değerlendirilebilir.



Sürecin eğitim alanında yarattığı krize yönelik görüşler ise katılımcılar arasında değişkenlik göstermektedir. Pandeminin seyrine bağlı olarak eğitim alanında alınan ani kararlar ve hızla değişen uygulamalar bireylerin motivasyonunun düşmesine neden olmuş, okul yönetimlerini ve paydaşları hazırlıksız yakalamış ve bir belirsizlik ortamı yaratmıştır. Kandemir ve Atak (2020) belirsizlik durumu ile karşı karşıya kalan bireylerde güvensizlik ve endişe duygularının kendini gösterdiğini belirtmektedir.

Sosyolojik açıdan ele alındığında, pandemi döneminde eğitim alanında yaşanan krizin toplumdaki ekonomik eşitsizliği artırdığı, sosyal adaletsizliğe yol açtığı, devlet ve özel okul öğrencileri arasındaki farkı artırdığı belirtilen görüşler arasında dikkat çekmektedir. Eğitim alanındaki kriz öğrencilerin eğitime erişimi bakımından incelendiğinde, ailede kardeş sayısının fazlalığı sebebiyle kaynakların sınırlılığı, köy-kent olanaklarındaki farklılıklar, öğrencilerin çocuk yaşta çalışması, kız çocuklarının ev işi yapması, aile içi çatışma ve ekonomik yetersizlik gibi pek çok farklı engelle karşılaştığı görülmektedir. Okulların kapanmasının ve uzaktan eğitime geçilmesinin büyük ölçüde çocuklar için olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirten UNICEF (2020), çocukların kalıcı öğrenme kayıpları, sosyal veya ekonomik nedenlerden dolayı okula geri dönememe, yetersiz beslenme, psikososyal destek ve sağlık hizmetlerinden mahrum olma gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmekte ve araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Giannini ve Albrechtsen (2020), Covid-19 salgını sonucunda okulların kapanmasının, özellikle okula kayıt olma ve okulu bitirme oranlarının düşük olduğu yoksul ve geri kalmış bölgelerde kız çocuklarının eğitimi ve geleceği üzerinde olumsuz etkiler yarattığının, iş kayıplarına neden olduğunun altını çizmektedir. Türkiye’de öğrencilerin yalnızca %63’ünün evinde internet bağlantısı, %66’sının bilgisayar veya tableti bulunması; %64’ünün acil uzaktan eğitimlerini bilgisayar veya tabletlerinden; %32’si akıllı telefonlarından sürdürmesi; %23’ü ise uzaktan eğitimlerini sürdürememesi pandeminin de ötesinde dijital bölünme sorununun önemini ortaya koymaktadır (Karadağ ve Yücel, 2020). Türkiye genelinde bir değerlendirme yapılırsa, dijital teknolojilere, altyapı gereksinimlerine ve hatta dijital yeterliliklere sahip olan her düzeyden öğrenenin acil uzaktan eğitim kapsamında avantajlı durumda olduğunu, bununla birlikte sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenenlerin dijital bölünmeden kaynaklı nedenlerden dolayı eşitsizlik yaşadığı ifade edilebilir (Bozkurt, 2020). Elde edilen sonuçlar ile alanyazın birlikte ele alındığında, pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim etkinliklerine çeşitli nedenlerden dolayı her öğrencinin eşit derecede erişiminin olmadığı, böylece toplumdaki sınıfsal uçurumun daha da derinleştiği ve eğitimde dijitalleşme sürecinin pandemi döneminde eşitsizliklerin yeniden üretilmesine katkıda bulunduğu söylenebilmektedir.

Covid-19 sürecinde okul yönetiminin kriz yönetimi uygulamalarına yönelik görüşler değerlendirildiğinde okul yönetiminin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararların uygulayıcısı olduğu, bu yönde kriz yönetimi çalışmaları yürüttüğü ve okul yönetiminde bürokratik özelliklerin öne çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır. Okul binalarının fiziki koşullarının pandemi sürecinde yüz yüze sınavları yürütmeye uygun hale getirilmesi, çevrim içi toplantıların yürütülmesi, öğretmenler arasında eşgüdümlemenin sağlanması ve ders saatlerinin planlanması gibi uygulamalar bu sonucu destekleyen bulgular arasındadır.

Katılımcıların görüşleri pandemi sürecinde okul yönetiminin aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak, öğrenci ve velilere yönelik rehberlik çalışmalarını yürütmek, ihtiyaç sahibi öğrencileri belirleyip onlara internet ve tablet desteği sağlamak gibi sorumluluklar üstlendiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlere yönelik EBA ve Web 2.0 araçlarının kullanımı gibi dijital becerilere yönelik etkinlikler düzenlenmesi Anderson’un (2020) paydaşların eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı olma, iletişim kurma ve işbirliği yapma konusunda adım atmak durumunda kalması görüşü ile aynı doğrultudadır. Öğrenci ve velilere yönelik olarak psiko-sosyal destek etkinliklerinin yürütülmesinin yarattığı olumlu etki, Bozkurt (2020) tarafından desteklenmektedir.



Buna göre, kriz dönemlerinde sağlanacak iyi bir pedagojik yaklaşım öğrencilere travmatik ve kaygı dolu süreci atlatmalarında hem eğitsel hem de duyuşsal düzeyde destek olacaktır.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmaları, öğrenci ve velilere yönelik rehberlik etkinlikleri katılımcılar tarafından etkili olarak değerlendirilmekte ancak pandemi öncesi yüz yüze eğitim-öğretim sürecinde kısıtlı zaman içerisinde yürütülen toplantılar ve kurullar karar alma zorluğundan ve yüz yüze etkileşim eksikliğinden dolayı etkisiz görülebilmektedir.

Pandemi sürecinde eğitimde kriz yönetimi uygulamalarında okul yönetiminin veliler, üniversiteler, yerel yönetimler ile işbirliği yaparak internet-tablet, rehberlik ve yüz yüze eğitime geçiş konusunda destek alması dikkat çeken bulgular arasındadır. Okul yönetiminin sadece merkezden gelen kararların uygulayıcısı olmakla kalmayıp paydaşları sürece dâhil ettiği uygulamalarda sorunların daha etkili bir şekilde çözüldüğü söylenebilmektedir. Alan yazında 'okulda yerinden yönetim' olarak yer alan bu yönetim şekli, doğrudan okulun gereksinimlerine ve özelliklerine göre şekillenen, okulun tüm paydaşlarının katılımı ile okulun gelişimi, sorunların çözümü ve eğitim etkinliklerine ilişkin kararları alan bir eğitim anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Yavuz, 2010). Bu doğrultuda, pandemi sürecinde kendi özel koşullarına göre paydaşları ile birlikte yönetim stratejileri, insan gücü ve madde kaynaklarını geliştirebilen ve sorunları fark ederek çözebilen okul yönetimlerinin kriz yönetiminde daha başarılı olacağı sonucuna varılabilmektedir.

Covid-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitim etkinlikleri ele alındığında, 'etkililik' tartışmaya açık bir kavramdır. Öğrencilere teknolojik açıdan uzaktan eğitim desteği sunmak üzere oluşturulan EBA destek noktaları, rehberlik etkinlikleri, öğretmenlerin bu süreçte işbirliği yapması uzaktan eğitimin etkili olarak tanımlanmasını sağlamaktadır. Öğrencilere yönelik öğretim programının yoğun ve ezberci dayalı içeriğinin olması, uzaktan eğitim etkinliklerine düşük katılım oranı katılımcılar tarafından olumsuz olarak algılanmaktadır. Uzaktan eğitim etkinliklerini birebir deneyimleyen öğretmenlerden gelen uzaktan eğitim programı içeriğine sanatsal ve kültürel boyutların eklenerek çeşitlendirilmesi önerisinin yaşanan bu olumsuzluğu gidermeye yönelik olarak değerlendirilebilir.

Covid-19 sürecinde yüz yüze eğitime geçişe yönelik alınan önlemlere ilişkin görüşler gereksinimler ve engeller olmak üzere iki ayrı boyutta incelenebilmektedir. Alınacak önlemlerde paydaşlarla yürütülen işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Okul binalarındaki sınıfların kalabalık, derslik ve personel sayısının yetersiz olması yüz yüze eğitime geçişe yönelik alınan önlemler açısından engel teşkil etmektedir. Araştırma yürütüldüğü sırada Covid-19 aşılı henüz toplumun büyük bir kesimine uygulanmaya başlanmadığı için katılımcılar aşılamanın yaygınlaşmasının yüz yüze eğitime geçişin önündeki önemli bir engeli kaldıracağını ifade etmiştir. MEB (2021) tarafından yapılan açıklamada öğrencilerin sağlıklı bir şekilde eğitimlerini sürdürebilmesi için eğitim personelinin aşılama en önemli adım olarak ifade edilmektedir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı başlamadan hemen önce 27 Ağustos 2021 tarihinde öğretmenler arasında en az bir doz aşı olmuş kişilerin oranı %84,06 şeklinde Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanmıştır (Habertürk, 2021). Belirtilen oranın ve toplumun genelinde aşılama oranlarının artması ile birlikte yüz yüze eğitime geçişin mümkün olacağı söylenebilir.

Pandemi sürecinde eğitimde kriz yönetimine yönelik metaforik algılara ilişkin bulgular incelendiğinde, kriz yönetimini 'tırtıl' ve 'pusula' kavramlarına benzeterek her ne olursa olsun uygulamaların olumlu sonuçlar getireceğini ve kriz yönetiminin örgütsel gelişim ile sonuçlanacağı görüşünde olan katılımcılar mevcuttur. Bu bakış açısının aksine, krizin yönetiminde alınan ani kararlar, sürece uyum sağlamada yaşanan problemler ve zorluklara dikkat çekerek 'gel-git', 'yap-boz', 'kara delik' ve 'bukalemun' gibi metaforların kullanıldığı görüşlerle de karşılaşılmaktadır.



Pandemi krizi sonrası dönemine ilişkin olarak dijital okur-yazarlığın önemi, hibrit eğitim modeli, 'Covid kuşağı' ve okulsuz toplum kavramlarının öne çıktığı araştırma sonucunda görülmektedir. Bozkurt (2020) pandemi krizi süresince öğrencilerin ve eğitimcilerin dijital okur-yazarlıklarının geliştirilmesinin bir gereklilik olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Can (2020) uzaktan eğitim uygulamalarının yalnızca normal zamanlarda tek başına veya örgün öğretimi desteklemek amacıyla yararlanılmasının yeterli olmayacağını; bu uygulamaların aynı zamanda bazı kriz durumlarında (salgın hastalıklar, savaşlar, afetler, zorunlu göçler vb.) da önemli avantajları bulunduğu unutulmaması ve politika yapıcılar tarafından dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Yüz yüze eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilememesi nedeniyle alternatif bir yöntem olarak başvurulan uzaktan eğitimin süreç içerisinde önemi ortaya çıkmıştır. Bu açıdan kriz sonrası dönemde yüz yüze eğitimi destekleyici bir rolünün olması beklenmektedir. Y ve Z kuşaklarının karmasını ifade eden, 'benmerkezcilik' ve 'dijital beceriler' ile şekillenen bir 'Covid kuşağı'nın (C kuşağı) gereksinimlerine yanıt verecek yeni bir eğitim sistemine doğru evrimi beraberinde getirmesi beklenmektedir (Karataş, 2020). Okulun öğretim kurumu olmanın yanı sıra sosyalleşme, bakım ve rehberlik sağlayan ortak alan olması (Anderson, 2020) ancak pandemide uzaktan eğitim sürecinde fiziksel işlevinin askıya alınması, etkililiği konusunda soru işaretleri bırakmıştır. Pandemi sonrasında bireysel yaratıcılığın ve dijital kaynakların temel alındığı 'okulsuz toplum' kavramı bir tartışma konusudur.

Pandemi sürecindeki eğitim politikalarının temel alındığı varsayımların sürecin kriz ve kriz sonrası süreçlerinin yönetimi açısından olumlu ve olumsuz değerlendirmeler yoluyla birtakım öneriler sunabileceği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda eğitim politikaları ve uygulamalarına yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitime ayrılan ekonomik ve beşeri kaynakların artırılması,
- Halk Sağlığı alanındaki uzmanlardan oluşan bir 'Eğitim Kurulu' oluşturularak pandemi sürecindeki eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi,
- Öğrencileri sosyo-kültürel açıdan geliştirmek üzere çevrim içi kültür-sanat etkinliklerinin düzenlenmesi,
- Özellikle uzaktan eğitim sürecinde dezavantajlı olan öğrencilerin belirlenmesi ve öğrenme kayıplarının giderilmesi için 'eğitim kampları' düzenlenmesi.



Kaynakça

- Aksoy, H., ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 37-49.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2435-2450.
- Aksu, A. ve Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *e- Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 448-464.
- Alağaçağı, S. (2006). *Kriz ve afet yönetimi: Türkiye örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Allen, J., Rowan, L. ve Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. doi: 10.1080/1359866X.2020.1752051
- Aykaç, B. (2001). Kamu yönetiminde kriz ve kriz yönetimi. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2, 123-132.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Birleşmiş Milletler Türkiye (2020). COVID-19 pandemisi sırasında tehlikeli yanlış bilgiler ve nefret viral olarak yayılıyor. Erişim adresi: <https://turkey.un.org/tr/41291-covid-19-pandemisi-sirasinda-tehlikeli-yanlis-bilgiler-ve-nefret-viral-olarak-yayiliyor>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education (4th ed.)*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. doi: 10.1007/s11125-020-09464-3.
- Danielsson, E. ve Sjöstedt-Landén, A. (2020). Leader normativity in crisis management: Tales from a school fire. *Risks, Hazards & Crisis in Public Policy*, 11(2), 139-165.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(23), 353-373.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133. doi:10.2399/yod.20.002
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Giannini, S. ve Lewis, G. S. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. Erişim adresi: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures>
- Habertürk (2021). Son dakika haberi. *Habertürk*. Erişim adresi: <https://www.haberturk.com/son-dakika-haberi-bakan-koca-acikladi-ogretmenler-arasinda-birinci-doz-asi-orani-yuzde-84-06-3174497>



- Kandemir, M. ve Atak, H. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde ruh sağlığı rehberi (stres ve stresle ilişkili belirtilerle başa çıkma). *Kırıkkale Üniversitesi, Danışma Rehberlik Uygulama ve Danışma Merkezi (DRUAM)*. Erişim adresi: <https://panel.kku.edu.tr/Content/Anasayfa/AcilisDuyuru/1/covid19-14nisan2020.pdf>
- Karakuş, A. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Koronavirüs travmasına karşı "Psikosozyal destek çağrı merkezi" Öğrenci ve velilerimizin hizmetinde. *Milli Eğitim Bakanlığı*. Erişim adresi: <http://meb.gov.tr/koronavirus-travmasına-karsi-psikosozyal-destek-cagri-merkezi-ogrenci-ve-velilerimizin-hizmetinde/haber/20617/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Haberler. *Milli Eğitim Bakanlığı*. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-okullarda-yuz-yuze-egitim-hazirliklerinin-detaylarini-acikladi/haber/23938/tr>
- Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. SAGE Publications.
- OECD, The Organization for Economic Cooperation and Development (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing.
- Özer, M. (2020). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.726951.
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). *COVID-19 salgını ve eğitim içinde küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği* (Ed.: M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2002). *Yönetim becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sağlık Bakanlığı (2021). Türkiye Covid-19 hasta tablosu. Erişim adresi: <https://covid19.saglik.gov.tr/>
- Sarı, E. ve Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Şimşek, Ş. M. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset Matbaacılık.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2020). Haberler. *Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı*. Erişim adresi: <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/117021/cumhurbaskanligi-sozcusu-kalin-korona-virusle-mucadele-surecini-el-birligiyle-rehavete-ve-panige-kapilmadan-atlatma-kabiliyetine-sahibiz->
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri.
- Türk Dil Kurumu (2020). Türk dil kurumu sözlükleri. *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>



- Türk Tabipler Birliği (2020). Covid-19 pandemisi iki aylık değerlendirme raporu. Erişim adresi: <https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/covid19-rapor.pdf>
- Tüz, M. V. (2004). *Kriz yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- UNICEF (2020). Averting a lost covid generation: a six-point plan to respond, recover and reimagine a post-pandemic world for every child. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/media/86881/file/Averting-a-lost-covid%20generation-world-childrens-day-data-and-advocacy-brief2020.pdf%20web>
- World Health Organization [WHO] (2021a). Coronavirus. Erişim adresi: https://www.who.int/healthtopics/coronavirus#tab=tab_1
- WHO (2021b). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) dashboard. Erişim adresi: <https://covid19.who.int/>
- Yavuz, Y. (2010). *Okul yönetimi: Türkiye eğitim sistemi*. İzmir: Dinozor Kitabevi.
- Yeşilorman, M. (2006). Kelebek kanadını kimden yana çırpıyor? Birleştirilmiş bilimin kıyısında kaos ve sosyal bilimler. *Journal of Istanbul Kültür University, 3*, 77-86.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects, 49*, 29-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>.



Süpervizyon İlişkisinde Paralel Süreç: Kuramsal Bir Derleme

Parallel Process in Supervision Relationship: A Empirical Review

Sema CİVAN GÖKKAYA , Araştırma Görevlisi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, sema.civan@cbu.edu.tr

Civan Gokkaya, S. (2022). Süpervizyon İlişkisinde Paralel Süreç: Kuramsal Bir Deneme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 378-399.

Geliş tarihi: 09.12.2021

Kabul tarihi: 26.03.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Psikoterapi yaklaşımları paralel süreci bilinçdışı bir süreç olarak tanımlamaktadır. İlişkisel yaklaşımlar ise, psikolojik danışma ve süpervizyon sürecinin dinamiklerinin birbirini etkilemesi ile paralel sürecin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu süreçte hem danışan hem de süpervizör ile ilişkisi olan psikolojik danışmanın önemli bir rolü bulunmaktadır. Süpervizyonda paralel sürecin ele alınması hem psikolojik danışman hem süpervizörün mesleki bilgi, becerilerinin gelişmesini sağlamakta ve kendi iç dünyalarına yönelik farkındalıklarını arttırmaktadır. Paralel süreç, psikolojik danışman-danışan ve psikolojik danışman-süpervizör arasındaki ilişki niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Paralel süreci ele alan çalışmaların yurt dışı alanyazınında derleme ve vaka çalışmaları olduğu görülürken ülkemizde bir vaka çalışması dışında çalışma bulunmamaktadır. Bu amaçla, çalışmada öncelikle paralel süreç ile ilgili literatür bilgisi sunulmuştur. Ardından paralel süreci ele alan yaklaşımlar özetlenmiş ve paralel sürecin grup süpervizyonunda kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada paralel sürecin ele alınmasının olası katkıları, etkileri ve sonuçları incelenmiştir. Sonuç bölümünde paralel sürecin kullanımı ile ilgili önerilere yer verilmiştir. Bu derleme çalışmasının süpervizyon çalışmalarında paralel sürecin anlaşılması ve alanyazına yeni bir bakış açısı kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Süpervizyon, Paralel süreç, Paralel süreç yaklaşımları.

Abstract. Psychotherapy approaches define the parallel process as an unconscious process. Relational approaches say that a parallel process occur as the dynamics of the counseling and supervision process affect each other. In this process, the psychological counselor, who has a relationship with both the client and the supervisor, has an important role. Handling the parallel process in supervision develops both the counselor's knowledge and supervisor professional skills, it also increases their awareness of their inner world. The parallel process provides an increase in the quality of the relationship between counselor-client and counselor-supervisor. While it seems that there are compliations and case studies in the foreign literature of studies dealing with the parallel process, there is no research except from one study in our county. For this purpose, first of all, literature information about the parallel process is presented in the study. Then, parallel process approaches are summarized and given information about the use of the parallel process in group supervision. In the study, the possible contributions, effects and results of parallel process were examined. In the conclusion, suggestions about the use of the parallel process are given. This research is important in terms of understanding the parallel process and providing a new perspective to the literature on supervision studies.

Keywords: Supervision, Parallel process, Parallel process approaches.



Extended Abstract

Introduction. Supervision is defined as process experienced professionals conducting with the aim of increasing their professional skills to those less than themselves. Supervision supports the professional development of psychological counselors and support psychological counselors in recognizing internal lives. This process creates an important relationship between the supervisor and counselor. A supervisory relationship requires work with a counselor. Facilitating factors such as respect, empathy, truth and unconscious factors are effective in this working alliance. In the supervision relationship, unconscious factors are called parallel processes.

The parallel process has been important in supervision studies over the last 60 years. First, a parallel process is defined as a reflection of the process between counselors and clients. This process which occurs in the relationship between the supervisor and client is unconscious and is based on the transference of the psychotherapy approach. First, this process was defined from the bottom up. The anxiety experienced by the clients reveals anxiety in the counselors and bringing this anxiety to the supervision relationship are examples of this process. This process, from bottom to top is then defined from top to bottom. It is the process of reflection of the anxiety experienced by the supervisor while providing supervision for the session with the sexually abused client as fear and anxiety to the relationship between counselors and clients. The parallel process consists of three structures these are; counselors, client and supervisor. According to the theoretical approaches, the implementation of this structures varies.

The most common theoretical approach in the literature is the psychotherapy based approaches. The relational psychodynamic approaches developed by Frawley-O'Dea and Sarnat (2001) is based on the characteristics of the psychotherapy based approach. The relational psychodynamic approach defines this process as transference and countertransference and it calls these transferences as projective identification. Heur model considers this process as a pyramid and is based on Jung's relational process. The second approach is the interpersonal approach developed by Tracey et al. This approach describes a parallel process with the circle of interpersonal relationship. This approach states that dominance and affiliation are cyclical and affect each other and complete each other. These dimensions are also reflected in the supervision process. Hawkins and Shohet Seven-Eyed Model (2012) states that the parallel process consists of a counselor-client matrix and a supervision-counselor matrix and consists of seven structures. While the first structure focuses on the clients experiences, the second structure focuses on the interventions of the counselors. The third structure focuses on the relationship between counselors and clients. While the fourth structure focuses on the transference process, the fifth process deals with how the transference process emerges as a parallel process. The sixth structure deals with the feelings and thoughts experienced by the supervisor. The seventh structure deals with a context in which both these two relationships occur. As a result, Koltz et al. (2012) developed the Iso-Para/Para-Iso (IPPI) model to define that isomorphism and parallel process are different process. The model states that parallel processes deals with internal process, isomorphism deals with relational processes.

The methods of approaching the parallel process are different from the theoretical approach. While the visualization technique is mostly used in the psychotherapy approach to work on the counselor's transference, the interpersonal approach considers the parallel process as here and now. Giordane, Clarke and Borders (2013) used motivational interviewing techniques in parallel processes. Hawkins and Shohet'in the Seven Eyed Model lists the steps to be made in the seven structures. For example; in the first step, while focusing on how the counselors know the client, in the second structure, questions are asked about the relationship between the counselor and client. In the model, the parallel process is in the fifth step and role-playing and empty chair techniques are



applied to share feelings and thoughts toward the relationship. With the IPPI Model while the parallel process is being handled, supervisors skills theoretical approaches and roles are emphasized.

When considering the parallel process in supervision, the use of different techniques such as psychodrama, role play and games and the development level of the counselors should be taken into consideration. It is stated that counselors at the beginning level do not have self-awareness to understand the parallel process and focus more on their counseling skills and learning; therefore, handling the parallel process is important in terms of ensuring the professional and personal development of counselors and empathy skills. Since the process requires the alliance of the supervisor and the counselor, the counselor's self-disclosure and working on his own feelings and thoughts are effective in making sense of their relationship in the counseling process. In the literature, it is seen that the parallel process is in both individual and group supervision. While the parallel process is being handled in the group supervision, an environment should be created in which the group members who including the group in the process share their thoughts and feelings.

Discussion and Conclusion. As a result, the parallel process plays an important role in both individual and group supervision. There are different approaches to handling parallel processes. This approach emphasizes that parallel processes should be handled correctly. When considering the parallel process, supervisor skills, counselors and supervisor relationships and supervisor's theoretical approaches are important. The fact that parallel processes are difficult and complex has led to a limited number of studies. Since parallel process literature in Turkey is limited, this study contributes to the literature on parallel processes and its handling in supervision processes.



Giriş

Süpervizyon, deneyimli meslek elemanlarının (süpervizör), kendilerinden daha az deneyimli meslek elemanlarına, uygulama yaşantılarını zenginleştirmek ve mesleğe hazırlanmak amacı ile destek sunmasını amaçlayan, değerlendirici ve zamana yayılan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2019; Koçyiğit-Özyiğit ve İşleyen, 2016). Süpervizyon sürecinde psikolojik danışman, süpervizör eşliğinde öğrendiği kuramsal bilgileri, gerçek danışanlar ile uygulayabilme şansı elde etmekte ve kuram ile uygulama arasındaki bağlantıyı kurabilmektedir (Meydan, 2018). Bu süreçte psikolojik danışman kendi beceri bilgi ve deneyimlerini geliştirmektedir (Bernard ve Goodyear, 2019; Koçyiğit-Özyiğit ve İşleyen, 2016). Bu gelişim süreci öğrenmeyi beraberinde getirmektedir. Kessel ve Haan (1993) süpervizyonda öğrenmenin psikolojik danışmanın kendi beceri, bilgi ve deneyimlerini geliştirirken aynı zamanda kendi içsel yaşantılarına bakması ile gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Süpervizyon, psikolojik danışmanın kendi dünyasını tanımasını sağlarken aynı zamanda psikolojik danışmanın danışanın dünyasını anlamasına da yardımcı olmaktadır. Danışanın sorunları ve psikolojik danışmanın yaşantıları süpervizyona getirilen ilk konulardan olmaktadır (A. K. Hess; K. D. Hess ve T. H. Hess, 2008). Örneğin; sosyal kaygısı olan danışanın yaşadığı terleme, çarpıntı gibi tepkiler psikolojik danışman tarafından süpervizyona getirilirken aynı zamanda psikolojik danışmanın sosyal kaygısı olan danışana yönelik yaşadığı korkular da süpervizyona getirilmektedir. Süpervizyonda danışanın sorunu ve psikolojik danışmanın yaşadığı korku süpervizörün yardımı ile ele alınmaktadır. Süpervizör, psikolojik danışmanın danışanın sosyal kaygı sorununa, psikolojik danışmanın yaşadığı korkuya ve psikolojik danışman ile danışan ilişkisine daha geniş bir bakış açısıyla bakmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum süpervizyon ilişkisini ön plana çıkarmaktadır (Borders ve Brown, 2005).

Süpervizyon ilişkisi, psikolojik danışmanın becerilerini geliştirme, danışanı anlama, psikolojik danışma sürecinde karşılaşabilecek sorunları fark etme ve kendilerine yönelik farkındalıkları arttırmada önemli yer tutmaktadır (Bordin, 1983). Borders ve Brown (2005) süpervizör ve psikolojik danışman ilişkisini süpervizyonun kalbi ve ruhu olarak tanımlamakta ve bu ilişkilerin süpervizyon becerileri kadar önemli olduğunu söylemektedir. Süpervizyonda psikolojik danışmanın geri bildirimde açık olması, öğrenmeye ve değişime istekli olması için psikolojik danışman ve süpervizör arasındaki ilişkinin karşılıklı saygı, empati, içtenlik gibi faktörleri içererek güvene dayalı olması gerektiğini vurgulanmaktadır (Page ve Wosket, 2001; Borders ve Brown, 2005). Bernard ve Goodyear (2019) süpervizör ve psikolojik danışman ilişkisinin yanına danışanı da ekleyerek bu ilişkiyi üç kişilik bir sistem olarak tanımlamakta ve bu sistemde paralel süreç kavramına dikkat çekmektedir.

Paralel süreç, aktarım ve karşıt aktarım gibi bilinçdışı faktörler ile tanımlanırken (Page ve Wosket, 2001) psikolojik danışmanın süpervizör ile kurduğu etkileşimin danışanı ile kurduğu etkileşime paralel olması ile de açıklanmaktadır (Corey, Haynes, Moulton ve Muratori, 2010). Searles (1955) psikolojik danışma ve süpervizyon sürecinin birbirine paralel olmasını yansıtmaya süreci olarak tanımlamaktadır. Örneğin; psikolojik danışmanın danışanı ile sonlandırma kararı almakta zorlanmasının nedeninin danışanın psikolojik danışma oturumunu bitirme konusundaki direncinin yansımalarından kaynaklanabilir. Bu durumun fark edilmesinin ardından süpervizyonda nasıl ele alınacağına karar verilmesi gerekmektedir (Corey vd., 2010). Paralel sürecin ele alınması kullanılan yaklaşıma ve süpervizörün kuramsal yaklaşımına göre değişiyor olsa da tüm yaklaşımlar paralel sürecin psikolojik danışmanın kendi deneyimlerini anlamlandırmasını ve psikolojik danışma yaşantılarını zenginleştirmesini sağladığını ifade etmektedir (Sarnat, 2019). Yukarıdaki örnekte psikolojik danışmanın çaresizliğinin fark etmesi ve bu duygu üzerinde konuşması psikolojik danışmanın daha önceki yaşantılarında yaşadığı çaresizlik duygularını fark etmesine veya bu



duygunun psikolojik danışma süreci üzerindeki etkisini düşünmesine yardım edeceği düşünülmektedir. Psikolojik danışmanın yanında süpervizörün de süreci açık ve doğru bir şekilde ele alması psikolojik danışmanla birlikte süpervizörün de gelişimine katkı sağlamaktadır. Süpervizör, psikolojik danışman ile çalışırken psikolojik danışman ile iletişim kurma, psikolojik danışmanın duygularını anlama, içsel yaşantılarını fark etme konusunda kendisini geliştirmektedir. (Sarnat, 2012, 2019). Hem psikolojik danışman hem de süpervizördeki gelişim paralel sürecin süpervizyon sürecinde ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Hem yurt dışı alanyazınında hem de Türkiye’de paralel sürece yönelik çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar vaka çalışmaları (Morrisey ve Tribe, 2001, Gray, 2005) ve derleme çalışmalarından (Taylor, Poole, Rodway ve Tyson., 2006) oluşurken Türkiye’de Gök (2012) tarafından yapılan vaka çalışması dışında çalışma bulunmamaktadır. Türkiye’de paralel sürecin sadece akademik çalışmalarda alt başlık olarak ele alındığı görülmektedir (Atik, 2017; Koçyiğit-Özyiğit, 2019; Ülker-Tümlü, 2019). Koçyiğit-Özyiğit (2019) doktora tez çalışmasında süpervizyon alan bir psikolojik danışmanın sonlandırma aşamasında yaşadıklarını psikolojik danışma oturumundaki sonlandırma ile ilişkilendirmesini paralel süreç başlığı altında incelemiştir. Benzer şekilde Ülker-Tümlü (2019) doktora tezi kapsamında yürüttüğü çalışmalarında süpervizyon alan psikolojik danışmanların süpervizyonda yaşadıkları kaygılar ile psikolojik danışma sırasındaki kaygıların paralellik gösterdiğini ifade etmektedir.

Türkiye’de paralel süreç ile ilgili çalışmaların yetersiz olması nedeniyle bu çalışmada ilk olarak, paralel sürecin tanımına yönelik literatür bilgisi sunulmuştur. Paralel sürecin tanımlanması ile psikolojik danışmanlar ve süpervizörün paralel süreç hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Paralel süreç tanımlaması zor ve karmaşık bir kavramdır (Bernard ve Goodyear, 2009) Bu nedenle paralel süreç tanımlandıktan sonra paralel süreci ele alan yaklaşımlar örnek vakalar ve diyaloglar ile açıklanmıştır. Bununla beraber paralel süreç yaklaşımlarının kullandıkları yöntemlerin açıklanması süpervizörün bu yöntemlerden yararlanabilmesine olanak sağlaması beklenmektedir. Ardından, paralel sürecin grup süpervizyonunda nasıl ele alınabileceği açıklanmıştır. Çalışmada paralel sürecin etkili bir şekilde ele alınıp alınmamasının olası katkıları, etkileri ve sonuçları incelenmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde ise paralel süreç ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

Paralel Sürecin Tanımı

Paralel süreç kavramı son 60 yıldır süpervizyon çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır (Sarnat, 2019). İlk olarak Searles (1955) bu süreci psikolojik danışman ve danışan arasındaki süreçlerin süpervizör ilişkisine yansıtılması olarak tanımlamıştır. Clarkson (1991) benzer olarak paralel süreci, psikolojik danışman-danışan alanındaki etkileşimlerin psikolojik danışman-süpervizör etkileşim alanında ortaya çıkması olarak tanımlamıştır. Searles (1955) ve Clarkson (1991) paralel süreci tanımlarken psikolojik danışman ile danışanın yaşadığı sürece odaklanırken Ekstein ve Wallerstein (1958) psikolojik danışmana odaklanarak öğrenme sorunlarının süpervizyona yansıtıldığını ifade etmektedir (Akt, Watkins, 2017). Arlow (1963) tarafından ise paralel süreç, süpervizyon ilişkisine yansıyan etkileşimler olarak tanımlanmış ve bu etkileşimlerin geçici ve bilinçdışı olduğu psikolojik danışmanın bu sürecin farkında olmadığı ifade edilmiştir (Friedlander, Siegel ve Brenock, 1989; Searles, 2015; Walker, 2004).

Süpervizyon etkileşiminde bilinçdışı olarak adlandırılan paralel sürecin kökeni psikoterapi yaklaşımının aktarım kavramına dayanmaktadır (Borders ve Brown, 2005; Sumerel, 1994). Süpervizyon oturumundaki aktarım ve karşıt aktarım süreçleri ile danışan ve psikolojik danışman arasındaki ilişki paralel süreçler olarak tanımlanmaktadır. Burada süpervizör ve psikolojik danışman arasında paralelliklere neden olan benzer süreçler bulunmakta, psikolojik danışmanın aktarımı ile



süpervizörün karşıt aktarımı bu süreçte etkili olmaktadır (Doehrman, 1971; Frawley-Odea ve Sarnat, 2001; Kapten, 2020). Bu aktarım süreçleri ilk olarak psikolojik danışman-danışan ilişkisinin süpervizör ilişkisine yansması olarak aşağıdan yukarıya doğru tanımlanmıştır (Silberman, 2015). Aşağıdan yukarıya doğru olan paralel süreç Watkins (2017) tarafından şöyle ifade edilmektedir: a) Danışan terapide çatışmalar yaşamakta; (b) bu çatışmalar, psikolojik danışmanın kendi çatışmalarıyla örtüşmekte; (c) psikolojik danışman empati ve dinleme ile danışanın çatışmalarıyla özdeşim kurmakta, farkında olmadan bu çatışmalara bağlanmakta ve kendi çatışmalarını harekete geçirmekte; (d) psikolojik danışman danışan ile özdeşim kurmakta ve çatışmayı süpervizyona taşımakta; (e) psikolojik danışman süpervizyonda danışan ile ilişkisini anlatırken, danışanı ile özdeşim kurarak karşıt aktarımını harekete geçirmekte; (f) süpervizör, psikolojik danışmanın danışan ile problemini ve süpervizörle çatışmasını yeniden ele almaktadır. Kısaca, psikolojik danışman danışanın terapide yaşadığı çatışmaları kendi çatışmaları gibi kabul edip kendi olumsuz duygularını harekete geçirmektedir. Danışanın çatışmalarını kendi çatışmaları gibi aktarması karşıt aktarımını harekete geçirmekte ve süpervizyon ilişkisine de danışan ile ilişkisinde yer alan çatışmaların benzerini taşımaktadır. Koçyiğit-Özyiğit (2019) doktora tez çalışması kapsamında yürüttüğü grup süpervizyonunda psikolojik danışmanların danışanların “hadi ne yapacağım söyle” mesajını doğrudan ya da dolaylı olarak süpervizyona getirdiklerini ve danışanlar gibi psikolojik danışmanlarında bir oturumda bir vaka ile ilgili ne yapacaklarını onlara harfiyen anlatmalarını istediğini belirtmiştir. Bu örnek danışanların psikolojik danışmanlardan beklentilerini psikolojik danışmanların da süpervizörden beklediğini ifade eden aşağıdan yukarıya doğru olan bir paralel süreç örneğidir.

Aşağıdan yukarıya doğru olan paralel süreç yukarıdan aşağıya doğru da tanımlanmıştır. Doehrman (1971) çalışmasında paralel süreci sadece aşağıdan yukarı tanımlamanın kısıtlı olduğunu ifade etmiş ve ters paralellik adını verdiği süreci iki yönlü olarak tanımlamıştır. Süpervizör ve psikolojik danışman arasında gelişen aktarım ve karşıt aktarımların psikolojik danışmanın danışana yansıttığını belirtmiştir (Doehrman, 1971). Örneğin; süpervizörün cinsel istismara uğrayan danışan ile yapılan seanslar için süpervizyon verirken yaşadığı endişenin psikolojik danışman ve danışan arasındaki ilişkiye de endişe ve korku olarak yansıma sürecidir. Yukarıdan aşağıya doğru tanımlanan bu süreçte süpervizörün kendi çatışmaları psikolojik danışmanın içsel yaşantısını harekete geçirmekte ve psikolojik danışman bu duyguları danışan ile ilişkisine yansıtmaktadır (Watkins, 2017). Page ve Wosket (2001) psikolojik danışma ilişkisinde yukarıdan aşağıya doğru (b2-a2) ve aşağıdan yukarıya doğru (a1-a2) olan süreçleri Şekil 1 ile tanımlamıştır.



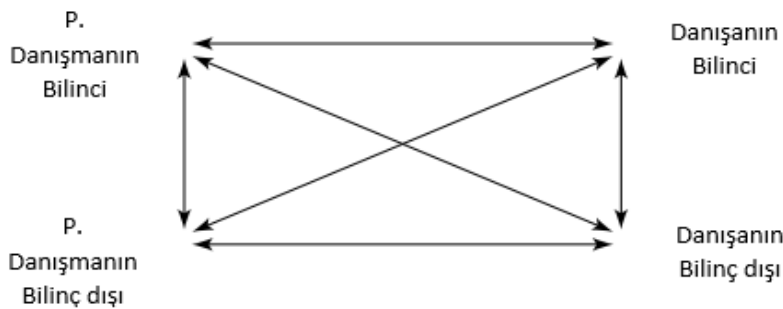
Şekil 1. Psikolojik Danışma ve Süpervizyon İlişkisi Arasında Paralellik

Paralel süreçte psikolojik danışmanın merkezde yer aldığı (Pollack, 1990) üçlü zincirleme bir yapıdan bahsedilmektedir (Castellano, 2013). Paralel sürecin üç kişilik bir yapıdan oluşması süpervizyonda nasıl ele alınacağını önemli hale getirmektedir. Alanyazın incelendiğinde paralel süreci süpervizyonda ele alan farklı kuramsal yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Borders, 2005). Aşağıda bu yaklaşımlar detaylı olarak açıklanmaktadır.

Süpervizyonda Paralel Süreç Yaklaşımları

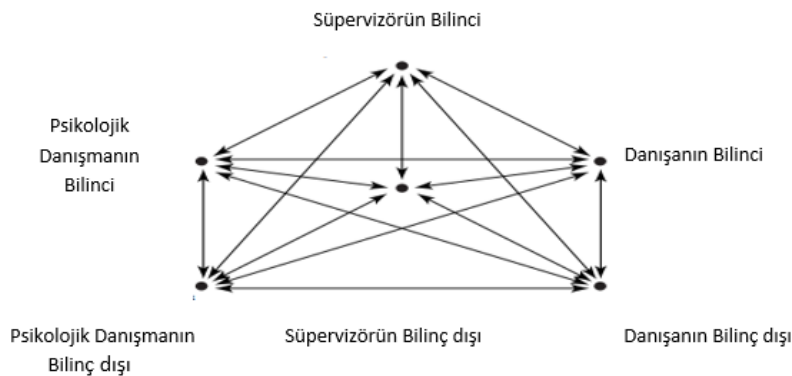
Paralel süreç kavramı ilk olarak psikoterapi temelli yaklaşımlar tarafından ele alınmıştır (Bernard ve Goodyear, 2019; Falender ve Shafranske, 2004). Psikoterapi temelli ele alınan yaklaşımlardan biri Frawley-O'Dea ve Sarnat (2001) tarafından geliştirilen İlişkisel Psikodinamik Yaklaşımdır. Psikodinamik Yaklaşım, psikoterapi yaklaşımının fikirlerini benimsemektedir. Paralel süreci, ikili ilişkide (psikolojik danışman-danışan/süpervizör-psikolojik danışman) ortaya çıkan aktarım ve karşıt aktarımların danışan veya süpervizör ilişkisinde farkında olmadan ortaya çıkması olarak tanımlamaktadır. Bu aktarım süreçlerinin yansıtımlı özdeşimler ile gerçekleştiğini ifade etmektedir. Frawley-O'Dea ve Sarnat (2001) psikolojik danışman ve süpervizör ilişkisinde ortaya çıkan özdeşim süreçlerini simetrik ve asimetrik paralel süreçler olarak tanımlamaktadır. Simetrik süreçler, aşağıdan yukarıya doğru olan paralel süreci ifade ederken; asimetrik paralel süreç yukarıdan aşağıya doğru olan paralel süreci ifade etmektedir.

Paralel süreci açıklayan bir diğer yaklaşım Heuer Modelidir. Heuer, paralel süreci Jung'un "ilişkisel süreç" kavramına göre açıklamaktadır. Jung'un psikolojik danışman ile danışan arasındaki etkileşimi aktarım ve karşıt aktarım kavramı ile açıklamadığını bu etkileşimleri Şekil 2'de yer alan kapı diyagramı ile gösterdiğini belirtmiştir. Psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanın ve danışanın karşılıklı olarak birbirini etkilemesi çift yönlü oklar ile gösterilmektedir (Heuer, 2009).



Şekil 2. Jung'un Kapı Diyagramı

Heuer, Jung'un etkileşim diyagramına süpervizörü ekleyerek bir piramit diyagramı oluşturmuştur. Şekil 3'te yer alan diyagram psikolojik danışman, danışan ve süpervizör etkileşimini göstermektedir (Heuer, 2009).

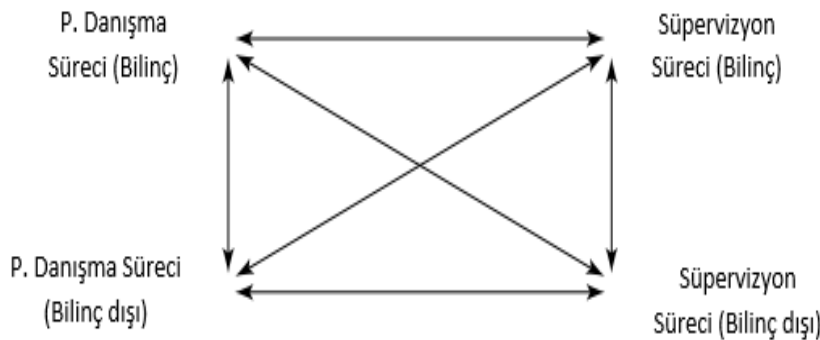


Şekil 3. Heuer Modeli Piramidi



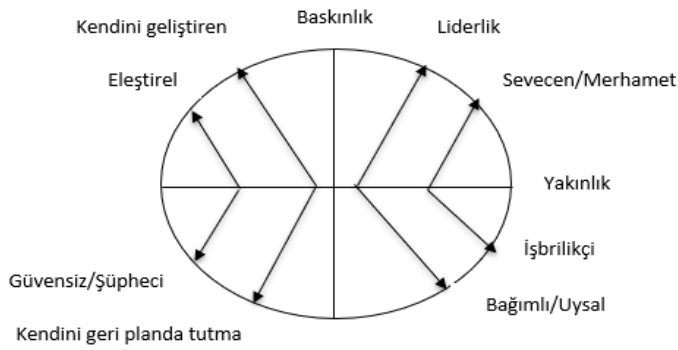
Modelde, üst yatay çift yönlü ok psikolojik danışman ile danışan ilişkisinin süpervizyon sürecine bilinçli olarak aktarılmasını gösterirken alt yatay çift yönlü ok psikolojik danışman ve danışanın bilinç dışında oluşan çift yönlü etkileşimini ifade etmektedir. Dikey ve çapraz çift yönlü oklar ise bilinç dışından bilince getirme sürecini göstermektedir. Örneğin; psikolojik danışman, süpervizyon oturumunda danışanın sürekli işinden şikâyet ettiğini, işini değiştirmek istediğini ve bundan dolayı çok mutsuz olduğunu belirtmiştir. Psikolojik danışman danışanın işinde yaşadıklarına yakından bakmasını sağlamaya çalıştığını fakat bu durumun danışanı açısından yarar sağlamadığını düşünmektedir. Süpervizör, psikolojik danışmana şu an ne hissettiğini sorduğunda psikolojik danışman çaresiz ve sınırlı hissettiğini söylemiştir. Daha sonra süpervizör psikolojik danışmana danışan ile ilgili son seansını anlatmasını istemiştir. Süreç içerisinde süpervizörün ses tonu da sınırlı ve sabırsız bir hal almaya başlamıştır. Süpervizörün yaklaşımı psikolojik danışmanın kendisini geri çekmesine ve kendini açmaktan kaçmasına neden olmuştur. Böylelikle süpervizör ve psikolojik danışmanın iletişimde sorunlar yaşanmıştır (Williams, 1997). Bu örnekte psikolojik danışman ve danışan arasındaki iletişim süpervizörü etkilemiştir. Süpervizör paralel süreç hakkında bilgiliyse, kendi artan çaresizlik ve kızgınlık duygularının danışanın hissettiği duygular olduğunu anlayacaktır. Bu noktada süpervizör, ilk olarak psikolojik danışmanın danışana karşı içsel süreçlerini ele alarak danışanın yaşadığı tepkileri anlamasını sağlaması beklenmektedir.

Heur (2009) paralel sürecin sadece tek yönlü gerçekleşmediğini ifade etmiş ve Şekil 4'te yer alan süpervizör ve psikolojik danışma sürecinin birbirini etkilediğini ve tamamladığını söylemiştir. Örneğin; psikolojik danışmanın danışanı ile ilgili bir rüyayı süpervizyon sürecine getirdiğinde bu rüyanın psikolojik danışmanın hayatı, danışan ile ilişkisi ve süpervizyon süreci ile ilgili olabileceği düşünülmektedir (Heur, 2009).



Şekil 4. Psikolojik Danışma-Süpervizyon Süreci Etkileşimi

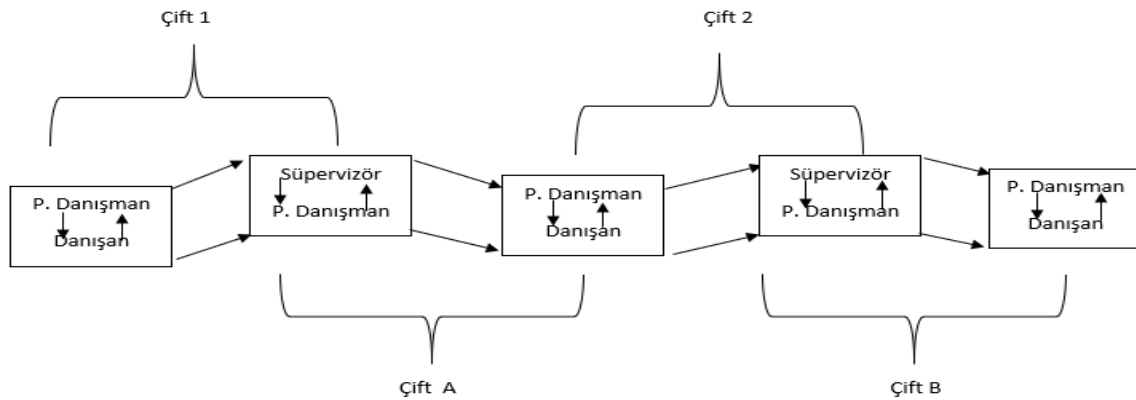
Alanyazında paralel süreç kavramı daha çok psikoterapi yaklaşımları açısından ele alınsa da Watkins (2012)'e göre paralel süreç kavramının ele alınmasında daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda yapılan ilk çalışma Tracey, Bludworth ve Glidden-Tracey (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada paralel süreç, Kişilerarası İlişki Çemberi ile açıklanmaktadır. Şekil 5'teki çemberde, ilişkiler yatay ve dikey olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Yatay boyut yakınlığı, dikey boyut ise baskınlığı ifade etmektedir.



Şekil 5. Kişilerarası İlişki Çemberi

Çemberde yer alan boyutlar birbirlerini tamamlamaktadır. Karşılıklı oklar bu iletişim davranışlarının birbirini tamamladığını göstermektedir. Baskınlık boyutundakiler zıt davranışlar ile birbirini tamamlarken yakınlık boyutundakiler benzer davranışlar ile birbirini tamamlamaktadır (Tracey, 2005). Örneğin; liderlik davranışı karşısında bağımlı/uysal davranışı ortaya çıkarırken işbirlikçi davranış karşısında sevecen/merhametli davranışı ortaya çıkarmaktadır. Tamamlayıcılığın sağlanmadığı davranışlar (baskınlıkta benzer, yakınlıkta zıt) ilişkiler için bir sorun oluşturmaktadır. Örneğin; şüpheli/güvensiz davranışın eleştirel davranışı ortaya çıkarması gibidir (Tracey, 2005).

Tracey ve diğerleri (2012) danışanın baskınlık ve yakınlık düzeylerinin psikolojik danışmanın davranışlarını etkilediğini belirtmekte ve psikolojik danışman ve danışanın davranışlarının birbirini tamamlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin; danışanın sevecen yaklaşımı psikolojik danışmanın işbirlikçi yaklaşımı ile birbirini tamamlaması beklenmektedir. Bu tamamlanan davranış örüntüsü kendisini süpervizör ilişkisine de ortaya çıkaracaktır. Tracey ve diğerleri (2012) bu üçlü etkileşimi Şekil 6'da göstermiştir.



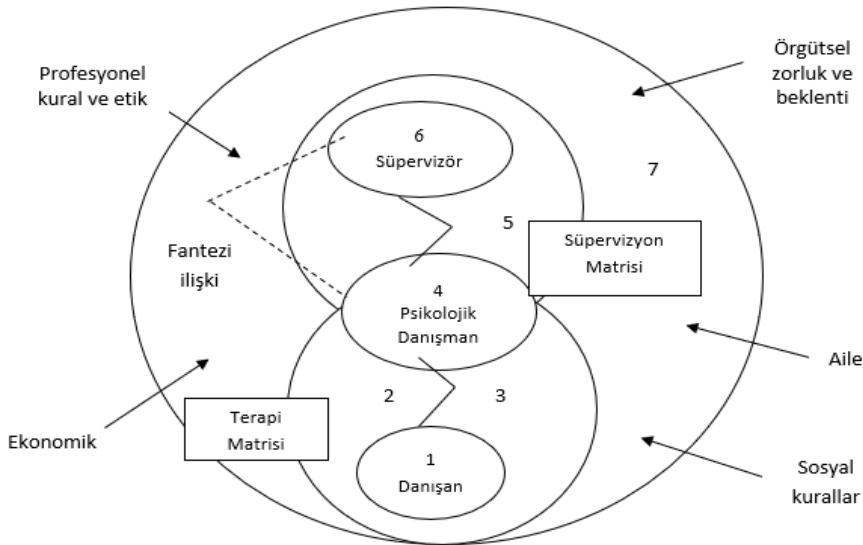
Şekil 6. Paralel Süreç Modeli

Şekil 6'da numaralandırılmış parantezler (çift 1, çift 2) psikolojik danışma sürecinin süpervizyon sürecini etkilediğini, harfli parantezler (çift A, çift B) ise süpervizyon sürecinin bir sonraki psikolojik danışma sürecini etkilediğini göstermektedir. Psikolojik danışma oturumundan süpervizyon



oturumunu işaret eden karşılıklı oklar () ise paylaşılan rolleri göstermektedir. Psikolojik danışmadaki danışanın rolü süpervizyonda psikolojik danışmanın rolü olurken psikolojik danışmadaki psikolojik danışmanın rolü süpervizyonda süpervizörün rolü olmaktadır. Örneğin; danışan yaşadığı bir sorun için psikolojik danışmana başvurduğunu düşünün. Danışan psikolojik danışmada uyumlu/bağımlı davranış sergilerken psikolojik danışman liderlik davranışını ortaya koyması beklenir. Daha sonra danışanın psikolojik danışmanın söylediklerini kabul etmemesi ya da psikolojik danışmandan şüphe duymaya başlaması psikolojik danışmanın danışana karşı eleştirel davranış sergilemesine neden olabilir. Bu durum psikolojik danışmada sorunun ortaya çıkmasına neden olur ve psikolojik danışman süreci süpervizyona getirir. Süpervizyonda psikolojik danışman danışanın rolünü alarak bağımlı/uysal davranış sergilerken süpervizör liderlik davranış sergiler. Bir süre sonra psikolojik danışmanın süpervizöre karşı şüpheli davranması süpervizörün de eleştirel davranış ortaya koymasına neden olabilir. Bu örnek psikolojik danışma ile süpervizyon sürecinde rollerin değiştiğini göstermektedir (Tracey vd., 2012).

Alanyazında paralel sürecin Hawkins ve Shohet'in Yedi Gözlü Modeli (2012) üzerinden ele alındığı da görülmektedir. Şekil 7'de yer alan model, psikolojik danışman-danışan matrisi ile süpervizör-psikolojik danışman matrisinden oluşmaktadır. Paralel sürecin, terapi matrisi ile süpervizör matrisinin iç içe olmasından dolayı ilişkisel dinamiklerin diğer sistemde paralel hale gelmesi ile oluştuğunu ifade etmektedir. Paralel süreç sistemler arasında domino etkisi yaratmakta ve bu etki paralel süreç ele alınana kadar devam etmektedir.

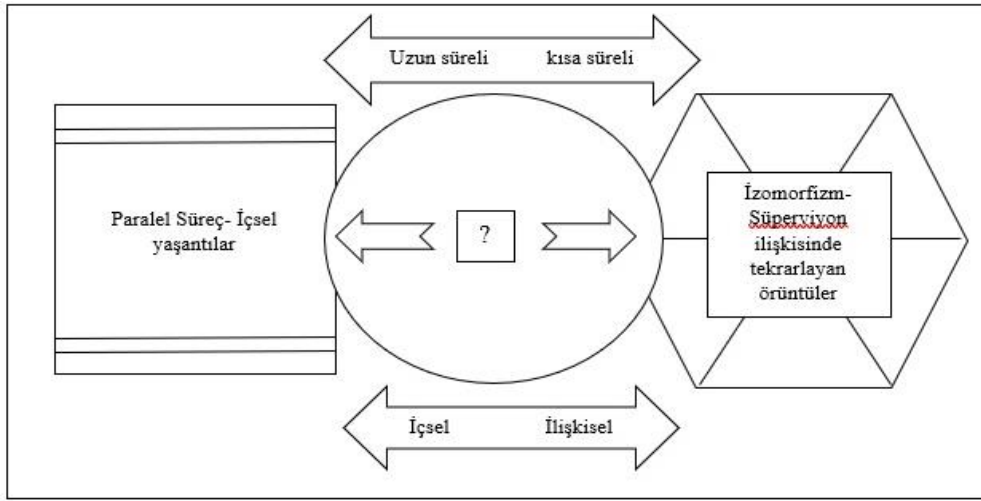


Şekil 7. Hawkins ve Shohet Yedi Göz Modeli

Hawkins ve Shohet (2012) paralel süreçte matrisler içerisinde yer alan yedi yapının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Birinci yapı, terapide danışanın neleri paylaştığı, yaşadıklarını nasıl anlamlandığı ve yaşamındaki hangi alanlarını keşfetmek istediği ile ilişkilidir. Psikolojik danışman danışanın özelliklerinin yanında terapideki kendi davranış ve yaşantılarına odaklanmaktadır. İkinci yapı, psikolojik danışmanın kullandığı müdahale yöntemleri ile bu yöntemleri nasıl, neden kullandığına odaklanmaktadır. Üçüncü yapıda ise, psikolojik danışman ve danışan arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir. Burada amaç, psikolojik danışmanın danışan ile ilişkisindeki aktarım dâhil süreç içerisindeki dinamikleri anlamasıdır. Dördüncü yapı, psikolojik danışmanın danışan ile yaptığı çalışmalardan nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır. Karşıt aktarım süreci bu yapıda ortaya

çıkılmaktadır. Burada psikolojik danışmanın danışana yansıttığı süreçler önemli olmaktadır. Beşinci yapı ise, psikolojik danışmanın süpervizör ile ilişkisini ifade etmektedir. Bu süreçte aktarım ile ortaya çıkan dinamikler süpervizör ile ilişkisinde paralel süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Altıncı yapı, süpervizörün ilişki çerçevesinde psikolojik danışmada ortaya çıkan duygu ve düşüncelere şimdi ve burada deneyimi ile dikkat etmesidir. Süpervizör 'ün karşıt aktarımı da bu adımda ortaya çıkmaktadır. Son olarak, bu iki ilişkinin de ortaya çıktığı bir bağlam vardır. Süpervizyonda bu bağlamın ve çevresel koşulların (sosyal, kurumsal, politik) göz önüne alınması gerekmektedir.

Paralel süreci ele alan son yaklaşım ise Koltz, Odegard, Feit, Provost ve Smith (2012) tarafından paralel sürecin izomorfizm ile farkını ve karmaşıklığını ortaya koymak için geliştirilen İso-Para/Para-İso (IPPI) modelidir. Modelde ilk olarak, paralel süreç ve izomorfizm kavramların anlaşılabilirliği için Şekil 8'te yer alan görsel diyagram oluşturulmuştur. Şekil 8'te yer alan diyagramda paralel süreç, paralel çizgiler ile anlatılırken izomorfizm, altıgen şekilde gösterilmiştir. Dairenin üzerindeki oklar her iki kavramın ayırt edilmesini sağlarken aynı zamanda hangi kavrama nasıl müdahale edileceğini göstermektedir. Paralel süreç içsel süreçlerin uzun vadeli müdahalesini gerektirirken izomorfizm ilişkisel süreçlerin kısa vadeli müdahalesini gerektirmektedir. Örneğin; psikolojik danışman danışana karşı olan öfkesini görmezden geldiğinde danışana doğru tepkileri veremez. Aynı şekilde süpervizör psikolojik danışmanın öfkesini görmezden geldiğinde psikolojik danışman süpervizyonda doğru tepkileri alamaz. Bu örnekte psikolojik danışma sürecindeki yapı süpervizyon sürecinde de tekrarlamıştır. Yani psikolojik danışmanın psikolojik danışma sürecindeki görmezden gelme davranışı süpervizyon sürecinde de ortaya çıkabilmektedir. Bu bir izomorfizm örneğidir (Koltz vd., 2012).



Şekil 8. İso-Para/Para-İso (IPPI) Modeli

İzomorfizmi paralel süreçten ayrılmasını zorlaştıran en önemli faktör süpervizyonda ikisinin de aynı anda ortaya çıkmasıdır (Bernard ve Goodyear, 2009). Bu nedenle IPPI Modeli bu iki kavramın farklılığını göstermenin yanında karmaşık yapısını da ortaya koymaktadır Koltz vd. (2012) paralel süreç ya da izomorfizmden herhangi birini ele almanın süpervizyon sürecine katkı sağladığını belirtmektedir. Örneğin; psikolojik danışman olan Maggie, 16 yaşında gelecek kaygıları ile baş etmede kendine güvenmeyen ve sorumluluk almaktan kaçınan bir danışan ile çalışmaktadır. Psikolojik danışmanın süpervizyonda danışanın sorumluluk almadığına yönelik konuşmaması süpervizör tarafından fark edilmiştir. Psikolojik danışman danışanın sorumluluk almamasına değil oturumlarda danışana uygun müdahaleleri kullanıp kullanmadığına yönelik güvensizlik hisselerinden bahsetmektedir. Süpervizör burada psikolojik danışmanın yaşadığı güvensizliği paralel süreç olarak



ele almış ve psikolojik danışmanın oturumlarda danışan ile çalışmasını engelleyen durumlar üzerinde konuşmuştur. Süpervizörün paralel süreci ele alması izomorfizmin de ortaya çıkmasını engellemiştir (Koltz vd., 2012).

Paralel Sürecin Süpervizyonda Ele Alınması

Paralel sürecin süpervizyon ilişkisinde fark edilmesi ve doğru bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Bernard ve Goodyear, 2009). Bu ele alınış şekli süpervizyon yaklaşımlarına göre değişmektedir. İlişkisel psikodinamik yaklaşımda simetrik ya da asimetrik olarak ortaya çıkan yansıtımlı özdeşimlerin süpervizyon sürecinde ele alınmasının öneminden bahsedilmektedir. Süpervizör hem kendisinin hem de psikolojik danışmanın aktarımlarının süpervizyon ilişkisinde yer aldığı farkında olmalıdır. Süpervizör, süreçte fark ettiği aktarımların üzerinde psikolojik danışmanla çalışmalıdır (Sarnat, 2012). Psikoterapi yaklaşımında çoğunlukla psikolojik danışmanın aktarımları üzerinde çalışmak için canlandırma tekniği (enactment) kullanılmaktadır. Canlandırma, psikolojik danışmanın yaşadığı aktarımların yeniden ortaya çıkmasını ve bu aktarımlar ortaya çıktığında bunu gözlemleyerek, üzerinde derinlemesine düşünmeyi sağlamaktadır (Sarnat, 2019). Page ve Wosket (2001) süpervizör ve psikolojik danışmanın kendisini gözlemlediği ve düşündüğü yere yansıtıcı ittifak adını vermiştir. Paralel süreç, psikolojik danışman ve süpervizörün duygusal deneyimden yansıtıcı kısma geçmesini ve bu duygusal deneyimin sebepleri üzerinde düşüncelerini sağlamaktadır.

Tracey ve diğerleri (2012) süpervizörün psikolojik danışman ile paralel süreci ele alırken meta-iletişim yönteminin kullanılmasının öneminden bahsetmektedir. Meta-iletişimin kullanılması için paralel sürecin fark edilmesi gerekmektedir. Paralel süreç fark edildikten sonra süpervizör, psikolojik danışmanın gizli veya açık olmayan iletişim kalıplarını psikolojik danışman ile tartışmaktadır. Bu süreçte psikolojik danışmanın danışan ile nasıl iletişim kurduğu ele alınırken aynı zamanda psikolojik danışmanın süpervizör ile olan iletişimi de ele alınmaktadır. Süreçte psikolojik danışmanın yaşadıklarını süpervizörle ayrıntılı olarak ele alması paralel süreci daha anlaşılır hale getirmektedir (Tracey vd., 2012). Safran ve Muran (2000) meta-iletişimi psikolojik danışmanın duygularını danışan ile iş birliği içerisinde ele alması olarak tanımlamaktadır. Meta-iletişimin özellikle psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışman ve danışan arasındaki sorun yaşandığında kullanılmasının yararlı olduğunu belirtmektedir. Psikolojik danışmanın "Benim söylediklerime tepki vermemeniz beni dışlanmış hissettiriyor" gibi danışanın davranışlarından ve duygularından örnek vererek kendi duygu ve düşüncelerini paylaşması, danışanın psikolojik danışma sürecinden uzaklaşması durumunda danışanı sürece dahil etmek için empatik yaklaşım sergilemesi ve özellikle içsel deneyimlere ulaşmada zorlanan danışanlara daha anlaşılır yanıtlar verilmesini önermektedir. Paralel süreç ele alınırken Safran ve Muran (2000) tarafından belirtilen meta-iletişim yöntemlerinin kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Süpervizyonda psikolojik danışmanın paralel süreç hakkındaki farkındalıklarını arttırmak ve paralel sürece yönelik geribildirim vermek amacı ile Giordane, Clarke ve Borders (2013) ve Clarke ve Giordana (2013) tarafından motivasyonel görüşme teknikleri kullanılmaktadır. Motivasyonel görüşmenin süpervizyon sürecinde kullanılmasının nedeni psikolojik danışmanın paralel sürece yönelik farkındalık ve motivasyonunu arttırmaktır. Süpervizör, psikolojik danışman ile paralel süreci ele alırken psikolojik danışmanın sürece katılımını sağlamalıdır. Katılım, süpervizörün empati, özetleme, açık uçlu soru sorma, kabul etme ve yansıtımlı dinleme becerileri ile gerçekleşmektedir (Clarke ve Giordana, 2013; Miller ve Rollnick, 2002). Bu beceriler, psikolojik danışmanın duygularını anlama ve ifade etmesine yarar sağlamaktadır (Hawkins ve Smith, 2006). Örneğin; yakın partner şiddetine maruz kalan kadın danışan psikolojik danışma sürecinde kendisinden utanmakta ve partnerinden gördüğü şiddetten dolayı kendisini eksik ve yetersiz hissetmektedir. Bu nedenle psikolojik danışman ile çok az göz teması kurmaktadır. Psikolojik danışman süpervizyonda ilk olarak bu danışanı ile çalışırken hissettiği yetersizlikleri paylaşmıştır. Bu yetersizliklerden dolayı



uyuyamadığını ve kendini suçladığından bahsetmiştir. Süpervizör, danışanın şiddete maruz kaldığı için hissettiği yetersizlik ve kendini suçlama davranışının psikolojik danışmanın kendisini aşağılama ve endişe duyma ile benzetmesinin paralel süreç olduğunu psikolojik danışmana fark ettirerek sürece başlamak istemiştir (Giordane, Clarke ve Borders, 2013). Aşağıda süpervizörün psikolojik danışmanın farkındalığını arttırmak için kullandığı becerilere yönelik örnek diyaloglar verilmiştir:

Süpervizör: “Son birkaç süpervizyon oturumunda psikolojik danışma becerilerinizde eksiklik olduğuna yönelik açıklamalar yaptığınızı fark ettim. Bu gözlemim için ne söylemek istersiniz?”

Psikolojik Danışman: “Şey birkaç oturumdur çok hata yaptığımı düşünüyorum. Oturumlarda sıkışmış hissetmekte ve bunun hakkında konuşmak istediğimi fark ediyorum.”

Süpervizör: “Demek son zamanlarda becerilerinizi sorguluyorsunuz ve bunları konuşmak sizin için önemli.”

Psikolojik Danışman:” Kesinlikle.”

Süpervizör: “Sizin için bu önemi 1 çok düşük, 10 çok yüksek olarak düşünüp puanlamanızı istesem ne dersiniz?”

Psikolojik Danışman: “6 ya da 7.”

Süpervizör: “4 ya da 5 demek yerine 6 ya da 7 dediniz.”

Psikolojik danışman: “Evet, kendimi her zamanki psikolojik danışman gibi hissetmiyorum. Kendimi yetersiz hissediyorum, Bunun için endişeleniyorum ve uyuyamıyorum. Daha fazlasını yapmam gerektiğini hissediyorum. Bunun için bu konuyu konuşmak benim için önemli.”

Süpervizör: “Becerilerinizi sorgulamak sizin için zor olmalı. Görünen o ki, danışana karşı zorlandığınızı hissettiğiniz için, süpervizyonda da hatalarınıza odaklanmaya çalıştığınızı fark ediyorsunuz. Bu değişim hakkında konuşmanın sizin için önemli olduğunu da ifade ettiniz. Merak ediyorum, süpervizyonda ortaya çıkan bu değişimleri tartışacak olmanız size nasıl hissettiriyor?”

Psikolojik danışman: “Sanırım bu beni biraz geriyor çünkü bu konuda ne yapabileceğimden emin değilim ama yine de değer. Üzerinde konuştuğumuzda umarım güzel şeyler çıkar.” (Giordane vd. 2013, 20-21).

Yukarıdaki örnek psikolojik danışmanın süreç hakkında konuşmaya hazır olduğunu kendisine güveni az olsa da bu konuyu konuşmaya yönelik motivasyonun yüksek olduğunu göstermektedir. Paralel süreç ele alınırken psikolojik danışmanın değişime hazır olma ve güven durumu göz önüne alınmalıdır. Yüksek güven, psikolojik danışmanın paralel süreci keşfetme ve anlama yeteneğine inandığını göstermektedir. Değişime hazır olma ise psikolojik danışmanın paralel süreci ele almak için sahip olduğu isteklilik düzeyini ifade etmektedir. Süpervizör psikolojik danışmanın sürece katılımını sağladıktan sonra paralel süreci ele alma konusunda ortak hedef belirlemelidir. Psikolojik danışmanı değişime yönlendirmek ve değişime yönelik adım atmasını sağlamak gerekmektedir (Clarke ve Giordana, 2013).

Yedi Gözlü Model’de paralel süreç ele alınırken ilk aşama, psikolojik danışmanın danışanı ve psikolojik danışma sürecini süpervizöre doğru bir şekilde tanımlaması ile başlar. Danışanın davranışları, jest ve mimikleri, fiziksel görünümü, nasıl konuştuğu, sorununun ne olduğu vb. özellikler süpervizör ile paylaşılır. İkinci aşamada, psikolojik danışmanın kullandığı müdahaleler, bu müdahaleleri nasıl yaptığı ve bu müdahalelere nasıl karar verdiği üzerinde durulur. Bu aşamada psikolojik danışmanın yeni müdahale yöntemleri üzerinde düşünmesi sağlanabilir. Örneğin; süpervizör, beyin fırtınası yöntemi ile psikolojik danışmanların akıllarına ne geliyorsa onu söylemeleri, fikirleri değerlendirmeden ve yargılamadan ortaya atmaları ve akıllarına gelen en tüm yöntemlerin söylendiği bir ortam oluşturabilir. Üçüncü aşama, psikolojik danışman ile danışanın ilişkilerine odaklanır. “Danışan ile nasıl tanıştınız?”, Danışan ile ilişkinizi anlatır mısınız?” gibi sorular ile ilişki



üzerinde çalışılır. Psikolojik danışmanla “Danışan ile ilişkinizi bir resme benzetseyiz ne olurdu?” ya da “Danışan ile bir ıssız adada olsaydınız veya farklı bir ortamda tanışsaydınız ilişkiniz nasıl olurdu?” gibi sorular yöneltilir. Bu ilişkide danışanın aktarım süreçleri fark edilir. Dördüncü aşamada, psikolojik danışmanın karşıt aktarımları ele alınır. İlk olarak “Bu danışan size kimi hatırlatıyor?” gibi sorular sorulur. Daha sonra psikolojik danışmanın duygu ve düşüncelerinin rol oynama ya da boş sandalye teknikler ile ifade edilmesi sağlanır. Son olarak, süpervizör, danışanın karşıt aktarım oluşturduğu kişiden farklı olan özelliklerini saymasını ister ve son aşamada psikolojik danışmanın danışana ne söylemek istediği üzerinde konuşulur. Beşinci aşamada, psikolojik danışmanın danışan ile ilişkisinin süpervizör ilişkisine yansımaları fark etmesi yani paralel süreci anlaması sağlanır. Bu aşamada paralel süreci anlamak, şimdi ve burada ile ifade etmek, psikolojik danışmanın tepkilerini fark etmesini ve yaşadıklarını sorgulamadan ve yargılamadan ele almayı öğretmek amaçlanmaktadır. Bu aşamada psikolojik danışmana “Bir dakikanızı ayırın ve bugün nasıl olduğunuza bakın?”, “Danışan ile nasıl çalıştığınızı düşünüyorsunuz?” ya da “Ne hissediyorsunuz?” gibi sorular sorulabilir. Altıncı aşamada, süpervizör yaşadığı sürecin üzerinde düşünür ve bu sürecin ona yaşattığı duygu ve düşünceleri fark eder. Son olarak, paralel süreçte bağlam göz önüne alınır. Bağlam, danışanın, psikolojik danışmanın ve süpervizör’ün özelliklerinin paralel sürece yansımalarıdır (Hawkins ve Shohet, 2012). Bağlamda çok kültürlü yapının göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak, süpervizyonda İso-Para/Para-İso (IPPI) Modeli ile paralel süreci ele alırken bazı adımlar sıralanmıştır. İlk adım, süpervizörün müdahale gerektirip gerektirmediğine karar vermesidir. Örneğin; 16 yaşında gelecek kaygıları ile baş etmede kendine güvenmeyen ve sorumluluk almaktan kaçınan bir danışan ile çalışan psikolojik danışmanın oturumlarda danışana uygun müdahaleleri kullanıp kullanmadığına yönelik güvensizlik hissetmesi ve bunu oturumda konuşması süpervizör tarafından fark edilmiş ve süpervizör bu sürece müdahale etmeye karar vermiştir. Modelde ikinci adım, müdahale için süpervizör ile psikolojik danışmanın ilişkisini ön plana almaktır. Bu süreçte süpervizörün terapötik iş birliğinin sağlanması için psikolojik danışmanla birlikte çalışması gerekmektedir. Üçüncü adım, süpervizör tarafından müdahale kararı verilirse hem psikolojik danışman hem de danışan için yararların ön plana alınmasıdır. Örneğin; süpervizörün danışana uygun müdahaleleri kullanıp kullanmadığına yönelik güvensizlik hisseden psikolojik danışman ile çalışması psikolojik danışmanın içsel yaşantılarına yönelik farkındalıklarını arttırmanın yanında danışana karşı doğru müdahale yöntemlerini kullanabilme konusunda yardımcı olması beklenmektedir. Dördüncü adım ise süpervizörün müdahalede hangi rolü kullanacağını belirlemesidir. Örneğin; Ayrıştırıcı süpervizyon modelinde süpervizörün öğretmen, psikolojik danışman ve müşavir rolü bulunmaktadır. Öfkenin danışan ile nasıl ele alınacağını anlatan süpervizör öğretmen rolünü kullanırken danışanın öfkesini görmezden gelen bir psikolojik danışmanın yaşadıkları psikolojik danışman rolüyle ele alınabilir (Koltz vd. 2012).

Grup Süpervizyonu ve Paralel Süreç

Paralel süreç çoğunlukla bireysel süpervizyon uygulamalarında ele alınmasına rağmen grup süpervizyonunda da karşımıza çıkmaktadır. Wilmot ve Shohet (1985) grup üyelerinin danışan ile yaşadığı süreçlerin diğer grup üyeleri ve süpervizör üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bireysel süpervizyona göre grup süpervizyonunda paralel süreç grup üyeleri arasındaki etkileşim yoluyla ortaya çıkmakta ve psikolojik danışmanların danışana verdikleri tepkiler grup üyeleri tarafından öğrenilmektedir (Gimenez Hinkle, 2008). Hawkins ve Shohet (2012) grup üyelerinin ilişkisel süreçte ortaya çıkan yönler ile özdeşleştiğini ve paralel sürecin burada ortaya çıktığını ifade etmektedir. Örneğin; doktora eğitimim sırasında almış olduğum “psikolojik danışma süpervizyonu” dersinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık yüksek lisans öğrencilerine yönelik grup süpervizyon uygulaması yapmıştık. Bu uygulamaları video kaydına alarak bu kaydın ders sorumlusu öğretim elemanı ve dersi alan diğer doktora öğrencilerinin izleyerek süpervizyon uygulamalarına yönelik geribildirimler almıştık. Bir süpervizyon uygulamasını izlediğimizde grup süpervizyonunda danışanın



sorununa karşı hissettiği çaresizlik duygusunun psikolojik danışmanın danışanını anlatırken de hissettiği ve süpervizör de dahil olmak üzere tüm grubun danışanın sorununa karşı çaresizlik hissederek çözümden uzaklaştıkları gözlemlenmiştir. Bu örnekte psikolojik danışma ilişkisindeki çaresizlik duygusu süpervizyon ilişkisine yansımış ve süpervizyon süreci sekteye uğramıştır. Bu durum paralel süreç olarak tanımlanmıştır. Bu örnekte olduğu gibi fark edilen paralel sürecin süpervizör tarafından nasıl ele alınacağı önemli olmaktadır.

Cajvert (2011) paralel sürecin ele alınmasında grup sürecinde yapılan uygulamalara dayalı olarak süpervizyon modeli geliştirmiştir. 1983'ten 2010'a kadar İsveç, Hırvatistan, Bosna Hersek ve Slovenya'da çalışan psikologlar, psikoterapistler ve aile terapistlerinin görüşleri alınarak geliştirilen model altı aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, süpervizörün süreç içerisinde yaşanan duyguların farkında olması ve bu duyguları gözlemlemesinden oluşur. Süpervizör, süreç içerisinde grubun getirilen vaka üzerinde konuşmasını sağlayarak grubun kendi deneyimlerini anlamayı, olayı daha net ve açık şekilde ele alabilmeyi sağlar. Süpervizör grubuna "Sorunuz var mı?" ya da "Bu vaka ile ilgili bilmek istediğiniz bir şey var mı?" gibi sorular sorarak gruba ve kendisine yeni bakış açıları kazandırmak ister. İkinci aşamada, süpervizör grubu sürece dahil etmesine rağmen grubun duyguların etkisinden çıkamadığını ve bu durumun süpervizyon ilişkisini etkilediğini fark ettiğinde"- "Burada duralım" diyerek süreci dondurur. "Şu an neler oluyor? Ne hissediyorsunuz?" gibi sorularla süreci analiz etmeden, yorumlamadan sadece sürece odaklanarak süreci şimdi ve burada ile ele alır. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi bu aşamada dışsallaştırmanın adımı olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü aşamada dışsallaştırma süreci devam eder ve süpervizör dahil grup üyeleri yaşadıkları süreçleri ifade eder. Süpervizör söylenen tüm duygu ve düşünceleri tahtaya yazar. Dördüncü aşamada, süpervizör vakayı gruba getiren psikolojik danışmana yazılan duygulara bakarak hangisinin danışanın duygusu olduğunu söylemesini ister. Danışanın duygusunu bir renge boyadıktan sonra kendisinin hissettiği duyguları seçmesini ister. Aynı duyguyu seçerse onu da farklı bir renge boyar. Son olarak, psikolojik danışmanın danışan ile ilişkisini değerlendirerek hissettiği duyguları daire içine alır. Böylelikle hangi duygu ve düşüncelerin paralel sürecin ifadesi olduğu ortaya konmuş olur. Beşinci aşamada, tüm grup daire içine alınan duygu ve düşüncelere bakar ve herkesin kendi süreçleri hakkında düşünmesi istenir. Böylelikle paralel sürecin nasıl yaşandığı ve psikolojik danışmanların nasıl deneyimledikleri konusunda bilgi sahibi olması sağlanır. Son aşamada, psikolojik danışmanın bu süreçleri fark ettikten sonra danışan ile nasıl çalışacağı konuşulur. Grup üyelerinin de düşüncelerini paylaşmasına izin verilir. Böylelikle psikolojik danışmanın paralel süreci danışanı ile nasıl çalışılacağı konusunda bilgi sahibi olması sağlanır.

Cajvert (2011) tarafından altı aşamada tanımlanan modelde süpervizörün kendi duygu, düşüncelerini fark etmesinin yanında grup ortamı ve grup ilişkilerinin yönetilmesinde önemli sorumluluklarının olduğu görülmektedir (Melnick ve Fall, 2008). Bu nedenle paralel sürecin ele alınması süpervizör'ün önemli görevlerinden biridir. Grup süpervizyonunda paralel sürecin ele alınmasında Cajvert (2011) dışında farklı yöntemler de kullanılmaktadır. Gimenez Hinkle (2008) grup süpervizyonunda paralel süreci psikodrama yöntemleri ile ele almıştır. Grupla psikolojik danışmada kullanılan psikodrama yöntemleri paralel sürece yönelik farkındalığı arttırmak ve psikolojik danışmanlara süpervizyonda tartışma ortamı yaratmak için kullanılmaktadır. Süpervizyonda paralel süreç ele alınırken oturuma olayı getiren psikolojik danışman protagonist yani baş oyuncudur. Psikolojik danışmanın getirdiği vakanın canlandırılmasında yararlanılan grup üyeleri ise yardımcı egolardır. Süpervizör ilk olarak psikodrama sürecinde olduğu gibi ısınma ile başlar. Isınma aşamasında psikolojik danışmanların duyguları ile iletişime geçmeleri konusunda cesaretlendirmek amaçtır. Isınmadan sonra psikolojik danışman/ protagonist ile danışanın iletişimi grupta canlandırılabilir. Psikolojik danışman danışanı ile yaşadıklarını grup üyelerinden yardım alarak canlandırmaktadır. Bu aşamada eşleme, rol değiştirme, ayna ve yeniden canlandırma yöntemleri kullanılmaktadır. Eşleme, gruptaki psikolojik danışmanların psikolojik danışmanın/ protagonistin yerine geçerek onun



duygularını ve yaşadıklarını onun ağzından dile getirmesidir. Rol değiştirme, psikolojik danışmanın/protagonistin yardımcı egolar ile yer değiştirmesidir. Burada psikolojik danışman danışan ile yer değiştirerek psikolojik danışma sürecinde yaşananları ele almaktadır. Ayna, yardımcı egolardan birinin psikolojik danışmanı/protagonisti taklit etmesidir. Yeniden canlandırma tekniği ise psikolojik danışman/protagonistin danışan ile ilişkisinin olması gerektiği gibi yeniden canlandırılmasını içermektedir (Giménez Hinkle, 2008). Bu canlandırmalar ile paralel sürecin ele alınması ve psikolojik danışmanın danışan ile olan ilişkisine yeni bir bakış açısı kazanması beklenmektedir. Aşağıda psikodramanın kullanıldığı örnek bir süpervizyon oturumu verilmiştir:

Sara, beş psikolojik danışmana grup süpervizyonu veren bir süpervizördür. Grup, son birkaç aydır düzenli olarak toplanmakta grubun tüm üyeleri iyi geçinmekte ve geri bildirimleri birbirleriyle açıkça paylaşmaktadır. Bir süpervizyon oturumu sırasında gruptaki psikolojik danışmanlardan biri olan Joe, kendisini "sıkışmış" hissettiği bir vakayı sunmaya başlamıştır. Joe, danışanı anlatırken sinirlenmekte, sesini yükseltmekte ve konuşurken yüzü kızarmaktadır. Sürekli olarak psikolojik danışmada "sıkışmış" hissettiğini söylemekte ama gruptaki kimse Joe'ye geri bildirim vermemektedir. Bu, durum Joe'yu daha da kızdırmaktadır. Sara, o sırada Joe'nun grupta böyle davrandığını hiç görmediğini ve Joe'nun vakaları her zaman olumlu bir şekilde sunduğunu düşünmekte ve grubun diğer üyelerinin Joe'nun davranışına nasıl tepki verdiğini fark etmek için etrafına bakmaktadır. Sara, gruptaki psikolojik danışmanlardan biri olan Tim'in sandalyesine gömülerek oturduğunu ve Joe'ya bakmadığını fark eder. Başka bir üye, Martha, koltuğun kenarında oturarak Joe'ya bakmaktadır ve grubun diğer üyesi Bill ise yüzünde boş bir ifadeyle kollarını kavuşturmuş oturmaktadır. Sara, grubun bu dinamiğini anlamaya karar verir ve grup üyelerine Joe'yu dinlemeleri hakkında sorular sormaya başlar.

Sara: "Tim, şu anda beden dilinde ne fark ediyorsun?"

Tim: "Şey, sanırım koltuğumda biraz kamburum. Şu an burada olmak istemiyorum."

Sara: "Sence neden öyle? Genelde oldukça ilgilisiniz ve vakaları tartışırken söyleyecek çok şeyiniz var."

"Tim: Ne olduğundan emin değilim. Sanırım Joe'nun hiç böyle konuştuğunu görmemiştim. Beni rahatsız ediyor."

Sara, Joe'ye bakıyor ve Joe'nun şaşırması olduğunu görüyor. Sonrasında Sara, Joe'ye ayna tekniği için bir grup arkadaşını seçmesini ister. Joe, Lisa'yı seçer ve Lisa, sinirli görünmeye başlar, parmağıyla grubu işaret eder ve sert bir tonda konuşmaya başlar. Sara Tim'e dönerek:

Sara: "Şu an ne hissettiğini söyler misin?"

Tim: "Şu an korkmuş hissediyorum."

Sara: "Joe, şu an ne yaşıyorsun?"

Joe: "Ben böyle mi davranıyordum? Ben böyle biri değilim."

Sara: "Kim o?"

Joe: Şimdi düşündüm de danışanım böyle davranıyor. Her zaman çok kızgın ve bu durum ona yardım etmek istememe neden oluyor. Onu daha da kızdıracak bir şey söyleyeceğimden çok endişeliyim." (Gimenez Hinkle, 2008, 410-411).

Joe, burada paralel sürecin farkına varmıştır. Sara, daha sonra Lisa'nın Joe'nun danışanı olmasını ister ve rol değiştirme tekniğini kullanırlar. Danışan ve psikolojik danışman rollerinin değiştirilip oynanmasından sonra Sara Joe'nun danışanı ile sürecini yeniden canlandırmasını ister. Böylelikle Joe, paralel sürecin farkında olarak danışanı ile ilişkisini yeniden şekillendirmektedir.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi psikodrama şimdi ve burada ile o an yaşanan duygulara odaklanmaktadır. Grup sürecinde psikolojik danışmanların yaşadıklarını şimdi ve burada ile ele alması



Gestalt yaklaşımına vurgu yapmaktadır (Melnick ve Fall, 2008; Vidakovic, 2007). Gestalt yaklaşımında, psikolojik danışmanlar şu anda kendilerinin farkına vararak ne hissettikleri ne düşündükleri ne yaptıklarına yönelik farkındalığın artırılması amaçlanmaktadır. Psikolojik danışmanlarda farkındalığın artması değişimlerine katkı sağlamaktadır (Melnick ve Fall, 2008). Süpervizörlerin de bu süreçte psikolojik danışmanın davranışlarını, sözlü ve sözsüz iletişimini gözlemleyerek farkındalıklarını arttırmaları önemli olmaktadır. Yukarıdaki örnekte Sara, Joe'nun diğer oturumlarda kızgın olmadığını fark etmesi ve grubu iyi gözlemlemesi, psikolojik danışmanın paralel süreci fark etmesi ve bunun üzerinde kendisini gözlemlemesi, düşünmesin sağlamıştır. Bu aynı zamanda süpervizörün de gözlemsel yeteneklerini ve süpervizyon becerilerini geliştirmesini sağlamıştır (Sarnat, 2012). Süpervizör, psikolojik danışmanın paralel sürece yönelik sorgulama, derinlemesine düşünme ve iç görü kazanmasını amaçladığı için psikolojik danışmanın yansıtma becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Sara'nın Joe ve Lisa'nın rol değiştirme yapmasını sağlayarak Joe'nun danışana yönelik hissettiklerini, düşündüklerini ve yaptıklarını fark etmesini ve danışan ile ilişkisine olan etkisini görmesini sağlamıştır (Hay, 2007).

Paralel Sürecin Etkili Bir Şekilde Ele Alınıp Alınmamasının Olası Katkıları, Etkileri ve Sonuçları

Paralel süreç, psikolojik danışmanların danışanı ile yaşadığı zorlukları farkında olmadan süpervizyona yansıtma süreci olarak tanımlanmaktadır (Doehrmann, 1971; Kadushin ve Harkness, 2002; Friedlander, Siegel ve Brenock 1989; Searles, 1955; Williams, 1997). Bu zorlukların psikolojik danışmanın farkında olmadan sürece dâhil olması süpervizörün psikolojik danışmana derinlemesine düşünmek ve keşfetmek için bir alan oluşturmasını gerektirmektedir (Hawkins ve Shohet, 2012). Süpervizörün psikolojik danışmanı düşünmeye ve keşfetmeye yönlendirmesi paralel sürecin katkılarından birini oluşturmaktadır. Bu düşünme ve keşfetme süreci yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde çalışmayı da gerektirmektedir. Yansıtıcı düşünme, paralel süreci psikolojik danışmanın duygularını yansıtarak, araştırarak, isimlendirerek ve yorumlayarak ele alınması olarak tanımlanmaktadır (Hay, 2007). Yansıtıcı düşünme psikolojik danışmanların empati becerilerinin artmasını sağlamaktadır. Beyer (1995) yaptığı çalışmada paralel sürecin empati eksikliği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Empatinin eksik olması psikolojik danışmanın paralel süreci ele alırken savunmacı bir konuma geçmesine neden olabilmektedir. Süpervizörün burada süreci psikolojik danışmanı yargılamadan ve sorgulamadan (Hawkins ve Shohet, 2012) iş birliği içerisinde ele alması önemli olmaktadır (Falender ve Shafranske, 2004). Süpervizör ve psikolojik danışmanın iş birliği içerisinde paralel süreci ele alması ilişkilerine de önemli katkılar sağlamaktadır. Süpervizör paralel süreci ele alırken psikolojik danışmanın sürece dâhil olmasını desteklemekte ve bu sürece yönelik psikolojik danışman ile bir yol haritası hazırlamaktadır. Paralel süreci iş birliği ile ele almak psikolojik danışmanın öğrenmeye açık olmasını ve öğrenmelerini desteklemesini sağlamaktadır (Morrissey ve Tribe, 2001; Crowe vd., 2011). Doehrmann (1971) paralel sürecin, psikolojik danışmanın kendi süreçleri ile ilgilenmesini ve kendini açmasını sağladığı için öğrenme süreçlerini desteklediğini ifade etmektedir (Williams, 1997).

Paralel sürecin bir diğer katkısı, psikolojik danışmanla beraber danışana da yarar sağlamasıdır. Paralel süreç, psikolojik danışmandaki değişimi ve gelişimi desteklemektedir. Bu değişim ve gelişim psikolojik danışmanın danışma sürecinde yer alan işlevsiz duygu ve düşüncelerini fark etmesini sağlamaktadır (Searles, 1955). Bu durum süpervizyonun amaçları arasında yer alan danışma sürecinin nitelikli olmasını sağlamaktadır. Nitelikli gerçekleşen danışma süreci danışana olumlu katkı sağlaması beklenmektedir.

Alanyazında paralel sürecin ele alınırken bazı noktaların dikkate alınmamasının süpervizyon sürecinde olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olacağı ifade edilmektedir. Özellikle süpervizörün psikolojik danışmanın gelişim düzeyine dikkat etmemesi yeni deneyimli psikolojik danışmanların



süreçte olumsuzluklar yaşamalarına neden olmaktadır (Borders ve Brown, 2005). Yeni deneyimli psikolojik danışmanların paralel süreci anlayacak öz farkındalığa sahip olmadıkları ve daha çok psikolojik danışma beceri ve öğrenmelerine odaklandıkları ifade edilmektedir (Sumerel,1994). Bu durum psikolojik danışmanların süreç içerisindeki dinamikleri gözlemlemekte ve yorumlamakta zorlanmalarına ve bu zorlanmanın sürece yönelik kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır (Borders ve Brown, 2005; Giordane, Clarke ve Borders, 2013; Morrissey ve Tribe, 2001). Psikolojik danışmanın kaygısı sürece yönelik direnç göstermesine neden olmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2019). Örneğin; süpervizyonda psikolojik danışmanın ses kayıtlarını dinletmek istememesi, danışana yönelik eksik bilgiler vermesi, tartışma, zıtlasma, ilgisiz olma bunlardan bazılarıdır (Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve Brown, 2005). Bununla beraber, süpervizörün, bilgisi ve eğitimi, psikolojik danışmanın süpervizöre hayranlık duymasının yanında süpervizöre karşı korku, kıskançlık ve düşmanlık duygularını hissetmesine sebep olabilmektedir. Yeterliliği konusunda güvensiz hisseden psikolojik danışman paralel süreç ele alındığında süpervizörden korkmakta ve bu durum ilişkilerine olumsuz yansımaktadır (Williams, 1997). Süpervizörün bu süreçte yaşanabilecek olumsuzlukları fark etmesi ve süpervizyonda bu konuyu ele alması gerekmektedir (Vollmer-Filho ve Pires, 2010). Süpervizörün paralel süreci ele alırken sadece didaktik öğretimi kullanması süreci olumsuz etkileyebilmekte ve psikolojik danışmanın deneyim kazanmasını engelleyebilmektedir (Sarnat, 2019). Bu nedenle yukarıda açıklanan süpervizyon yaklaşımlarının kullandığı farklı öğretim yöntemlerinden yararlanılması gerekmektedir (Morrissey ve Tribe, 2001).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada paralel süreç kavramı, paralel süreç yaklaşımları, bu yaklaşımların paralel süreci nasıl ele aldıkları ve grup süpervizyonunda paralel sürecin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırmalar, paralel süreç kavramının hem bireysel süpervizyon hem de grup süpervizyonunda önemli bir yer edindiği ve süpervizyon sürecinin kaçınılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir (Bernard ve Goodyear, 2019; Watkins, 2012; Sarnat, 2012; Vidakovic, 2007). Yaklaşımlar paralel süreci farklı kavramlar ile açıklasalar da süpervizyon ve psikolojik danışma süreci etkileşimin paralel süreçler üzerinde etkili olduğunu ve bu süreçlerin ele alınmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Alanyazında paralel süreci ele alan birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar incelendiğinde bazı ortak noktalar ön plana çıkmaktadır.

İlk olarak, paralel sürecin süpervizyonda fark edilebilmesi için süpervizörün becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sarnat, 2012). Süpervizörün esneklik, çoklu perspektiften bakma, psikolojik danışmanın kaygısını yönetme, bağlamsal konulara duyarlılık, yeni durumlara açık olma ve gücü uygun şekilde kullanabilme becerileri önemli olmaktadır (Hawkins ve Shohet, 2012). Örneğin; psikolojik danışman paralel süreçte yaşadıklarından dolayı kaygı yaşayabilmekte ve süpervizörün bu duruma esnek şekilde çoklu perspektiften bakması gerekmektedir. Bu durumda süpervizörün iletişim becerileri ve empatik dinleme becerisi önemli olmaktadır. Süpervizörün empatik dinleme becerisi, psikolojik danışmanın konuşmasına, duygularını paylaşmasına ve duygusal becerilerinin desteklemesine fayda sağlamaktadır (Page ve Wosket, 2001). Psikolojik danışmanın duygusal becerilerindeki gelişim kendini kabul etme ve öz farkındalığını etkilemektedir (Falender & Shafranske, 2004). Bu durum psikolojik danışmanın paralel sürece yönelik farkındalığını arttırmaktadır. Bununla beraber süpervizörün süreçte yaşananları fark edebilme becerisi önemli olmaktadır. Sürecin farkında olan süpervizör paralel süreci çalışma konusunda daha deneyimli olacaktır (Morrissey ve Tribe, 2001).

İkinci olarak, paralel süreci ele alacak müdahale yönteminin seçilmesi gerekmektedir. Araştırmalar, süpervizyon ve psikolojik danışman arasındaki mesleki ve kişisel becerilerin paralel



süreci ele alacak müdahaleleri standart olmaktan çıkardığını ifade etmektedir (Kadushin ve Harkness, 2002). Burada süpervizörün kuramsal yönelimi önemli olmakla birlikte psikolojik danışmanın ihtiyaçlarının da ön plana alınması gerekmektedir. Paralel sürecin ele alınmasında önemli ve son nokta ise süpervizör ve psikolojik danışma ilişkisidir (Morrissey ve Tribe, 2001). Süpervizyon sürecinin merkezinde olan ilişki, paralel süreçinde merkezi bir ayağını oluşturmaktadır. Bordin (1983) süpervizyon ilişkisinin süpervizyon amaçları, görevleri ve süpervizör ile psikolojik danışman arasındaki bağın kurulmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Paralel süreci süpervizör ile psikolojik danışman arasındaki bağın getirdiği iş birliği ile güvenli ve destekleyici bir ortamda ele almak psikolojik danışmanın paralel sürecin kendi üzerindeki etkisini fark etmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu etki psikolojik danışmanın danışan için gerekli psikolojik danışma ortamını sağlamada etkili olmaktadır. Dolayısıyla paralel süreç, psikolojik danışmanların mesleki becerilerini, içsel yaşantılarına olan farkındalıklarını arttırmanın yanında danışanlara zarar vermeden sorunlarına çözüm bulmalarını yardım etmeyi de sağlamaktadır (Ülker-Tümlü, 2019).

Alanyazına bakıldığında yurt dışında paralel süreç çalışmalarının derleme, vaka ve anket çalışması ile sınırlı olduğu görülmektedir (Castellano, 2013; Morrissey ve Tribe, 2001; Watkins, 2017). Ülkemizde paralel süreç ile ilgili bir vaka (Gök, 2012) çalışması dışında çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle paralel süreç ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle paralel sürecin ölçülmesindeki zorluklar (Bernard ve Goodyear, 2019) nedeniyle yapılacak olan çalışmalarda vaka örnekleri rapor edilebilir. Ayrıca, paralel sürecin süpervizyonda ele alınmasında süpervizyon uygulama yöntemlerinin sistematik bir yapıda olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle lisans eğitiminde psikolojik danışman adaylarının paralel süreci fark etmeleri daha zor olacağından derslerde kullanılan gözlem formları, ses kayıtları ve öz değerlendirme formları kullanılabilir. Bu nedenle süpervizyon uygulamalarında kullanılacak formların belirlenmesi ve süpervizör sürecinin düzenli ve sistematik şekilde gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Süpervizyonda paralel sürecin ele alınması için süpervizörün bu konudaki bilgi ve deneyimlerini arttırmasının da gerekli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'deki paralel süreç ile ilgili sınırlı literatür düşünüldüğünde, yurtdışındaki paralel süreç ile ilgili kitapların da Türkçeye kazandırılması önerilmektedir. Bu çalışmanın süpervizörlerin uygulamalarında paralel süreci fark etmeleri ve ele almaları için bir alt yapı sağlayacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Arlow, J. A. (1963). The supervisory situation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 11(3), 576–594.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik Danışman Adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması ve Süpervizyonuna İlişkin Değerlendirmeleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beyer, G. E. (1995). *Parallel process in psychotherapy supervision and its relationship to empathy* (unpublished doctoral thesis). Kalamazoo, Michigan, Western Michigan University.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision*. NJ: Pearson Education.
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Bordin, E. S. (1983). A Working Alliance Based Model of Supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35–42.
- Cabaniss, D. L. (2012). Teaching psychodynamics in the twenty-first century. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 60(3),483–492.
- Cajvert, L. (2011). A model for dealing with parallel processes in supervision. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 20(1), 41-56.
- Castellano, D. L. (2013). Trauma triangles and parallel processes: Geometry and the supervisor/trainee/patient triad. *Psychoanalytic Dialogues*, 23(6),720 –732.
- Clarke, P. B., & Giordano, A. L. (2013). The motivational supervisor: motivational interviewing as a clinical supervision approach. *The Clinical Supervisor*, 32(2),244-259.
- Clarkson, P. (1991) Through the looking glass; exploration in transference and countertransference. *Transactional Analysis Journal* 21(2),99-107.
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., and Muratori, M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. New York: Springer Publishing Company
- Crowe, T. P., Oades, L. G., Deane, F. P., Ciarrochi, J., & Williams, V. C. (2011). Parallel processes in clinical supervision: Implications for coaching methal health practitioners. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(2),56-66.
- Doehrman, M. (1971). *Parallel processes in supervision and psychotherapy* (unpublished doctoral dissertation), University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.
- Falender, C., & Shafranske, E. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC: APA.
- Frawley-O'Dea, M. G., & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: A contemporary psychodynamic approach*. New York: Guilford Press.
- Friedlander, M. L., Siegel, S. M., & Brenock, K. (1989). Parallel processes in counseling and supervision: A case study. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2),149.
- Gimenez Hinkle, M. (2008). Psychodrama: A creative approach for addressing parallel process in group supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(4), 401-415.
- Giordano, A., Clarke, P., & Borders, L. D. (2013). Using motivational interviewing techniques to address parallel process in supervision. *Counselor Education and Supervision*, 52(1),15-29.
- Gök, A. C. (2012). Psikoterapi Süpervizyonunda Paralel Süreç: Bir Vaka Çalışması. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2), 39-50.
- Gray, L. A. (2005). *Critical incidents in psychotherapy and supervision: A search for parallel processes*. Lehigh University, Bethlehem, United States.
- Hawkins, P. and Smith, N. (2006). *Coaching, mentoring and organizational consultancy: supervision and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions*. New York: McGraw-Hill Education.
- Hay, J. (2007). *Reflective practice and supervision for coaches*. New York: McGraw-Hill Education.
- Hess, A. K., Hess, K. D. & Hess, T. H. (2008). *Psychotherapy supervision theory, research, and practice*. New Jersey: John Wien & Sons, Inc.
- Heuer, G. (2009). Parallel processes in Jungian analysis and supervision. Mathers, D. (Ed). *Vision and supervision*. Hove: Routledge.
- Kadushin, A. and Harkness, A. (2002). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kapten, W. S. (2020). Power, powerlessness, and the parallel process. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(1),147-154.



- Kessel, L. & Haan, D. (1993). The intended way of learning in supervision seen as a model. *The Clinical Supervisor*, 11(1),29-43.
- Koçyiğit-Özyiğit, M. (2019). *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” Dersinde Grup Süpervizyonu Sürecinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Koltz, R. L., Odegard, M. A., Feit, S. S., Provost, K., & Smith, T. (2012). Parallel process and isomorphism: A model for decision making in the supervisory triad. *The Family Journal*, 20(3),233-238.
- Liddle, H. A., & Saba, G. W. (1983). On context replication: The isomorphic relationship of family therapy and family therapy training. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, 2(2),3-11.
- Morrissey, J., & Tribe, R. (2001). Parallel process in supervision. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2),103-110.
- Melnick, J., & Fall, M. (2008). A gestalt approach to group supervision. *Counselor Education and Supervision*, 48(1),48-60.
- Meydan, B., & Koçyiğit-Özyiğit, M. (2016). Süpervizyon ilişkisi: Psikolojik Danışma Süpervizyonunda Kritik Bir Öğe. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 225-257.
- Meydan, B. (2018). *Lisans Düzeyinde Süpervizyon Alan Psikolojik Danışman Adaylarıyla Süpervizyon İlişkisi Kurulmasında Süpervizörlerin Rol ve Sorumlulukları*. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (ss. 389-395). Erişim adresi: <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AW4Qo22VyZgeuuwfeBU7>
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change*. New York: Guilford Press.
- Morrissey, J., & Tribe, R. (2001). Parallel process in supervision. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2),103-110.
- Page, S., & Wosket, V. (2001). *Supervising the counsellor: A cyclical model*. UK: Psychology Press.
- Pollack, T. E. (1990). *Parallel process: An empirical investigation* (unpublished doctoral thesis). Old Dominion University, Norfolk, United States.
- Safran, J. D., & Muran, J. C. (2000). Resolving therapeutic alliance ruptures: Diversity and integration. *Journal of Clinical Psychology*, 56(2),233-243.
- Sarnat, J. (2012). Supervising psychoanalytic psychotherapy: Present knowledge, pressing needs. Future Possibilities. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 42(3),151-160.
- Sarnat, J. E. (2019). What’s new in parallel process? The evolution of supervision’s signature phenomenon. *The American Journal of Psychoanalysis*, 79(3),304-328.
- Silberman, E. K. (2015). Parallel process and the evolving view of the therapeutic situation. *Psychiatry*, 78(3),239-241.
- Searles H. F. (1955) The Informational Value of the Supervisor’s Emotional Experiences. *Psychiatry*, 18(2),135-146
- Searles H. F. (2015) The Informational Value of the Supervisor’s Emotional Experiences. *Psychiatry*, 78(3), 199-211.
- Sumerel, M. B. (1994). Parallel Process in Supervision. *ERIC Digest*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED372347>
- Taylor, J.H., Poole, S., Rodway, R. ve Tyson, R. (2006). Parallel Process in Supervision: A qualitative investigation. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 1, 10-20.
- Tracey, T. J. G. (2005). Interpersonal rigidity and complementarity. *Journal of Research in Personality*, 39(6),592-614.
- Tracey, T. J., Bludworth, J., & Glidden-Tracey, C. E. (2012). Are there parallel processes in psychotherapy supervision? An empirical examination. *Psychotherapy*, 49(3),330-343.
- Ülker-Tümlü, G. (2019). *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonunda Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli’ne Dayalı Grup Süpervizyonu Sürecinin Yapılandırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Walker, J. A. (2004). *Countertransference in therapy and supervision: Proximal parallel process*. Lehigh University. Bethlehem, United States.
- Watkins, C. E. (2012). Some thoughts about parallel process and psychotherapy supervision: When is a parallel just a parallel. *49(3)*, 344-346.




- Watkins, C. E. (2017). Reconsidering parallel process in psychotherapy supervision: On parsimony, rival hypotheses, and alternate explanations. *Psychoanalytic Psychology*, 34(4), 506-515.
- Williams, A. J. (1988). Action methods in supervision. *The Clinical Supervisor*, 6(2), 13–28.
- Williams, A. B. (1997). on parallel process in social work: Supervision. *Clinical Social Work Journal*. 25(4), 425-435.
- Wilmot, J. & Shohet, R. (1985) Paralleling in the supervision process, *Self & Society*, 13(2), 86-91.
- Vollmer Filho, G., & Pires, A. C. J. (2010). Benign and disruptive disturbances of the supervisory field. *The International Journal of Psychoanalysis*, 91(4), 895-913.



Türkiye’de Cebir Öğrenme Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Profili (2011-2021)

Bibliometric Profile of Postgraduate Theses in the Field of Algebra Learning in Turkey (2011-2021)

Deniz KAYA , Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, denizkaya@nevsehir.edu.tr

Cenk KEŞAN , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, cenk.kesan@deu.edu.tr

Kaya, D. ve Keşan, C. (2022). Türkiye’de Cebir Öğrenme Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Profili (2011-2021). *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 400-421.

Geliş tarihi: 25.03.2022

Kabul tarihi: 08.04.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu çalışmanın amacı, 2011-2021 yılları arasında Türkiye’de cebir öğrenme alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin bibliyometrik profillerini belirlemektir. Bu doğrultuda, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişim izni verilmiş olan cebir öğrenme alanı ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Nitel anlayışa bağlı olarak yürütülen çalışmadaki dokümanların incelenmesinde bibliyometrik analizden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, Yöktez veri tabanından ulaşılan 94 yüksek lisans ve 20 doktora tezi çalışmanın veri grubunu oluşturmuştur. Ulaşılan tezler yayınlanma yılı ve türü, yazım dili, araştırmacı cinsiyeti, yapıldıkları üniversiteler, danışman unvanı, amacı, ölçtüğü özellik, alt öğrenme alanı, yaklaşımı ve açıklaması, örneklem düzeyi, örneklem seçimi, veri toplama aracı ve veri analiz açıklaması parametrelerine göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, en fazla tez 2019 yılında en az ise 2014 yılında yayınlanmıştır. Yapılan çalışmalarda, kadın araştırmacıların oranı daha fazla iken en fazla tez Atatürk, Gazi ve Anadolu üniversitelerinde yapılmıştır. Tezlerde çoğunlukla bir yöntemin, modelin, yaklaşımın, uygulamanın veya yazılım etkinliğinin sınındığı belirlenmiş ve başarı testleri daha çok kullanılmıştır. Cebirsel ifadeler alt öğrenme alanı ile daha fazla çalışma yapılmış ve nicel yaklaşımlar daha fazla tercih edilmiştir. Çoğunlukla ortaokul öğrencileri ile çalışılmış, amaçsal örnekleme yönetimi kullanılmış ve veri toplama aracı olarak testler, veri analizinde ise nicel betimsel analizler daha fazla kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bibliyometrik profil, Cebir, Lisansüstü tezler.

Abstract. The aim of this study is to determine the bibliometric profiles of postgraduate theses in the field of algebra learning in Turkey between the years 2011-2021. In this direction, master’s and doctoral theses related to the field of algebra learning, which were granted access to the National Thesis Center database of the Council of Higher Education, were examined. Bibliometric analysis was used in the examination of the documents in the study, which was carried out depending on the qualitative understanding. In this context, 94 master’s and 20 doctoral theses accessed from Yöktez database formed the data group of the study. The theses were analyzed according to the parameters of the year and type of publication, writing language, gender of the researcher, universities, title of supervisor, purpose, feature measured, sub-learning area, approach and explanation, sample level, sample selection, data collection tool and data analysis explanation. According to the findings, the most theses were published in 2019 and the least in 2014. While the rate of female researchers is higher in the studies, the most theses were done in Atatürk, Gazi and Anadolu universities. In theses, it was determined that a method, model, approach, application or software effectiveness was tested and success tests were used more. More work has been done with the algebraic expressions sub-domain and quantitative approaches have been preferred more. It mostly worked with middle school students, purposeful sampling method was used, tests were used as data collection tool, and quantitative descriptive analyzes were used more in data analysis.

Keywords: Bibliometric profile, Algebra, Postgraduate theses.



Extended Abstract

Introduction. Although there has been an increase in the number of studies with the content of learning algebra in recent years, there are limited studies in the related literature that analyze the contents of these studies (Özey, 2019; Tereci & Bindak, 2019). In this respect, it is hoped that the study will be beneficial both in terms of filling this gap in the relevant field and creating a resource for future studies. In this context, it is aimed to examine the bibliometric profiles of the postgraduate theses made in the field of algebra learning in Turkey between the years 2011-2021 within the scope of the research. Within the scope of the study, answers to the following research problems were sought: How does the distribution of postgraduate theses vary according to their years and types, written language, the gender of the researchers, universities, the titles of supervisor, purpose, the characteristics they measure, algebra sub-learning fields, approaches and explanations, sample levels, sample selection method, data collection tools, data analysis explanations?

Method. Within the scope of the research, it is aimed to make a bibliometric analysis of the master's and doctoral theses registered in the Higher Education Council Thesis Center (Yöktez) between 2011-2021 in the field of learning algebra, based on some parameters. The bibliometric application, which is frequently used in many disciplines, is preferred in order to investigate certain characteristics of scientific studies published in a specific field in the axis of statistical methods (Borgman & Furner, 2002; Pritchard, 1969).

Results. When the distribution of theses on algebra learning field is analyzed according to years and types, while the highest number of studies were conducted in 2019, the least number of studies were done in 2014. One of the remarkable findings of the study is that there was no doctoral study in the field of algebra learning in 2013 and 2014. Among the years, most studies at the doctoral level were done in 2021. While the majority of theses were written in Turkish, less than one in ten theses were written in English. One of the most striking findings of the study is that the number of female researchers is significantly higher than the number of male researchers. Postgraduate studies were conducted in 42 different universities in the field of algebra learning. When the supervisor titles of the theses are examined, Assoc. Prof. Dr. academicians with titles are more common. Another finding obtained from the research is that the characteristics measured by graduate studies are mostly based on success. Researchers generally focused on experimental studies and used quantitative approaches. In the studies conducted in the field of algebra learning, middle school students were mostly preferred. In the selection of samples in theses, non-random purposeful sampling was generally preferred. Considering the distribution of postgraduate theses according to data collection tools, it is noteworthy that they usually consist of tests. The last finding obtained from the research belongs to the analysis explanations of the theses. Accordingly, quantitative predictive analyzes such as t-test, non-parametric theses, correlation, ANOVA and quantitative descriptive analyzes such as mean, standard deviation, frequency, percentage, and table were used extensively in theses.

Discussion and Conclusion. While there is a balanced harmony between the years, it is seen that there has been a serious leap in this field, especially between 2018 and 2019. However, it is seen that there is a serious decrease in the number of studies conducted in the following years. The reason for this situation may be due to the difference in application times due to epidemics or the tendency of researchers to focus on different learning areas of mathematics teaching. On the other hand, while the majority of theses are made up of master's studies, doctoral studies are less than one-fifth of all studies. In this respect, focusing on doctoral studies in the field of algebra learning will make significant contributions to the field in terms of both the quality of the studies and the acquisition of rich data. Although the diversity in the aims of the studies is striking, it would be beneficial to reflect the possibilities offered by technology to the aims of algebra teaching more. One of the striking findings



of the study is that there are few studies on scale development, competence, cognitive demands and mental mechanisms. Therefore, in the teaching of algebra, which is a mental activity, it is necessary to support the cognitive development of individuals by including real-life problems/situations as much as possible (NCTM, 2000). Because algebra helps individuals to realize relationships and to increase their self-confidence by making evaluations on complex structures (Lew, 2004; Stacey & MacGregor, 1997). Researchers generally focused on experimental studies and used quantitative approaches. One of the most important reasons that lead researchers to quantitative approaches is undoubtedly the research models they prefer in their studies. In this respect, it will be beneficial to focus more on mixed research designs in studies and to act with this understanding in the designs of their studies. On the other hand, it is seen that the emphasis is placed on case studies as well as experimental research. In the study conducted by Özey (2019), it was determined that the studies on the subject of algebra were mostly carried out in the form of experimental and case studies. Although researchers have given more weight to algebra studies at middle school level, the effectiveness of studies in this field should be increased by taking into account primary, middle and undergraduate levels. Because algebra teaching has a spectrum that will not be limited to a subject area. Therefore, individuals will need an algebra learning field throughout their education life, starting from their middle school years (Kieran, 2014). Therefore, it would be beneficial for researchers who will do or decide to work in the field, orient to more diverse sample levels, and include stakeholders who are thought to have a direct or indirect impact on education and learning environment in their studies.



Giriş

Cebir, matematiğin asli unsuru olmasının yanı sıra diğer disiplinlerdeki fikirleri ifade edebilmek için kullanılan matematiksel bir dil olarak karşılık bulmaktadır (Sutherland & Rojano, 1993). Aynı zamanda etkili bir problem çözme aracı (Stacey & MacGregor, 1999), problemleri daha iyi anlamaya yardımcı bir yol gösterici (Bell, 1995), matematikle ilintili konuları anlamayı kolaylaştırıcı bir yöntem (Lacampagne, 1995), akıl yürütmeye destek olan sembolik bir gösterim (Katz & Barton, 2007), sayı ve sembolleri genelleştirerek bunları denklemlere dönüştüren matematik dalı (Akkaya & Durmuş, 2006), tüm sayılarla ilgilenen bir konu alanı (Lew, 2004), matematiğin en genelleştirilmiş hali (Kaput, 2008), bir okul dersi (Dede & Argün, 2003), miktarlar üzerindeki eylemleri ve bu eylemler üzerindeki ilişkileri tanımlayan bir dil (Wagner & Parker, 1993) ve dinamik yapısıyla günlük yaşam durumlarına etkili çözüm üretebilen bir düşünce sistemidir. Sürekli gelişim ve değişim halindeki cebirin bu çok yönlü tanımları dikkate alındığında yalnızca bir konu alanından ziyade yaşadığımız evrenin önemli bir parçası da olduğu söylenebilir. Bu bakımdan bireylerin yaşadığı dünyayı daha iyi tanımlarında, anlamlandırmalarında ve matematik öğrenmelerinde cebirin kritik roller üstlendiği aşikardır (Wang, 2015). Sürekli bir gelişim ve değişim halindeki cebirin çok yönlü işlevleri dikkate alındığında yalnızca bir konu alanından ziyade düşünme yollarına da kapı aralayan önemli bir araç olduğu dikkat çekmektedir (Lew, 2004). Dolayısıyla matematiğin sürekli olarak ihtiyaç duyduğu cebirin varlığına birçok disiplinde fazlasıyla gereksinim duymaktadır. Öyle ki haberleşmeden sanata, sağlıktan spora, ekonomiden tarıma, ticaretten ulaşıma, savunmadan turizme, eğitimden enerjiye, sosyal hayattan bilişime kadar pek çok alanda cebirin izlerine fazlasıyla rastlamak mümkündür. Etkinliği ve gereksinimi geniş alanlara yayılmış olan cebirin bireyler için önemi de her geçen katlanarak artmaktadır. Bilhassa değişken, örüntü, denklem, özdeşlikler, eşitsizlikler ve fonksiyon kavramlarını içermesi yönüyle matematiğin geniş bir bölümünde önemli bir öğrenme alanını oluşturması cebiri, matematik öğretiminde de önemli bir yere getirmiştir (Dönmez, 2021; Stacey & MacGregor, 1997). Bu bakımdan hem cebire olan gereksinim hız kesmeden artmakta hem de cebire gereksinim duyan alanlar genişlemektedir.

Özellikle son 30 yıllık süreçte gerek cebire bakış açısında gerekse cebir öğretimi konusunda bir dizi farklılıklar dikkat çekmektedir. Grafik, tablo ve sembolik temsilleriyle fonksiyonların cebirsel nesnelere olarak anılmasıyla birlikte (Schwartz & Yerushalmy, 1992) bir harfi temsil eden değişken ve bu değişkenlerle yapılan işlemlerden çoklu temsillere, günlük hayata uygun problemler kurmaya ve teknolojik araçların kullanımına (Gürbüz, 2021) kadar cebire yönelik bakış açıları da önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişim hiç şüphesiz içinde yaşadığımız 21. yüzyıl bilgi toplumunda bireylerden beklenen rollerin farklılaşmasına da neden olmuştur. Başta program yapımcıları olmak üzere eğitim-öğretimin tüm paydaşları bireylere kazandırılması hedeflenen öğrenme alanları kazanımlarının içeriklerinde bazı değişikliklere gitmişlerdir (National Council of Teachers of Mathematics, [NCTM], 2000; Radford, 2012). Cebir öğrenme alanını da kapsayan bu değişikliklerin temelinde bireylere daha fazla üst düzey düşünme becerileri kazandırmanın yanı sıra cebiri tüm öğrenciler için daha anlaşılır ve erişilebilir hale getirme anlayışları yatmaktadır (Kaput, 2008; Kieran, 2014). Nitekim cebir standardında yer alan kavramlar okul matematik müfredatının temel bileşenlerini oluşturmakta ve kavramların birbiriyle bütünleşmesine yardımcı olmaktadır (NCTM, 2000). Ancak cebir öğrenme alanı muhtevası gereği soyut düşünme gerektirir. Özellikle bilinmeyen (değişken) ifadesine sahip olması bazen bir denklem bazen de şekil, grafik, diyagram, tablo ya da resim gibi ifadeler içermesi cebir için soyut düşünme anlayışını zorunlu kılmaktadır. Öyle ki soyut düşünme, cebirsel ifadelerde tam olarak kendini göstermekte ve bireylerin soyut düşünmelerine kapılar aralamaktadır (Altun, 2005). Bu yüzden öğrencilerden cebir öğrenme alanında beklenen yeterlilikler de farklılaşmaktadır. Örüntüler arasındaki ilişkileri anlama, matematiksel yapıları cebirsel semboller kullanarak açıklayabilme, niceliksel ilişkileri ortaya koyabilme, nicelikler arasındaki değişimi açıklayabilme ve analiz edebilme, niceliksel ilişkileri açıklamada matematiksel modelleri kullanabilme ve bunu ifade edebilme, formülleri ve cebirsel ifadeleri anlama, fonksiyonların farklı gösterimlerine hakim olma, aritmetiğin temel



işlemlerini bilme ve değişkenleri tanımlayabilme cebir öğrenme alanında öğrencilerden beklenen yeterlilikler olarak gösterilmektedir (NCTM, 2000; RAND Mathematics Study Panel, 2003). Bireylerin sınıf seviyeleri dikkate alındığında altıncı sınıf öğrencilerinden sayı örüntülerinde istenilen terimi bulmaları ve cebirsel ifadeleri anlamlandırmaları beklenirken yedinci sınıf bireylerinden cebirsel ifadelerde toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilmeleri, eşitlik kavramını anlayabilmeleri, birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler ile cebirle ilgili problemleri çözebilmeleri beklenmektedir. Sekizinci sınıf bireylerden ise cebirsel ifadeleri ve özdeşlikleri anlayabilmeleri, cebirsel ifadeleri çarpanlarına ayırabilmeleri ve iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi anlamlandırabilmeleri aynı zamanda bir bilinmeyenli eşitsizlikleri kavrayabilmeleri beklenmektedir (MEB, 2018, s. 13).

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında yer verilen öğrenme alanları incelendiğinde; sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılık olmak üzere beş öğrenme alanının olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Dolayısıyla önemli bir çalışma konusu olan cebir, matematik öğretim programının beş öğrenme alanından birisini oluşturmaktadır. Cebir öğrenme alanı 2013 ve 2018 yılı Matematik Dersi programlarında altıncı sınıftan itibaren yer almaya başlamıştır (MEB, 2013, 2018). Mevcut matematik öğretim programında altıncı sınıf cebir öğrenme alanı cebirsel ifadeler alt öğrenme alanından oluşurken yedinci sınıf cebir öğrenme alanı cebirsel ifadeler, eşitlik ve denklem alt öğrenme alanlarından, sekizinci sınıf cebir öğrenme alanı ise cebirsel ifadeler ve özdeşlikler, doğrusal denklemler ve eşitsizlikler alt öğrenme alanlarından oluşmaktadır (MEB, 2018). Bu oluşum her ne kadar öğrencilerin cebiri daha iyi anlamaları ve tanımları üzerine inşa edilmiş olsa da cebirde bütün sayı ve sayı kümelerini düşünmek gerektiğinden (Palabıyık & İspir, 2011), öğrencilerin cebiri öğrenme ve anlamada güçlük çektiği çok sayıda çalışmanın bulgularına yansımıştır (Akgün, 2007; Akkaya & Durmuş, 2006; Bağdat & Anapa-Saban, 2014; Dede & Argün, 2003; Ersoy & Erbaş, 2005; Gökburun, 2021; Gürbüz & Akkan, 2010; Kaput & Blanton, 2001; Kaya, 2016, 2017, 2018; Kutluca & Akın, 2013; Stacey & MacGregor, 1997; Yenilmez & Avcu, 2009). Bu bağlamda, çok sayıda disiplini hem doğrudan hem de dolaylı olarak birbirine bağlayan cebir öğrenme alanında yapılan çalışmaların izlenmesi ve gelişmelerin yakından takip edilmesi önem arz etmektedir.

Türkiye özellikle son yıllarda cebir öğrenme alanıyla ilgili çalışmalara yönelik artan bir ilginin olduğu dikkat çekmektedir. Geçmiş yıllarda cebir öğrenme alanı ile ilgili az sayıda lisansüstü tez bulunurken günümüze yaklaştıkça tez sayısındaki artış göze çarpmaktadır (İlhan, 2011; Tereci & Bindak, 2019). Ancak yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda gösteriyor ki Türkiye’de cebir öğrenme alanı üzerine yayımlanmış lisansüstü tez sayısı arzu edilen düzeyde değildir (Bayram, 2019; Dijle, 2019). Diğer yandan makalelerde cebir öğrenme alanı üzerine yapılan çalışmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir (Tereci & Bindak, 2019). Geçmiş yıllarda cebir öğrenme alanı içeriğine sahip çalışmalarda doktora tez sayısının azlığı dikkat çekerken genellikle eşitlik ve denklem alt öğrenme alanı konusu ele alınmıştır (Özey, 2019). Yapılan çalışmalarda çoğunlukla cebir öğrenme alanında bir yöntemin etkinliği sınanmış, nicel ve karma yaklaşımlara daha fazla ağırlık verildiği rapor edilmiştir (Özey, 2019; Tereci & Bindak, 2019). Her ne kadar cebir öğrenme alanı içeriğine sahip çalışmaların sayısında son yıllarda bir artış olsa da ilgili alanyazında bu çalışmaların içeriklerinin analiz edildiği sınırlı sayıda araştırmalar bulunmaktadır (Özey, 2019; Tereci & Bindak, 2019). Bu bakımdan yapılan araştırmanın hem ilgili alandaki bu eksikliği gidermesi hem de sonraki çalışmalara kaynak oluşturması açısından yarar sağlayacağı umulmaktadır. Aynı zamanda cebir öğrenme alanı üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre değişimlerinin neler olduğu ve nasıl bir gelişim gösterdiğinin belirlenebilmesi açısından bu tür çalışmaların devamlılık arz etmesi çalışmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Cebir öğrenme alanında yapılan tezlerin sahip olduğu bibliyometrik özelliklerinin bütüncül bir bakış açısıyla belirlenmeye çalışıldığı ve geçmişten günümüze yapılmış çalışmaların içeriklerinin çok yönlü analiz edildiği çalışmanın ilgili alanda çalışan ya da çalışma yapmayı düşünen araştırmacılara fikir vermesi açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın benzer yöndeki çalışmalara fikir vermesinin yanı sıra farklı bir şekilde tasarımlarına ve karşılaştırma yapmalarına yardımcı olması umulmaktadır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında 2011-



2021 yılları arasında Türkiye’de cebir öğrenme alanında yapılmış tezlerin bibliyometrik profillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, aşağıdaki araştırma problemlerine yanıtlar aranmıştır:

1. Lisansüstü tezlerin yıllarına ve türlerine göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
2. Lisansüstü tezlerin yazım dillerine göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
3. Lisansüstü tezlerin araştırmacıların cinsiyetine göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
4. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
5. Lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
6. Lisansüstü tezlerin amaçlarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
7. Lisansüstü tezlerin ölçtüğü özelliklere göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
8. Lisansüstü tezlerin cebir alt öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
9. Lisansüstü tezlerin yaklaşımlarına ve açıklamalarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
10. Lisansüstü tezlerin örneklem düzeylerine göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
11. Lisansüstü tezlerin örneklem seçim şekillerine göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
12. Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?
13. Lisansüstü tezlerin veri analiz açıklamalarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinde (Yöktez) kayıtlı ve 2011-2021 yılları arasında (10 yıl) cebir öğrenme alanında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin birtakım parametrelere dayalı olarak bibliyometrik analizlerinin yapılması hedeflenmiştir. Birçok disiplinlerde sıklıkla kullanılan bibliyometri uygulaması belirli bir alanda yayınlanmış olan bilimsel çalışmaların belirli niteliklerini istatistiksel yöntemler ekseninde araştırmak amacıyla tercih edilmektedir (Pritchard, 1969). Bu sayede ilgili alanda yapılan çalışmaların belirlen çerçevelere bağlı olarak özelliklerinin incelenmesi yapılabilmektedir. Ayrıca bibliyometrik incelemeler, çalışma alanı kapsamında belirlenen çalışmaların incelendiği, değerlendirilmesinin ve sınıflamasının yapıldığı, veriler ışığında gerçekçi analizlerle durum tespitinin yapıldığı ve bilimsel çalışmaların detaylarının anlaşılmasına gayret gösterildiği bir yöntem olarak nitelendirilmektedir (Borgman & Furner, 2002). Bu tür çalışmaların en güçlü yönlerinden birisi de çalışmalar ile ilgili kayıt altına alınmış bilgilerin geniş kitlelere yayılmasına ve kullanılmasına katkı sunmasıdır (Tague-Sutcliffe, 1992). Bu bağlamda, nitel anlayışa bağlı olarak tasarlanan çalışma kapsamında Yöktez veri tabanından elde edilen dokümanların analizi yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada öncelikle Türkiye’de cebir öğrenme alanında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerin hangi kritere sahip olması gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda, incelenmesi planlanan araştırmaların Türkiye’de yapılmış olması, yazarlar tarafından erişim izninin verilmiş olması ve doğrudan cebir öğrenme alanı ile ilgili olması öncelikli kriterler olarak belirlenmiştir. Bir diğer adımda ise ilgili alanyazında cebir öğrenme alanında yürütülen bilimsel çalışmalar (makale, tez, derleme vb.) tek tek incelenerek anahtar kelimelerin neler olabileceği belirlenmiştir. İlgili alanyazındaki bilimsel çalışmaların ön incelenmesi tamamlandıktan sonra *cebir*, *cebirselsel*, *cebirselsel ifadeler*, *eşitlik ve denklem*, *doğrusal denklemler*, *cebirselsel ifadeler ve özdeşlikler*, *eşitsizlikler*, *ikinci dereceden denklemler* anahtar sözcükler olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu sözcüklerin İngilizce karşılıkları olan *algebra*, *algebraic*, *algebraic expressions*, *equality and equation*, *linear equations*, *algebraic expressions and identities*, *inequalities*, *quadratic equations* ifadeleri de tarama da kullanılarak bu alanda daha fazla çalışmaya ulaşma anlayışla hareket edilmiştir. Bir sonraki aşamada ise lisansüstü tezler Ulusal Tez Merkezi veri



tabanında bilim dalı, tez türü, izin durumu, grubu ve yıl aralıklarına bağlı parametreler doğrultusunda oluşturulan klasöre yazar adı/soyadı, tez ismi, tez türü ve yayınlanma tarihine göre kaydedilmiştir. Bu işlemler *matematik eğitimi bilim dalı, matematik bilim dalı, ilköğretim matematik bilim dalı, ilköğretim matematik öğretmenliği bilim dalı, matematik öğretmenliği bilim dalı, ortaöğretim matematik eğitimi bilim dalı* alternatif arama tercihlerine göre yinelenmiştir. Burada yapılan tasnifleme işlemleri gözden kaçan herhangi bir çalışma olmaması için araştırmacı tarafından iki kere tekrarlanmıştır. Bu işlemlerin ardından her bir bilimsel çalışmanın künyesinin (tez adı, tezin amacı, yayın yılı, türü), yazım dilinin, araştırmacılarının cinsiyetinin, hangi üniversitede yapıldığının, danışman unvanlarının, amaçlarının, ölçtüğü özelliklerinin, alt öğrenme alanlarının, yaklaşım ve açıklamalarının, örneklem düzeylerinin, örneklem seçimlerinin, veri toplama araçlarının ve analiz açıklamalarının detaylı şekilde belirtildiği Lisansüstü Tez Çalışmaları Tasnif Formu kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasında alanyazında yer alan benzer çalışmalar ayrıntılı bir şekilde irdelenerek yürütülen araştırmanın verilerine uygun taslak bir çerçeve belirlenmeye çalışılmıştır (Sözbilir vd., 2012). Bu aşamanın hemen ardından araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak veri tabanından ulaşılan çalışmaların temel amaçları, araştırmacıların cinsiyetleri, yazım dilleri, danışman unvanları, hangi üniversite bünyesinde yapıldığı, ölçtüğü özellikler, hangi cebir alt öğrenme alanlarına sahip olduğu, yayın yılları ile türleri, yaklaşımları ve açıklamaları, veri toplama araçları, örneklem düzeyleri, veri analiz açıklamaları bu forma yazılmıştır. Yapılan işlemlerin güvenilirliğini artırmak için bu işlemler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı ele alınmıştır. Bağımsız şekilde tasniflenen formun uzlaşma yüzdesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik katsayısı formülü [$Güvenirlik\ Katsayısı = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$] kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği araştırmanın her bir alt problem için geçerli olmak üzere %92 ve üzeri bulunmuş ve istatistiksel açıdan kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan kodlamalar konusunda yaşanan görüş ayrılıklarının giderilmesi amacıyla kodlayıcılar bir araya gelerek görüş alışverişinde bulunmuştur. Yeniden yapılan değerlendirmeler sonucunda anlaşmazlıklar bulunan parametreler tekrardan ele alınarak görüş birliğine varılmış ve bu sayede anlaşmazlıklar giderilmiştir. Araştırmaya dahil edilen lisansüstü çalışmaların bibliyometrik özelliklerinin doğru tanımlamalarının yapılabilmesi ve temsil edilebilmesi ile verilerin doğru yorumlanabilmesi amaçlanarak araştırmanın geçerliliğine de katkıda bulunulmak istenilmiştir (Sandelowski & Barrosa, 2007).

Veri Analizi

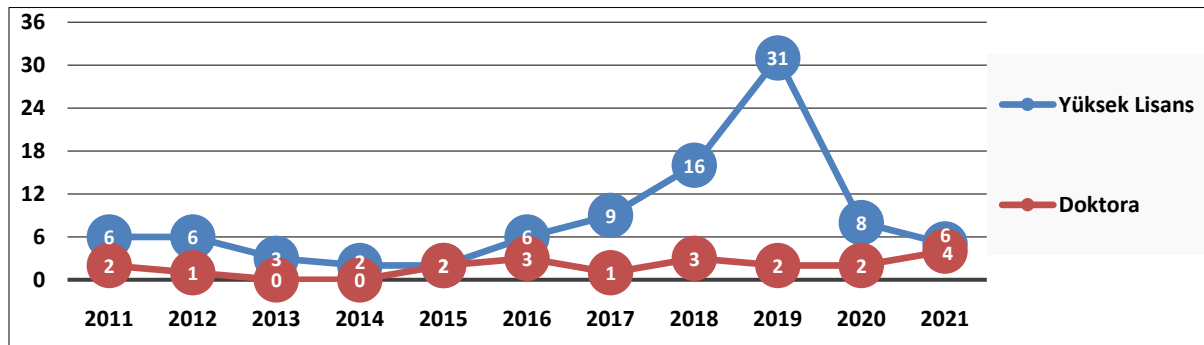
Çalışmada, cebir öğrenme alanıyla ilişkili olduğu belirlenen toplamda 114 lisansüstü tez Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından indirilerek analiz edilmiştir. Verilerin analiz süreci ilk olarak amaca uygun olarak belirlenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin kayıt altına alınmasıyla başlamıştır. Bu bağlamda, lisansüstü çalışmalar yazar adları ve soyadları ile yayımlanma tarihlerine göre numara verilerek bilgisayarda oluşturulan dosya içerisine kaydedilmiştir. Tezlere bu şekilde kod verilmesindeki temel gerekçe incelemeler ve analizlerde kodlayıcılara kolaylık sağlamaktır. Analiz sürecinin diğer aşamasında, çalışmanın bibliyometrik parametrelerini ortaya koyan sınıflama formuna verilerin işlenmesi gerçekleştirilmiştir. Sınıflama formuna lisansüstü tezlerin hangi yıllarda yapıldığı, hangi amaçlarla yürütüldüğü, içeriğinin hangi özellikleri ölçtüğü, türünün, yazım dillerinin, araştırmacı cinsiyetinin, araştırmacının danışman unvanının, alt öğrenme alanlarının, yaklaşımlarının ve açıklamalarının, veri toplama araçlarının ve analiz değerlendirmelerinin nasıl oldukları detaylı bir şekilde yazılmıştır. Cebir öğrenme alt alanları belirlenirken çalışmaların sınıf düzeylerine, çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının ve kazanımların içeriklerine dikkat edilmiştir. Bu alanlar, çalışmaların yürütüldüğü zamandaki matematik öğretim programlarına bağlı olarak araştırmacılar tarafından belirtilen alt öğrenme alanlarına göre düzenlenmiştir. Bir diğer adımda ise parametrelere uygun olarak gruplandırmalar yapılarak verilerin sadeleştirilmesine gidilmiştir. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler sayısallaştırılarak grafikler halinde raporlanmıştır. Bibliyometrik analizde ele alınan çalışmaların bazı demografik bilgileri nesnel olduğundan çalışmanın güvenilirliği ve geçerliği noktasında araştırmacılara kolaylıklar sağlamaktadır. Ancak yapılan çalışmada, bilime katkı sunacak problem cümlesinin



belirlenmesinden verilerin elde edilmesine, çözümlenmesine, sonuçların ve bulguların raporlanmasına kadar ki olan süreçte taraflı tutum ve çarpıtmadan kaçınılarak elde edilen veriler okuyuculara yansız bir şekilde aktarılmıştır (Creswell, 2017). Bu sayede hem araştırmanın geçerliğine hem de güvenilirliğine önem verilmiştir.

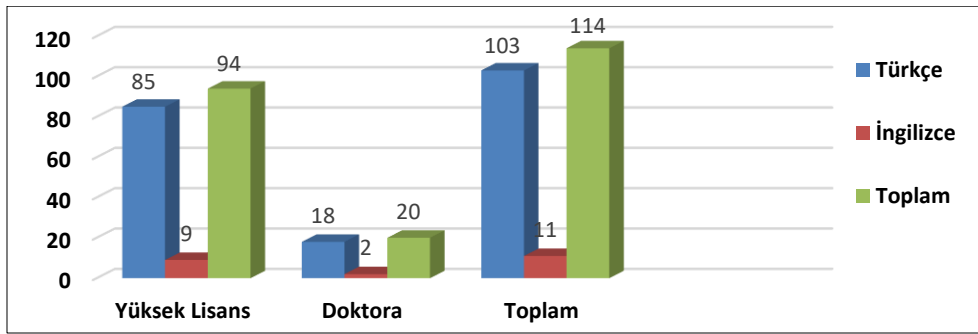
Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezler için belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, yayımlanmış lisansüstü tezlerin yıllarına, türlerine, yazım dillerine, araştırmacıların cinsiyetlerine, üniversitelerine, danışman unvanlarına, amaçlarına, cebir alt öğrenme alanlarına, temalarına, yaklaşımları ile açıklamalarına, örneklem düzeylerine ve seçim şekillerine, veri toplama araçlarına ve analiz açıklamalarına göre elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur. Bu doğrultuda, birinci alt problem olan lisansüstü çalışmaların yıllarına ve türlerine göre dağılımların nasıl şekillendiği sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular bölümler halinde belirtilmiştir. Araştırma kapsamında 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin yıllarına ve türlerine göre dağılımından elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



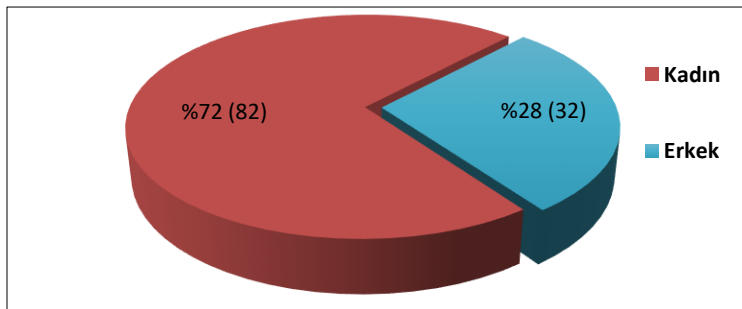
Şekil 1. Lisansüstü tezlerin yıllarına ve türlerine göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında en fazla yüksek lisans ve doktora tezi toplamda 33 tez ile 2019 yılında yapılmıştır. Bunu sırasıyla toplamda 19 tez ile 2018 yılı, 10 tez ile 2021, 2020 ve 2017 yılları, 9 tez ile 2016 yılı, 8 tez ile 2011 ve 7 tez ile 2012 yılı takip etmiştir. 2015 yılında eşit sayıda yüksek lisans ve doktora tezleri yayımlanırken 2013 ve 2014 yıllarında ise cebir öğrenme alanına yönelik doktora tezine rastlanılmamıştır. Buna göre, 2019 yılında en fazla sayıda lisansüstü tez yayımlanırken en az ise 2014 yılında yayımlanmıştır. Diğer yandan araştırmanın ikinci alt problemi olan lisansüstü tezlerin yazım dillerine göre dağılımlarının nasıl olduğu sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırma kapsamında, cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin yazım dillerine göre dağılımından elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



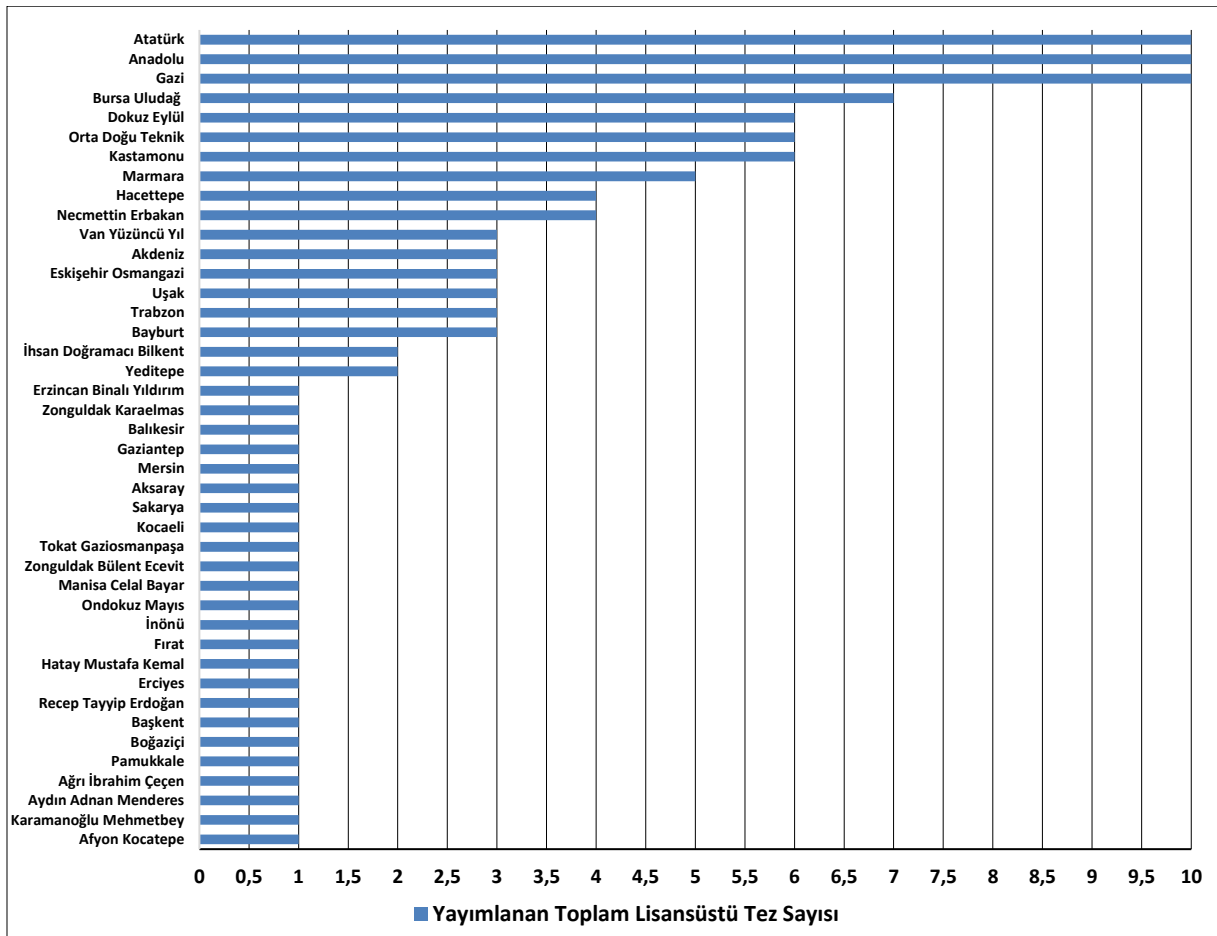
Şekil 2. Lisansüstü tezlerin yazım dillerine göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında yayımlanan 94 adet yüksek lisans tezdən 85 adeti Türkçe, 9 adeti ise İngilizce dilinde yazılmıştır. Yayımlanan 20 adet doktora tezinden 18 adeti Türkçe iken 2 adeti İngilizce dilinde yazılmıştır. Toplam yayımlanan 114 adet tezdən 103 adeti Türkçe, 11 adeti ise İngilizce dilinde yazılmıştır. Buna göre, tezlerin büyük bir kısmı Türkçe dilinde yazılmışken yaklaşık onda biri İngilizce dilinde yazılmıştır. Diğer yandan araştırmanın üçüncü alt problemi olan yayımlayan lisansüstü tezlerdeki araştırmacıların cinsiyetine göre dağılımlarının nasıl olduğu sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırma kapsamında 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerdeki araştırmacıların cinsiyetine göre dağılımlarından elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



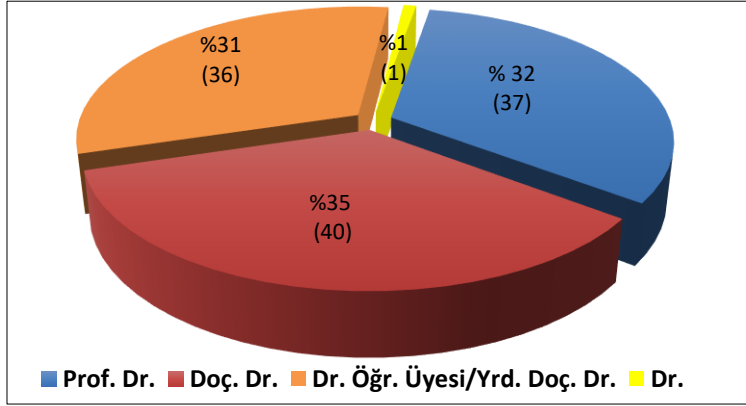
Şekil 3. Lisansüstü tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında yayımlanan tezlerdeki araştırmacıların %72'si (82) kadın, %28'si (32) erkek araştırmacıdan oluşmaktadır. Buna göre, cebir öğrenme alanında çalışmış kadın araştırmacı sayısının erkek araştırmacılara göre oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmanın bir diğer adımında, dördüncü alt problemi olan yayımlanan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımlarının nasıl değişim gösterdiği sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırma kapsamında 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımlarından elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



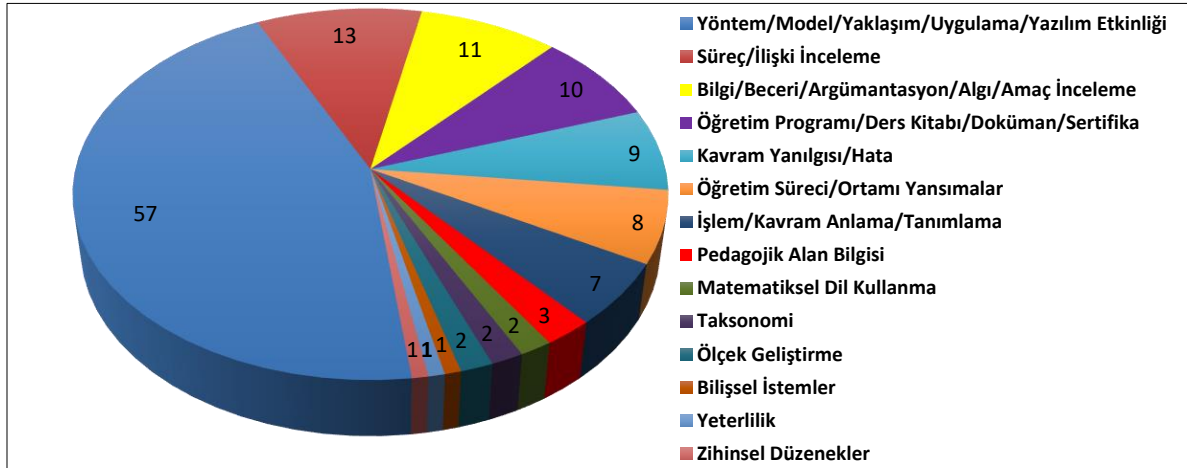
Şekil 4. Lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde, cebir öğrenme alanına yönelik en fazla lisansüstü tezin yapıldığı üniversiteler Atatürk (10), Gazi (10) ve Anadolu (10) üniversiteleri olmuştur. Bu üniversitelerde toplamda 30 adet lisansüstü tez yapılarak bu alanda yapılan toplam tez sayısının dört biri bu üniversitelerde yapılmıştır. Bu üniversiteleri sırasıyla Bursa Uludağ (7), Dokuz Eylül (6), Orta Doğu Teknik (6), Kastamonu (6), Marmara (5), Hacettepe (4) ve Necmettin Erbakan (4), Van Yüzüncü Yıl (3), Eskişehir Osmangazi (3), Akdeniz (3), Uşak (3), Trabzon (3), Bayburt (3), İhsan Doğramacı Bilkent (2) ve Yeditepe (2) üniversiteleri takip etmektedir. Bunların yanı sıra Erzincan Binalı Yıldırım, Zonguldak Karaelmas, Balıkesir, Gaziantep, Mersin, Aksaray, Sakarya, Kocaeli, Tokat Gaziosmanpaşa, Zonguldak Bülent Ecevit, Manisa Celal Bayar, Ondokuz Mayıs, İnönü, Fırat, Hatay Mustafa Kemal, Erciyes, Recep Tayyip Erdoğan, Başkent, Boğaziçi, Pamukkale, Ağrı İbrahim Çeçen, Aydın Adnan Menderes, Karamanoğlu Mehmetbey ve Afyon Kocatepe üniversitelerinde de cebir öğrenme alanında çalışmalar yapılmıştır. Diğer yandan araştırmanın beşinci alt problemi olan lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırma kapsamında 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımlarından elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 5. Lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı

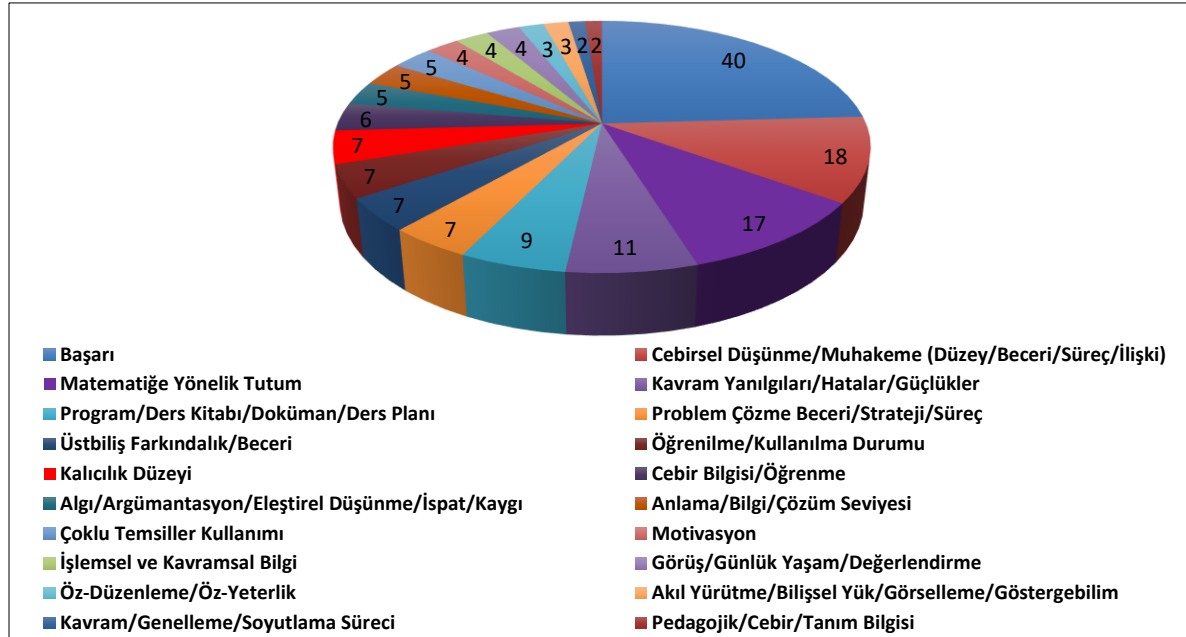
Şekil 5 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında çalışma yapan araştırmacıların en fazla Doç. Dr. (%35) unvanlı akademisyenlerin danışmanlığında tezlerini tamamladığı görülmektedir. Bunu sırasıyla Prof. Dr. (%37), Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. (%36) ve Dr. (%1) unvanlarına sahip akademisyenler izlemektedir. Diğer yandan araştırmanın altıncı alt problemini oluşturan lisansüstü tezlerin amaçlarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırma kapsamında 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin amaçlarına yönelik elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 6. Lisansüstü tezlerin amaçlarına göre dağılımı

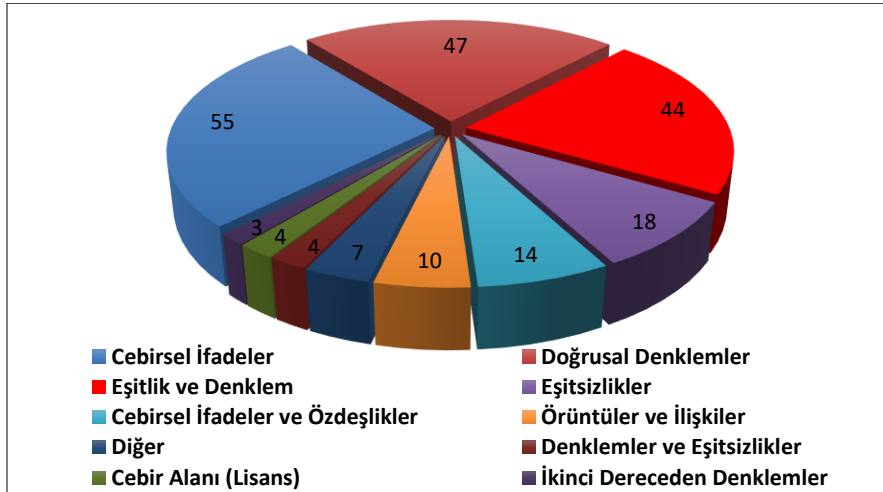
Şekil 6 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında yapılan lisansüstü tezlerin ortaya çıkış amacının çoğunlukla 7E ve 5E öğrenme modeli, EBA destekli öğretim, cebir karosu, Morpa Kampüs, etkinlik temelli, modelleme çalışmaları, gerçekçi matematik eğitimi, farklılaştırılmış öğretim, bilgisayar destekli öğretim, teknoloji destekli öğretim gibi belirli bir yöntem, model, yaklaşım, uygulama ve yazılım (57) etkinliğinin sınanması olduğu görülmektedir. Süreç ve ilişki (13) bağlamında ele alınan çalışmalarda ise çoğunlukla öğrencilerin problem çözme süreci, çoklu temsiller arası transfer becerici, cebirsel düşünme ve muhakeme etme süreci, sayı hissi, argümantasyon, ispat süreçleri ile cebirsel düşünme ve birtakım değişkenlerle (başarı, tutum, kaygı, motivasyon, muhakeme, öz-yeterlik vb.) olan ilişkilerin ele alındığı belirlenmiştir. Bilgi, beceri, argümantasyon, algı, amaç ve inceleme (11), öğretim programı, ders kitapları, dokümanlar, sertifika vb. (10) ile kavram yanılgısı ve hataları (9) belirlemeyi amaçlayan çalışmalara da yer verildiği görülmektedir. Ayrıca öğretim süreci ile öğretim ortamından yansımaların

(8) konu edinildiği ve işlem, kavram, anlama ve tanımlama (7) amaçlarına sahip çalışmalarında yürütüldüğü görülmektedir. Az sayıda da olsa pedagojik alan bilgisi (3), matematiksel dil kullanımı (2), taksonomiye bağlı değerlendirmeler (2), ölçek geliştirme (2), bilişsel istemler (1), yeterlilik (1) ve zihinsel düzenekler (1) şeklindeki çalışmaların amaçlarına göre yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemini oluşturan lisansüstü tezlerin ölçtüğü özelliklere göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda, 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin ölçtüğü özelliklere bağlı olarak elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



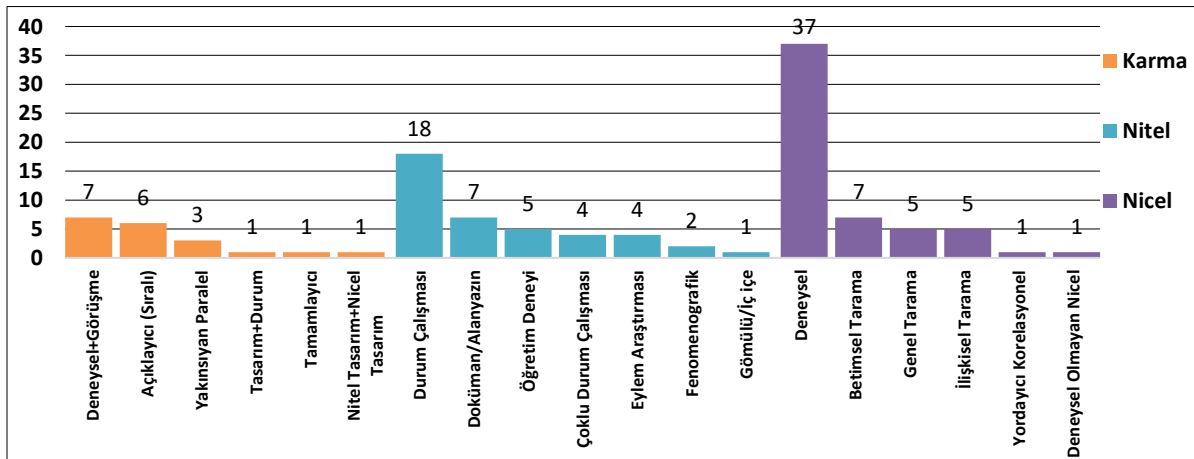
Şekil 7. Lisansüstü tezlerin ölçtüğü özelliklere göre dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında yapılan lisansüstü tezlerin ölçtüğü özelliklerin çoğunlukla başarı (40) ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra cebirsel düşünme ve muhakeme konusunun da çok fazla ele alındığı ve düzey, beceri, süreç ve ilişki yönünden (18) incelendiği belirlenmiştir. Matematiğe yönelik tutum (17), kavram yanılgıları, hatalar ve güçlükler (11), program, ders kitabı, doküman ve ders planı (9), problem çözme becerisi, strateji ve süreci (7), üstbiliş farkındalık ve beceri (7), öğrenilme ve bilgilerin kullanılma durumu (7), kalıcılık düzeyi (7), cebir bilgisi ve öğrenme (6), algı, argümantasyon, eleştirel düşünme, ispat ve kaygı (5), anlama, bilgi, çözüm seviyesi (5) ve çoklu temsiller kullanımı (5) araştırmalarda ölçülen diğer özellikler arasında yer almıştır. Araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturan lisansüstü tezlerin cebir alt öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda, 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin cebir alt öğrenme alanlarından elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



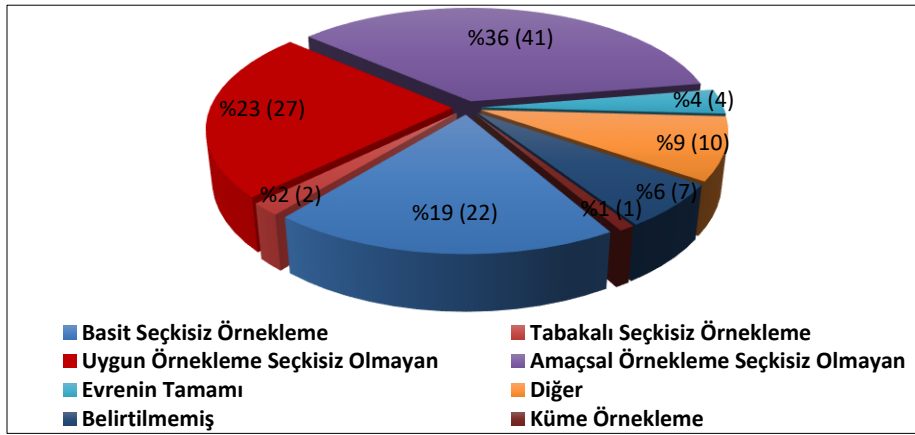
Şekil 8. Lisansüstü tezlerin cebir alt öğrenme alanlarına göre dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında yapılan lisansüstü tezler içerisinde en fazla cebirsel ifadeler (55) alt öğrenme alanında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde, doğrusal denklemler (47) ile eşitlik ve denklem (44) alt öğrenme alanlarında da fazla sayıda çalışma yapıldığı dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra eşitsizlikler (18), cebirsel ifadeler ve özdeşlikler (14), örüntüler ve ilişkiler (10) ve diğer (cebir öğrenme alanının tamamı, doğal sayılarla toplama-çıkarma, kümeler, fonksiyonlar) (7) öğrenme alanlarına yönelik çalışmalarında yapıldığı belirlenmiştir. Diğer yandan az sayıda olsa da denklemler ve eşitsizlikler (4), cebir alanı (lisans) (4) ve ikinci dereceden denklemler (3) öğrenme alanlarına yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan lisansüstü tezlerin yaklaşımlarına ve açıklamalarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda, 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin yaklaşımlarından ve açıklamalarından elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



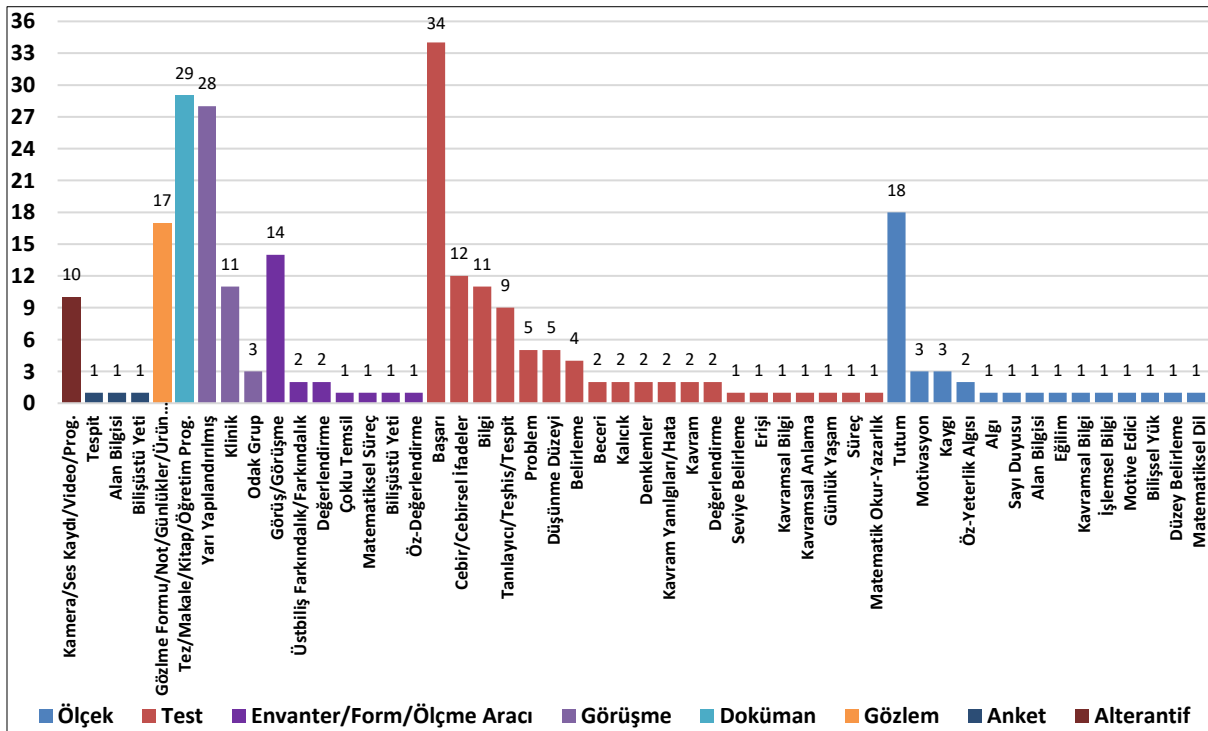
Şekil 9. Lisansüstü tezlerin yaklaşımlarına ve açıklamalarına göre dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde, yayımlanan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun (57) nicel yaklaşımlar bağlamında ele alındığı görülmektedir. Ancak çalışmalarda nitel yaklaşımlara da (41) sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Karma araştırma yaklaşımları (19) ise çalışmalarda daha az yer almıştır. Bunların yanı sıra bazı çalışmalarda birden fazla yaklaşımların da yer aldığı belirlenmiştir. Nicel



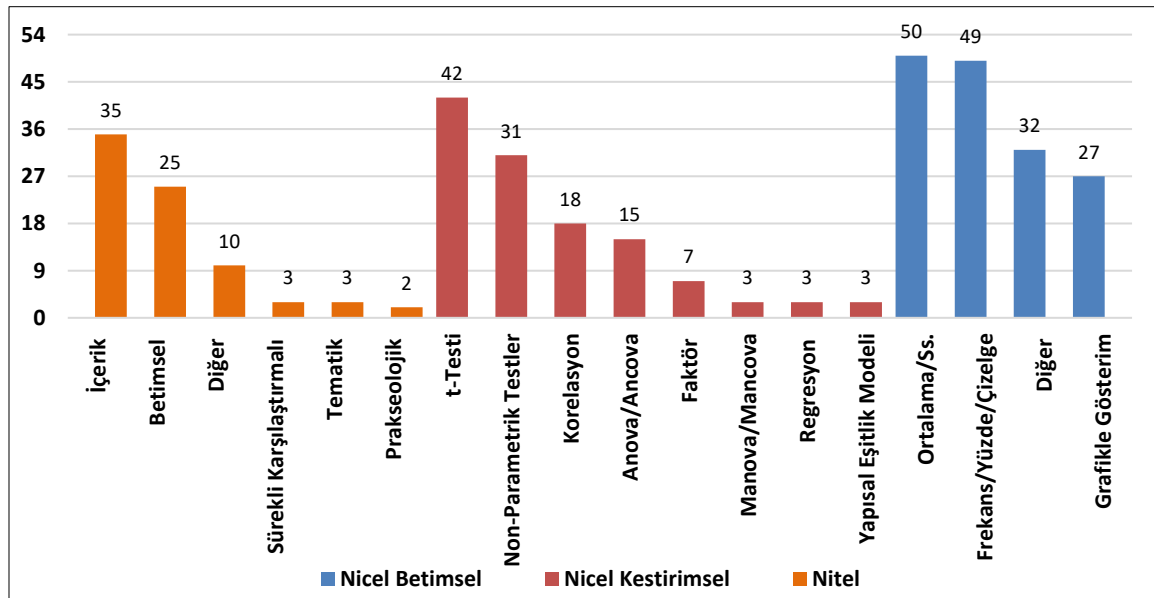
Şekil 11. Lisansüstü tezlerin örneklem seçimlerine göre dağılımı

Şekil 11 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında yayımlanan lisansüstü tezlerde örneklem seçiminde çoğunlukla seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme %36 (41) yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla yine seçkisiz olmayan uygun örnekleme %23 (27) ve basit seçkisiz örnekleme %19 (22) yöntemi takip etmektedir. Ayrıca diğer (doküman, öğretim programı, kitap vb.) %9 (10), evrenin tamamı %4 (4), tabakalı seçkisiz örnekleme %2 (2) ve küme örnekleme %1 (1) yöntemi de çalışmalarda örneklem seçimi olarak kullanılmıştır. Diğer yandan çalışmaların %6'sında (7) örnekleme seçim yöntemi belirtilmemiştir. Araştırmanın bir diğer adımında on ikinci alt problem olan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıl değişim göstermektedir sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda, 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 12. Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Şekil 12 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin veri toplama araçları çoğunlukla testlerden oluşmaktadır. Özellikle başarı (34), cebir/cebirselsel ifadeler (12), bilgi (11), tanılayıcı/teşhis/tespit (9), problem (5) ve düşünme düzeyi (5) belirleme testleri çalışmalarda sıklıkla kullanılmıştır. Tez/makale/öğretim programı/kitap vb. (29) dokümanlardan oluşan veri toplama araçları da araştırmalarda sıkça kullanılmıştır. Ayrıca ölçek çeşitleri de araştırmalarda veri toplama araçları olarak fazlasıyla yer almıştır. Özellikle tutum ölçeği (18) daha fazla tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra motivasyon (3), kaygı (3), öz-yeterlik (2) ölçekleri de kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış (28), klinik (11) ve odak grup (3) görüşmelerine araştırmalarda yer verilmiştir. Diğer yandan envanter/form/ölçme aracı olarak görüş/görüşme (14), üstbilgi farkındalık/farkındalık (2) ve değerlendirme (2) ölçme araçları kullanılmıştır. Tespit (1), alan bilgisi (1) ve bilişüstü yeti (1) anketleri ile kamera/ses kaydı/video vb. (10) alternatif veri toplama araçlarına da araştırmalarda rastlanılmıştır. Son olarak, araştırmanın on üçüncü alt problemi olan lisansüstü tezlerin analiz açıklamalarına göre dağılımının nasıl değişim gösterdiği sorusuna yanıtlar aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda, 2011-2021 yılları arasında cebir öğrenme alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerde kullanılan analiz açıklamalarından elde edilen veriler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 13. Lisansüstü tezlerin analiz açıklamalarına göre dağılımı

Şekil 13 incelendiğinde, cebir öğrenme alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin veri analiz açıklamalarında nicel betimsel analizlerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Özellikle ortalama/standart sapma vb. (50), frekans/yüzde/çizelge (49), diğer (basıklık, çarpıklık, güvenilirlik, ayırt edicilik vb.) (32) ile grafiklerle gösterim (27) çalışmalarda sıklıkla kullanılmıştır. Benzer şekilde, nicel kestirimsel veri analizleri içerisinde t-testi (42), non-parametrik testler (31), korelasyon (18), ANOVA/ANCOVA (15), faktör (7) analizlerine de çalışmalarda yer verilmiştir. Diğer yandan nitel veri analizlerinde çalışmalarda fazlasıyla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Başta içerik analizi (35) ve betimsel analiz (25) olmak üzere diğer (ders analizi, ileriye-geriye dönük analiz, proje/grup değerlendirme vb.) (10) analiz çeşitlerine çalışmalarda yer verilmiştir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye’de 2011-2021 yılları (10 yıl) arasında cebir öğrenme alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik profillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Cebir öğrenme alanına yönelik yapılmış tezlerin yıllarına ve türlerine göre dağılımları analiz edildiğinde, 2019 yılında en yüksek sayıda çalışma yapılmış iken en az sayıda çalışma 2014 yılında yapılmıştır. Yıllar arasında dengeli bir uyum göze çarparken özellikle 2018 ile 2019 yılları içerisinde bu alanda ciddi bir sıçrama olduğu görülmektedir. Ancak takip eden yıllarda yapılan çalışmaların sayısında ciddi bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni salgın hastalıklara bağlı olarak uygulama sürelerinin farklılık göstermesi ya da araştırmacıların matematik öğretiminin farklı öğrenme alanlarına yönelme eğilimi içerisinde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan yapılan tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans çalışmalarından oluşurken doktora düzeyindeki çalışmalar tüm çalışmaların beşte birinden daha az sayıdadır. Bu bakımdan cebir öğrenme alanında doktora düzeyindeki çalışmalara ağırlık verilmesi gerek çalışmaların niteliği gerekse zengin veriler elde edilmesinde alana önemli katkılar sunacaktır. Çalışmanın dikkat çekici bulgularından birisi de 2013 ve 2014 yıllarında cebir öğrenme alanında doktora düzeyinde yapılan çalışmaya rastlanılmamış olmasıdır. Yıllar arasında doktora düzeyinde en fazla çalışma 2021 yılında yapılmıştır. Bu durum olumlu bir gelişme olmakla birlikte arzu edilen sayıda olmadığı da söylenebilir. Nitekim geçmiş yılları kapsayan benzer bir çalışmada da doktora düzeyindeki çalışmaların az sayıda olduğu rapor edilmiştir (Özey, 2019). Verilerden elde edilen bir diğer sonuç ise tezlerin yazım dillerine aittir. Buna göre, tezlerin büyük bir çoğunluğu Türkçe dilinde yazılmış iken onda birinden daha az sayıda tez İngilizce dilinde yazılmıştır. Dolayısıyla ilgili literatür dikkate alındığında yapılan çalışmaların geniş kitlelere ulaşmasında yalnızca kendi dilimizde değil yabancı dillerde de yazılmasına gayret gösterilmesi yararlı olacaktır. Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından birisi de kadın araştırmacı sayısının erkek araştırmacı sayısından bariz bir şekilde fazla olmasıdır. Bu durumun birçok farklı nedeni olmakla birlikte kadın araştırmacılarının öğrencilerin öğrenmede güçlükler yaşadığı cebir öğrenme alanına daha fazla ilgi duymaları ya da danışmanlarının kendilerini bu alanda çalışmaya yönlendirmeleri olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise 42 farklı üniversitede cebir öğrenme alanı ile ilgili lisansüstü çalışma yapılmış olmasıdır. Bu olumlu bir gelişme olmakla birlikte bu üniversitelerdeki cebir öğrenme alanı ile ilgili yapılan tez sayısı dikkate alındığında yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. En fazla lisansüstü çalışmalar, Atatürk, Anadolu ve Gazi üniversitelerinde yapılmıştır. Bu üniversiteleri sırasıyla Bursa Uludağ, Dokuz Eylül, Orta Doğu Teknik, Kastamonu, Marmara, Hacettepe, Necmettin Erbakan, Van Yüzücü Yıl, Akdeniz, Eskişehir Osmangazi, Uşak, Trabzon, Bayburt, İhsan Doğramacı Bilkent ve Yeditepe üniversiteleri takip etmektedir. Bu sonuç alanyazında yer alan benzer çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir. Özey (2019) tarafından yapılan benzer çalışmada cebir öğrenme alanında Atatürk, Kastamonu ve Dokuz Eylül üniversiteleri başı çekmektedir. Yıllar içerisinde Gazi, Anadolu ve Bursa Uludağ üniversitelerinde bu alanda yapılan yeni çalışmalar ile ön plana çıkmaktadır. Yapılan tezlerin danışman unvanları incelendiğinde, Doç. Dr. unvanına sahip akademisyenler daha çok yer almaktadır. Ancak Prof. Dr. ile Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip akademisyenlerin danışmanlığında da çok fazla sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Verilerden elde edilen bir diğer sonuç ise lisansüstü çalışmaların yapılma amaçlarıdır. Buna göre, çalışmaların ortaya çıkış amaçları çoğunlukla bir yöntemin, modelin, yaklaşımın, uygulamanın ya da yazılım etkinliğinin sınanması şeklindedir. Özellikle yeni yöntem, yaklaşım ve uygulamalar bu çalışmalarda ön plana çıkmaktadır. Gerçekçi matematik eğitimi, farklılaştırılmış ve teknoloji destekli öğretim, etkinlik temelli çalışmalar ile EBA, Morpa Kampüs vb. yazılımlar yardımıyla yürütülen araştırmalar bunlardan bazılarıdır. Diğer yandan bir sürecin veya farklı değişkenler yardımıyla cebirsel düşünme yapılarının ele alındığı çalışmalarda da tezlerin amaçları arasında yer almaktadır. Çalışmaların amaçlarındaki çeşitlilik göze çarpmakla birlikte özellikle teknolojinin sunduğu olanaklarının cebir öğretiminin amaçlarına daha fazla yansıtılması yararlı



olacaktır. Araştırmanın bu bölümünde dikkat çekici bulgularından birisi de ölçek geliştirme, yeterlilik, bilişsel istemler ile zihinsel düzenekleri amaç edinen çalışmaların azlığıdır. Dolayısıyla zihinsel bir aktivite olan cebirin öğretiminde olabildiğince gerçek yaşam problemlerine/durumlarına yer verilerek bireylerin bilişsel gelişimlerine destek sunulması gerekir (NCTM, 2000). Çünkü cebir bireylerin karmaşık yapılar üzerinde değerlendirmeler yaparak ilişkileri fark etmelerine ve bireylerin kendilerine olan güvenlerinin artmasına yardımcı olur. Dolayısıyla bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine de önemli katkılar sunar (Lew, 2004; Stacey & MacGregor, 1997). Yapısı gereği soyut düşünme gerektiren cebirin öğretiminde eksiklikler yaşanması ve bu eksikliklerin çoğu zaman göz ardı edilmesi alanda yapılacak çalışmaların belirleyicisi olabilir. Bu bakımdan, cebirin işlemsel yapısal yönü ile öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ve davranışlarını konu edinen çalışmalar daha fazla ön plana çıkarılabilir. Nitekim öğrenciler cebir öğreniminde daha soyut matematiksel kavramların öğrenimindeki ilk basamak olan işlemsel kavramlardan yapısal kavramlara geçişi her zaman hızlı ve kolay bir şekilde yapamamaktadır (Dede & Argün, 2003). Bu yönde yapılacak çalışmaların alana önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise lisansüstü çalışmaların ölçtüğü özelliklerin çoğunlukla başarı üzerine kurgulanmış olmasıdır. Bu bulgu, araştırmacıların çoğunlukla cebir öğretiminde sınıadıkları yöntem, strateji, teknik, uygulama gibi yaklaşımların etkinliğini test etmelerinden kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde, bu bulgu geçmiş yılları kapsayan çalışma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Özey, 2019). Diğer yandan bireylerin cebirsel düşünme/muhakeme düzeyleri, becerileri, süreçleri ve ilişkileri gibi özellikleri araştırılmalarda çok fazla ele alınmıştır. Benzer şekilde, matematiğe yönelik tutum, kavram yanılgıları, hatalar ve güçlükler, program, ders kitabı, doküman, ders planı, problem çözme becerisi, stratejisi ve süreçleri çalışmaların ölçtüğü diğer özellikler arasında yer almaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusu, yapılan lisansüstü çalışmalarda en çok cebirsel ifadeler alt öğrenme alanı ile çalışılmış olmasıdır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi cebirsel ifadeler alt öğrenme alanının tüm sınıf düzeylerinde yer almasıdır. Ayrıca doğrusal denklemler ile eşitlik ve denklem alt öğrenme alanları da araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmiştir. Elde edilen bu bulgular geçmiş yılları kapsayan tezlerin içerikleriyle de paralellik göstermektedir. Özey (2019) tarafından yapılan benzer çalışmada da araştırmacıların çoğunlukla eşitlik ve denklem alt öğrenme alanlarında çalışmaya yöneldikleri cebirsel ifadeler ve doğrusal denklemler alt öğrenme alanında da sıklıkla çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından birisi de araştırmalarda genellikle deneysel çalışmalara ağırlık verilmiş ve nicel yaklaşımlar kullanılmıştır. Bu sonuç alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir (Özey, 2019; Ulutaş & Ubuz, 2008). Araştırmacıları nicel yaklaşımlara yönelten önemli sebeplerin başında hiç şüphesiz çalışmalarında tercih ettikleri araştırma modelleridir. Bu bakımdan çalışmalarda daha fazla karma araştırma desenlerine ağırlık verilmesi ve çalışmalarının tasarımlarında bu anlayışla hareket edilmesi yarar sağlayacaktır. Çünkü bu türden araştırmaların amaçlanan yöntemler açısından farklılaşması oldukça önemlidir. Nitekim karma çalışma deseni çeşitli yöntem, strateji ve yaklaşımların sınanmasında araştırmacılara oldukça kolaylık sağlamak ve çoklu veri elde edilmesine imkân tanımaktadır (Johnson & Turner, 2003). Diğer yandan yapılan deneysel araştırmaların yanı sıra durum çalışmalarına da ağırlık verildiği görülmektedir. Bu durum araştırmacıları daha çok nitel yaklaşımlara yönelterek öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinin doğasını daha iyi anlamalarına olanak tanımaktadır. Özey (2019) tarafından yapılan çalışmada da cebir konusu üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla deneysel ve durum çalışmaları şeklinde yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu yüzden araştırmacıların çalışma amacını doğru belirlemeleri ve etkili bir planlama yapmaları çalışmalarına daha fazla özgünlük kazandırması açısından yarar sağlayacaktır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise cebir öğrenme alanı üzerine yapılan çalışmalarda çoğunlukla ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği görülmektedir. Bu alanda özellikle yedinci sınıf öğrencileri ile daha fazla çalışmalar yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Ayrıca sekizinci sınıf ve altıncı sınıf öğrencilerine de çalışmalarda sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Bu sonuç alanyazındaki benzer



çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir (Özey, 2019). Bu durum Türkiye’de cebir öğretiminin altıncı sınıf düzeyinde başlaması ve cebire ait bilgilerin sonraki yıllarda katlanarak artmasından kaynaklanmaktadır. Her ne kadar ortaokul düzeyinde cebir çalışmalarına araştırmacılar tarafından daha fazla ağırlık verilmiş olsa da ilkökul, ortaöğretim ve lisans düzeyleri de dikkate alınarak bu alanda yapılacak çalışmaların etkinliğinin artırılması gerekir. Çünkü cebir öğretimi bir konu alanı ile sınırlı kalmayacak yelpazeye sahiptir. Bu yüzden bireylerin ilkökul yıllarından başlayarak öğrenim hayatları boyunca cebir öğrenme alanına ihtiyaç duyacaklardır (Kieran, 2014). Yapılan tezlerde örneklem seçimi konusunda ise genellikle seçkisiz olmayan amaçsal örneklemin tercih edildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla yine seçkisiz olmayan uygun örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme seçimleri izlemektedir. Bu durum araştırmacıların genelde kolay ulaşılabilir ve ekonomik bir yol tercih etmelerine neden olmaktadır. Dolayısıyla alanda çalışma yapacak ya da yapmaya karar veren araştırmacıların daha çeşitli örneklem düzeylerine yönelmeleri gerek eğitim gerekse öğrenme ortamına doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi olduğu düşünülen paydaşlara da çalışmalarında yer vermeleri yararlı olacaktır. Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında ise genellikle testlerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Özellikle başarı, cebirsel, bilgi, tanılayıcı, tespit, problem ile düşünme düzeyleri testleri sıkça kullanılmıştır. Bu durumun en önemli sebeplerinden birisi cebirin işlemsel yönünün güçlü olmasıdır. Diğer yandan yapılan çalışmalarda tez, makale, öğretim programı, kitap gibi dokümanlardan oluşan veri toplama araçlarına da sıklıkla yer verildiği belirlenmiştir. Bunların dışında ölçek çeşitleri de araştırmalarda veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Özellikle tutum ölçeklerine araştırmalarda daha fazla yer verilmiştir. Bu bulgular alanyazındaki benzer çalışma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Özey, 2019; Tereci & Bindak, 2019). Araştırmadan elde edilen son bulgu ise tezlerin analiz açıklamalarına aittir. Buna göre, tezlerde genellikle t-testi, non-parametrik testler, korelasyon ve ANOVA gibi nicel kestirimsel ile ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, çizelge gibi nicel betimsel analizler yoğun bir şekilde tercih edilmiştir. Nitel analizlere dayalı çalışmalarda içerik ile betimsel analizler daha fazla kullanılmıştır. Bu bulgular, geçmiş yıllarda yapılmış olan gerek cebir öğrenme alanı gerekse matematik eğitimi üzerine yürütülen çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Özey, 2019; Tereci & Bindak, 2019). Tüm bu değerlendirmelerin yanı sıra çalışma belirli sınırlılıklara da sahiptir. Çalışmanın önemli sınırlılıklarından birisi çalışma konusunun cebir öğrenme alanını kapsamasıdır. Çalışmanın diğer sınırlılıkları ise 2011-2021 yılları arası yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşması ve araştırmanın amacına bağlı olarak Yükseköğretim Kurulu’nun Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan 94 yüksek lisans ve 20 doktora tezinden oluşmasıdır.



Kaynakça

- Akgün, L. (2007). *Değişken kavramına ilişkin yeterlilikler ve değişken kavramının öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tez). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akkaya, R., & Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-12.
- Altun, M. (2005). *Matematik öğretimi ilköğretim ikinci kademedede (6, 7. ve 8. sınıflarda)*. (4. Baskı). Bursa: Alfa Akademi.
- Bağdat, O., & Anapa-Saban, P. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerinin solo taksonomisi ile incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 473-496.
- Bayram, G. M. (2019). *2008-2018 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bilgisayar destekli matematik öğretimi bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Bell, A. (1995). Purpose in school algebra. *The Journal of Mathematical Behavior*, 14(1), 41-73. [https://doi.org/10.1016/0732-3123\(95\)90023-3](https://doi.org/10.1016/0732-3123(95)90023-3)
- Borgman, C. L., & Furner, J. (2002). Scholarly communication and bibliometrics. In B. Cronin (Ed.), *Annual Review of Information Science and Technology*, 36(1), (pp. 2-72). Medford, N. J.: Information Today. <https://doi.org/10.1002/aris.1440360102>
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology* 68, 491-516.
- Dede, Y., & Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.
- Dijle, A. (2019). *Türkiye’de 2014-2018 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dönmez, S. M. K. (2021). *7. Sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanı bağlamında matematiksel yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, Y., & Erbaş, K. (2005). Kassel projesi cebir testinde bir grup Türk öğrencinin genel başarısı ve öğrenme güçlükleri. *İlköğretim Online*, 4(1), 18-39.
- Gökburun, Ö. (2021). *Cebirsel düşünme kavramının ortaokul seviyesinde öğrenilme durumunun araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Gürbüz, M. Ç. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin cebirsel kavramları soyutlama süreçlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gürbüz, R., & Akkan, Y. (2008). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin aritmetikten cebire geçiş düzeylerinin karşılaştırılması: Denklem örneği. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 64-76.
- İlhan, M. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kaput, J. J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In J. J. Kaput, D. W. Carraher, & M. L. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (pp. 5-17). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaput, J., & Blanton, M. (2001). Student achievement in algebraic thinking: a comparison of third-graders’ performance on a state fourth-grade assessment. In R. Speiser, C. Maher, & C. Walter (Eds.), *Proc. 23rd of the Annual Meeting of the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp.99-108).
- Katz, V. J., & Barton, B. (2007). Stages in the history of algebra with implications for teaching. *Educational Studies in Math*, 66(2), 185-201. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9023-7>
- Kaya, D. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel sözel problemleri çözme becerilerinin incelenmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 159-181. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.-437730>
- Kaya, D. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 657-675. <https://doi.org/10.14686/buefad.309000>



- Kaya, D. (2016). Altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeylerinin incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 47-59.
- Kieran, C. (2014). Algebra teaching and learning. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopaedia of mathematics education* (pp. 27-32). Dordrecht: Springer Reference.
- Kutluca, T., & Akin, M. (2013). Somut materyallerle matematik öğretimi: Dört kefli cebir terazisi kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(1), 48-65.
- Lacampagne, C. B. (1995). Conceptual framework for the algebra initiative of the national institute on student achievement, curriculum and assessment. In C. Lacampagne, W. Blair, & J. Kaput (Eds.), *The algebra initiative colloquium*, 2, (pp. 237-242). Washington, DC.
- Lew, H. C. (2004). Developing algebraic thinking in early grades: Case study of Korean elementary school mathematics. *The Mathematics Educator*, 8(1), 88-106.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Sage Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Özey, K. (2019). *Cebir öğrenme alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: 2010-2018 yılları arası Türkiye örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Palabıyık, U., & İspir, O. A. (2011). Örüntü temelli cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ile matematiğe karşı tutumlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 111-123.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25(4), 348-349.
- Radford, L. (2012). On the development of early algebraic thinking. *PNA Revista De Investigación En Didáctica De La Matemática*, 6(4), 117-133. <https://doi.org/10.30827/pna.v6i4.6139>
- RAND Mathematics Study Panel Report (2003). *Mathematical proficiency for all students: Toward a strategic research and development program in mathematics education*. (No: 083303331X) Santa Monica, CA: RAND.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York: Springer.
- Schwartz, J., & Yerushalmy, M. (1992). Getting students to function in and with algebra. In G. Harel, & E. Dubinsky (Eds.), *The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy* 25, (pp. 261-289). Washington, DC: Mathematical Association of America.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon, & D. Jorde (Eds.), *The world of science education: Handbook of research in Europe* (pp.341-374). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_14
- Stacey, K., & MacGregor, M. (1999). Learning the algebraic method of solving problems. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(2), 149-167. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(99\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)00026-7)
- Stacey, K., & MacGregor, M. (1997). Building foundations for algebra. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 2(4), 252-260. <https://doi.org/10.5951/MTMS.2.4.0252>
- Sutherland, R., & Rojano, T. (1993). A spreadsheet approach to solving algebra problems. *The Journal of Mathematical Behavior*, 12(4), 353-383.
- Tague-Sutcliffe, J. (1992). An Introduction to informetrics. *Information Processing & Management*, 28(1), 1-3. [https://doi.org/10.1016/0306-4573\(92\)90087-G](https://doi.org/10.1016/0306-4573(92)90087-G)
- Tereci, A., & Bindak, R. (2019). 2010-2017 yılları arasında Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 40-55. <https://doi.org/10.21666/muefd.485737>
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Wagner, S., & Parker, S. (1993). Advancing algebra. In P. S. Wilson (Ed.), *Research ideas for the classroom: High school mathematics* (pp. 120-139). New York: Macmillan.
- Wang, X. (2015). The literature review of algebra learning: Focusing on the contributions to students’ difficulties. *Creative Education*, 6(2), 144-153. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.62013>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2022), 13 (1), 400-421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2022), 13 (1), 400-421.


Araştırma Makalesi
Research Paper

Yenilmez, K., & Avcu, T. (2009). Altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 37-45.*



2017-2021 Tarihleri Arasında Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Öz Yeterlik Konusunda Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Investigation of Doctoral Thesis Studies on Self-Efficacy Conducted between 2017 and 2021 at Institutes of Educational Sciences

Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU , Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, meltem.gokdag@gmail.com

Gökdağ Baltaoğlu, A. (2022). 2017-2021 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Öz Yeterlik Konusunda Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 422-432.

Geliş tarihi: 08.02.2022

Kabul tarihi: 08.04.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu çalışmanın amacı, Öz yeterlik konusunda yapılmış doktora tezlerini çeşitli değişkenlere göre analiz etmektir. Araştırmanın örneklemini, YÖK Ulusal Tez Merkezinin veri tabanından, eğitim bilimleri enstitüsüne bağlı yapılan ve eğitim-öğretim konu başlığı ile sınırlandırılan 2017-2021 yılları arasında tamamlanan 62 tez oluşturmaktadır. İncelenen doktora tezleri; yayınlanma yılı, danışmanının unvanı, bilim dalı, tezin yapıldığı üniversite, yöntem, model vb. gibi birçok değişkene göre incelenmiştir. Verilerin analizinde nitel yöntemin “doküman analizi” tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgular; tezlerin daha çok 2020 ve 2018 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Tez danışmanlarının Profesör unvanına sahip akademisyenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Tezlerin en fazla, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yapıldığı ve araştırma deseni olarak en çok betimsel desen kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde en fazla karma yöntemin kullanıldığı ve en fazla örneklemin ise üniversite öğrencilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. İncelenen tezlerin veri toplama araçlarının en fazla ölçek olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, Doktora tezi, Araştırma eğilimi.

Abstract. Abstract. The purpose of this study is to analyze doctoral theses about self-efficacy based on various parameters. The sample of the study consisted of 62 theses completed at institutes of educational science between 2017 and 2021 restricted to subject titles of education-instruction on the database of the Thesis Center of the Turkish Council of Higher Education. These doctoral theses were examined in terms of several variables including their year of publication, the title of their supervisors, department, university, method, and model. The qualitative research method of “document analysis” was used to analyze the data. According to the results, most of the theses were published in 2018 and 2020. The supervisors of these theses were mostly academicians with the title of Professor. Most of the theses were completed at the departments of Curricula and Instruction, and the most frequently used research design was the descriptive design. The most frequently used method was the mixed method, and most of the samples consisted of university students. Most of the examined theses utilized scales as data collection tools.

Key Words: Self efficacy, PhD thesis, Research tendency.



Extended Abstract

Investigation of Doctoral Thesis Studies on Self-Efficacy Conducted between 2017 and 2021 at Institutes of Educational Sciences

Introduction. Bandura defined self-efficacy as the belief of the individual in their capacity to successfully perform behaviors to reach desired outcomes. While self-efficacy may be specific to a field, it may also be generalized as a belief in one's capacity to perform a task in general (Shunk, 2011).

In the learning-teaching process, as the self-efficacy levels of both teachers and students may increase the effectiveness of the process, the interest in the topic can be seen in the domestic and international literature. It is observed that the topic of self-efficacy, which has been studied along with different dimensions, is not limited to the field of education but covers several other fields. Accordingly, it is believed that examining doctoral thesis studies conducted about self-efficacy in the last five years (2017-2020) at institutes of educational sciences in Turkey provide a reference for researchers who are interested in this topic while planning their studies and contribute to the field.

The purpose of this study is to examine doctoral thesis studies on self-efficacy in terms of their year of publication, the title of their supervisors, the province where they were conducted, the department and university where they were conducted, their study design, research method, sample, data collection instruments of research.

Method. This is a descriptive study. The data of the study were collected and analyzed with the method of document analysis, which is a qualitative research method. The universe of the study consisted of doctoral theses about self-efficacy published on the databases of the Thesis Center of the Turkish Council of Higher Education in the period of 2017-2021. In the study, a search was made using the key phrases "Öz yeterlik and self-efficacy", and 329 doctoral theses were reached. However, when another search was carried out by restricting the results to "education-instruction" as the field of research, "institute of educational sciences" as the type of graduate institute, and the last 5 years as the period of data collection, 62 doctoral theses were obtained. According to the objective of the study, the collected thesis studies were divided into themes based on their years of acceptance, the titles of their supervisors, the provinces, departments and universities where they were conducted, their study designs, research methods, types of samples, data collection instruments, and topics of research. After this, the documents were classified into categories that were determined under each theme. At the third stage, to quantify the distributions of the documents according to the determined categories, frequencies and percentages were used.

Results. Most of the theses about self-efficacy were published in 2020 (33.9) and 2018 (30.6%). The supervisors of these theses were mostly academicians with the title of Professor (61.9%). The majority of the thesis studies were conducted in the province of Ankara (33.9%). The university where the thesis studies were conducted most frequently was Gazi University (25.8%). Most theses were completed at the departments of Curricula and Instruction (29.0%).

The most frequently used research design in the theses was the descriptive design (61.1%), followed by the experimental design (33.9%). The most frequently used method was the mixed method (58.0%), and most of the samples consisted of university students (46.2%). Most of the



examined theses utilized scales as their data collection instruments (41.8%). The vast majority of the examined theses focused on topics related to the field of educational administration in science teaching, followed by the field of education and information technologies.

Discussion and Conclusion. It is seen that the doctoral theses that were included in the analyses in this study were published mostly in the years 2020 and 2018. Based on this result, it was seen that the interest in the topic of self-efficacy has varied through time. Among the titles of the thesis supervisors of these doctoral thesis studies, the most frequently encountered title was Professor. While this result may suggest that graduate students consider academic titles while they are selecting their supervisors, it may also be explained by the higher numbers of professors working at universities in large cities.

Most of the thesis studies were conducted in the province of Ankara, and most were carried out at Gazi University. This result may have been caused by the sufficient academic staff at deep-rooted universities located in large cities for graduate education programs, as well as the long periods for which these programs have been offered. Among the departments where these theses were published, the department of Curricula and Instruction was the most frequently encountered one. While self-efficacy has been studied separately for both the learner and the teacher, the effects of these parties on each other have also been examined. It is known that the self-efficacy of the teacher is highly important for effective instruction in the learning-teaching process. It is expected that the students of teachers with self-efficacy will also have self-efficacy. The high ratio of the theses in the field of Curricula and Instruction was an expected result.

Most of the study designs of the theses about self-efficacy were descriptive (66.1%). The most frequently preferred research method was the mixed method. The more frequent utilization of the mixed method may be explained by the use of qualitative and quantitative data together for the purpose of making use of the advantages of both categories of research.

Most of the samples of the examined theses consisted of university students. New studies may be planned on different levels of education and in different groups. In the investigated theses, scales were the most prevalently preferred data collection tools. The fact that scales are more preferred in descriptive studies may be the reason for this result. It may be recommended to increase the number of data collection tools and diversify their types in further studies.



Giriş

Bandura öz yeterliği, arzu edilen sonuçlara ulaşabilmek için bireyin davranışlarının başarılı bir şekilde gerçekleşebileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bireyin bireysel yeterliliği ile ilgili beklentilerinin eylemlere aracılık ettiğini düşünmektedir. Dolayısıyla öz yeterlik üzerindeki bu beklentilerin ilişkisini ise şu şekilde açıklanmaktadır: a) Bireysel tercihler, (bireyin kapasitelerinin olmadığına inandıkları etkinliklerden uzak durma, başarabileceğine inandıkları etkinlikleri tercih etme). b) Çaba düzeyleri ve c) Sebati düzeyleri (Olumsuz deneyimler ve engeller ile karşılaştıklarında denemek için ısrar düzeyleri) (Palmer ve Goets, 1988). Bireysel tercihler, bireyin farklı derslerden oluşan ev ödevlerini yapmaya başlarken, kendisini iyi hissettiği dersin ödevinden başlamak ya da sevmediği başarılı olmadığını düşündüğü dersin ödevini yapmamak ya da sona bırakmak şeklinde örneklendirilebilir. Birey kendini rahat hissettiği, başarı güdüsünün yüksek olduğu işlerde daha fazla zaman geçirebilir. Ayrıca bir beceriye yönelik öz yeterliği güçlü ya da düşük olmasına göre daha az ya da daha fazla çaba gösterebilir. Bunun için sevdiği kendini iyi hissettiği dersler ile ilgili tüm etkinlikleri gerçekleştirmek istemek ya da boş vakitlerinde o konuyla ilgili araştırmak yapmanın yanı sıra, kendini yetersiz hissettiği ders ya da beceriler ile ilgili çok fazla çaba göstermemek çaba düzeyi maddesi için örnek verilebilir. Buna ek olarak da Bandura kendi becerilerine güvenen kişilerin, zor işleri derin bir şekilde çalışarak çaba gösterdiğini belirtmektedir (Bandura, 1994). Öz yeterlik üzerindeki beklentilerin sebat üzerindeki etkisi ise, birey kendini iyi hissettiği bir alanda zaman zaman başarısızlık yaşasa dahi, tekrar başarabileceğine yönelik inancı ile bu durumu lehine çevirebilir. Buna karşın bireyin bir beceriye yönelik olarak özyeterliği düşük ise zamanla öğrenilmiş çaresizlik yaşaması da mümkündür. Özetle, Öz yeterlik algıları bireylerin duyuşsal tepki ve davranışları ile düşünce kalıplarını etkileyen psikolojik araçlardır denebilir (Bandura, 1986). Buna ek olarak Öz yeterlik inancı, bir alana özgü olabileceği gibi, genel olarak bir görevi yapabileceğine olan inancı olarak da genellenebilir (Shunk, 2011).

Bu kapsamda öğretmen ve öğrenen öz yeterliklerinin güçlü olması öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini etkilemesi açısından önemlidir. Özyeterliği yüksek öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin öğrenebilmesi için daha fazla çaba gösterdikleri bilinmektedir. Bunu da gerek kullandığı öğrenme ya da öğretme stratejileri ile gerekse etkili öğretim yöntemleri ile sağlamaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencilerinin de öz yeterliğini olumlu yönde etkilemeleri ve akademik başarılarını artırmaları söz konusu olunca, öğretmen özyeterliği önemli araştırma konularından biri durumuna gelmektedir (Soodak ve Podel (1993); Gökdağ, (1997); Tschannen-Moran ve Hoy (2001); Santrock, (2004); Knoblauch ve Woolfolk Hoy (2008); Ekici, (2008); Çakıroğlu, (2008) Saracaloğlu vd. (2010); Corkett vd. (2011); Baltaoğlu ve Güven (2019)).

Öğrenme öğretme sürecinde gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin öz yeterli olması, sürecin etkililiğini artırabileceğinden, konuya olan ilgi yurt içi ve yurtdışı alan yazında kendini göstermektedir. Çeşitli boyutlarla inceleme yapılan öz yeterlik konusunun sadece eğitim alanı ile kalmayıp, pek çok alanı da kapsadığı görülmektedir. Araştırma sayılarının gün geçtikçe artış gösterdiği, bilimsel dergilerde yayınlanan makale sayısı ve lisansüstü tezlerin dağılımında açıkça ortaya konmaktadır. (Gibson ve Dembo, 1984; Hoy ve Woolfolk, (1993); Bandura, (1997); Santrock, (2004); Işıksal ve Çakıroğlu, (2005); Gökdağ Baltaoğlu vd. (2015); Zee ve Comen, (2016); Elstad ve Christophersen (2017); Güven ve Gökdağ Baltaoğlu (2017); Özkal, (2019)).

Türkiye’de alan yazında öz yeterlik ile ilgili pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir. Ancak; güncel araştırma eğilimlerini ortaya koyan ve bütüncül bir yaklaşımla inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın yapılma amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda konuya ilgi duyan araştırmacıların, araştırmalarını planlarken bu çalışmadan yararlanabilecekleri ve alana katkı getireceği düşünülmektedir.



Bu araştırmanın amacı, öz yeterlik konusunda yapılmış doktora tezlerinin; yayınlandığı yıl, danışmanın unvanı, yapıldığı il, yayınlandığı üniversite ve bilim dalı, araştırma deseni, araştırma yöntemi, örnekleme, kullanılan veri toplama aracına göre incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veriler nitel araştırma kapsamında olan doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini, YÖK Ulusal Tez merkezinde yer alan 62 doktora tezi oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından ulaşılan 2017-2021 yılları arasında Öz yeterlik konusunda yapılmış bu tezlere, 12.01.2022 tarihinde “Öz yeterlik, self efficacy” anahtar sözcükleriyle tarama yapılarak 329 adet doktora tezine ulaşılmıştır. Bu konuda pek çok yüksek lisans ve doktora tezi olması sebebiyle, konu alanı olarak “eğitim-öğretim”, enstitü olarak “eğitim bilimleri enstitüsü” ve yıl olarak son 5 yıl ile sınırlandırılarak tekrar tarama yapıldığında 62 adet doktora tezi çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde yorumlanarak açık ve anlaşılır bir biçimde düzenlenmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Creswell, 2012). Buna göre, veriler içerik analizinin kodlama, temaları bulma, verileri kod ve temalara göre düzenleme ve bulguları yorumlama aşamalarına uygun olarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öncelikle ulaşılabilen tezler ile ilgili bilgiler düzenlenmiş ve tez inceleme formu hazırlanmıştır. Ardından çalışmanın amacı çerçevesinde incelenen tezlerin, kabul yılına, danışmanın unvanına, yapıldığı üniversiteye, yapıldığı bilim dalına, araştırma desenine, araştırma yöntemine, örneklem türüne, kullanılan veri toplama araçlarına, yapıldığı il ile göre temalara ayrılmıştır. Daha sonra her bir temaya ait alt kategoriler belirlenerek sınıflandırılmıştır. Bu temalar EPÖ alanından bir doçent ve bir profesör öğretim üyesinin görüşleri ile biçimlendirilmiştir. Tez inceleme formunda yer alan temalar ve kategoriler incelenip, tezlerin belirlenen kategorilere göre dağılımlarını sayısallaştırmak için frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Tezlerin yayınlanma yılı, Danışmanın unvanı, Yapıldığı İl, Yayınlandığı Üniversite ve Bilim Dalına Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Araştırmada öncelikle araştırma kapsamındaki yapıldığı yıl, danışman unvanı, yayınlandığı üniversite ve Bilim Dalına göre dağılımları incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.



Tablo1.

Öz yeterlik Konusunda Yapılan Doktora Tezlerinin Yayımlandığı Yıl, Danışmanın Unvanı, yapıldığı İl, Yayımlandığı Üniversite ve Bilim Dalına'na Göre Dağılımı

Değişkenler		f	%
Tezin Yılı	2021	6	9.7
	2020	21	33.9
	2019	9	14.5
	2018	19	30.6
	2017	7	11.3
Danışmanın Unvanı	Prof. Dr.	39	61.9
	Doç. Dr.	16	25.4
	Doktor Öğr. Üyesi	8	12.7
Yapıldığı İl	İzmir	3	4.8
	İstanbul	2	3.2
	Ankara	21	33.9
	Erzurum	5	8.0
	Konya	2	3.2
	Mersin	2	3.2
	Diyarbakır	1	1.6
	Elazığ	4	6.5
	Eskişehir	6	9.7
	Malatya	6	9.7
	Bolu	3	4.8
	Burdur	1	1.6
	Van	1	1.6
	Gaziantep	1	1.6
	Samsun	1	1.6
	Tokat	2	3.2
	Trabzon	1	1.6
Yayımlandığı Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi	3	4.8
	Anadolu Üniversitesi	4	6.5
	Hacettepe Üniversitesi	3	4.8
	Gazi Üniversitesi	16	25.8
	Ankara Üniversitesi	1	1.6
	Mersin Üniversitesi	2	3.2
	Atatürk Üniversitesi	5	8.0
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	3.2
	Dicle Üniversitesi	1	1.6
	Fırat Üniversitesi	4	6.5
	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	3.2
	İnönü Üniversitesi	6	9.7
	Marmara Üniversitesi	2	3.2
	İzzet Baysal Üniversitesi	3	4.8
	Bilkent Üniversitesi	1	1.6
	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1.6
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	1.6
	Gaziantep Üniversitesi	1	1.6
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	1.6
	Gazi Osman Paşa Üniversitesi	2	3.2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	1.6	
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim	18	29.0
	İngiliz Dili Eğitimi	4	6.5
	Fen Bilimleri Eğitimi Bilim dalı	5	8.0
	İlköğretim Bilim Dalı	1	1.6



Eğitimde ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı	1	1.6
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı	5	8.0
Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği Bilim Dalı	2	3.2
Müzik Eğitimi Bilim Dalı	2	3.2
Görsel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı	1	1.6
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı	8	12.9
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı	1	1.6
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	4	6.5
Öğretim Teknolojisi Bilim Dalı	8	12.9
Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı	1	1.6
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	1	1.6

Öz yeterlik konusunda yapılan doktora tezlerinin en fazla 2020 (33.9) ve 2018 (30.6) yıllarında yapıldığı, 2021 (9.7) ve 2017 (%11.3) yıllarında bu sayının daha az olduğu görülmektedir. Konuya olan ilginin yıllara göre değiştiği söylenebilir. İncelenen tezlerin, danışmanların unvanları ile ilgili bulgularda sadece bir tezin iki danışmana sahip olduğu ve danışmanların her ikisinin de profesör olduğu görülmüştür. Doktora tez danışmanlarının en fazla Profesör (%61.9) olduğu ve bunu Doçent (%25.4), ile Dr. Öğretim Üyesi'nin (%12.7) takip ettiği görülmektedir.

Tezlerin büyük çoğunluğunun Ankara'da (%33.9), sırasıyla Eskişehir ve Malatya'da (%9.7), Erzurum 5 (%8.0), yapıldığı görülmektedir. Diyarbakır, Van, Burdur, Gaziantep, Samsun ve Trabzon (%1.6) bu sayının en az olduğu illerdir. İncelenen tezlerin yapıldığı üniversite dağılımlarına bakıldığında ise, en fazla Gazi Üniversitesi'nde (%25.8) olduğu ve İnönü Üniversitesi (%9.7) nin takip ettiği görülmektedir. En az Ankara, Dicle Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesinde (%1.6) doktora tezi yapıldığı görülmektedir. Bilim Dalı olarak incelendiğinde ise en fazla; Eğitim Programları ve Öğretim (%29.0), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı (%12.9), Öğretim Teknolojisi Bilim Dalı (%12.9), en az ise, İlköğretim Bilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Görsel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı ve Çocuk Gelişimi Bilim Dalında (%1.6) yapılmış tez olduğu görülmektedir.

Öz yeterlik konusunda Yapılmış tezlerin araştırmanın Yöntemi, Modeli, Örneklemi, Veri Toplama Aracı Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci amacına göre, tezlerin araştırma yöntemi, modeli, örnekleme, veri toplama aracına göre dağılımları incelenmiştir. Bu inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öz yeterlik Konusunda Yapılmış Tezlerin Araştırma Yöntemi, Araştırma Modeli, Örneklem, Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Değişken		f	%
Araştırma deseni	Betimsel	41	66.1
	Deneysel	21	33.9
Yöntem	Nicel	25	40.3
	Karma	36	58.0
	Nitel	1	1.6
Örneklem	İlköğretim	13	20.0
	Ortaöğretim	4	6.2



	Üniversite (Lisans)	30	46.2
	Öğretim Elemanı	2	3.1
	Okutman	1	1.5
	Öğretmen	11	16.2
	İdari Personel	1	1.5
	Ebeveyn	2	2.5
	Döküman	1	3.2
	Diğer (hükümlü erkek)	1	1.5
Veri Toplama Aracı	Ölçek	61	41.8
	Görüşme	36	24.7
	Başarı Testi/Performans Testi	8	5.5
	Envanter	8	5.5
	Gözlem	3	2.0
	Anket	3	2.0
	Video(Görüntü) kayıtları	1	0.7
	Günlük/Yansıtma defteri	3	2.0
	Kişisel bilgiler formu	14	9.6
	Test	6	4.1
	Doküman analizi (incelemesi)	1	0.7
	Saha notları	2	1.4

Öz yeterlik konusunda yapılan tezlerin araştırma deseninin %61.1'i betimsel, %33,9'unun ise deneysel olduğu görülmektedir. En fazla tercih edilen yöntemin karma yöntem %58.0 iken, nicel yöntemin %40.3 oranında olduğu, nitel yöntemden ise sadece 1 tezin(%1.6) bulunduğu görülmektedir. Yapılan tezlerin örneklemini ise daha fazla üniversite öğrencilerinin oluşturduğu (%46.2), ilköğretim öğrencileri (%20.0) ve öğretmenlerin (%16.2) bu yüzdeliği takip ettikleri görülmektedir. En az örneklem grubunu ise, Okutman, idari personel, hükümlü erkek ve döküman (%1.5) olduğu görülmektedir. Veri toplama aracı olarak en fazla ölçek (%41.8), görüşme (%24.7) ve kişisel bilgi formu (%9.6) kullanılırken, video kayıtları (%0.7), Dökümanlar'ın (%0.7)' ise en az kullanıldıkları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye'de 2017-2021 yılları arasında 'Öz yeterlik' konusunda yayınlanmış doktora tezleri çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Öz yeterlik konusunda araştırma eğilimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

Analiz kapsamında yer alan doktora tezlerinin daha çok 2020 ve 2018 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle Öz yeterlik konusuna olan ilginin zamana göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Tez danışmanlarının unvanlarının incelemesinde ilk sırayı Profesör unvanına sahip akademisyenler oluştururken, sırasıyla Doçent ve Dr. Öğretim Üyesi yer almaktadır. Elde edilen sonuç Özkal (2020)'in yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Bu durum lisansüstü öğrencilerin danışman seçiminin akademik unvanı dikkate almalarının göstergesi olabileceği gibi, büyük şehirlerdeki üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin profesör sayısının fazla olmasından da kaynaklanabileceği söylenebilir. Daha yoğun olarak tezlerin yapıldığı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanının unvanlarının dağılımı da bu sonucu meydana getirmiş olabilir.

Tezlerin en fazla yapıldığı ilin Ankara olduğu görülmektedir. Bu sonucu Bıkmaz ve diğerlerinin (2009) ile Ataseven ve Oğuz'un (2015) yapmış oldukları çalışmalar desteklemektedir. Ataseven ve Oğuz (2015), Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin daha çok Ankara ve



İstanbul’da yapıldığı bulgusuna yönelik, büyük şehirlerde birden fazla üniversitenin olması ile ilgili yorumlarına katılmakla birlikte, bu çalışmada Eskişehir, Malatya ve Erzurum illerinin de sırasıyla yer alması da bu üniversitelerde görev yapan danışmanlarının uzmanlık alanlarına göre bu durumun değişebileceği de söylenebilir. Üniversite dağılımlarına bakıldığında ise, Gazi Üniversitesi’nde daha fazla tez yapıldığı görülmektedir. Bu sonuçta Ataseven ve Oğuz’un (2015)’un yapmış olduğu araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir. Büyük şehirlerde yer alan köklü üniversitelerin lisansüstü eğitim çalışmaları da hem akademik kadronun yeterli olması hem de uzun yıllar bu programların sürdürülmesi sebebiyle sonucun böyle şekillenmesini etkiliyor olabilir. Bilim Dalı olarak incelendiğinde ise en fazla; Eğitim Programları ve Öğretim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Öğretim Teknolojisi Bilim Dalı’nda yapılmış olduğu görülmektedir. Öz yeterlik konusu hem öğrenen hem de öğretmen olarak ayrı ayrı çalışıldığı gibi birbirlerine olan etkisi de araştırılmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin öz yeterli olması etkili bir öğretim için oldukça önem taşıdığı bilinmektedir. Öz yeterli öğretmenlerin öğrencilerinin de öz yeterli olması bilinen bir durumdur. Dolayısıyla özellikle eğitim programları ve öğretim alanında öz yeterlik konusu çalışmalarının fazla olması beklenen bir durumdur.

Öz yeterlik konusunda yapılan tezlerin araştırma deseninin en çok betimsel (%66.1) olduğu görülmektedir. Özkal (2020), Kozikoğlu ve Senemoğlu’da (2015) ve Bıkmaz vd (2013)’nin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. En fazla tercih edilen yöntemin karma yöntem, sırasıyla nicel yöntem ve en az 1 çalışmanın bulunduğu nitel yöntem görülmektedir. Karma yöntemin daha fazla kullanılmış olması her iki yöntemin avantajlı kısımlarından yararlanılması açısından nitel ve nicel verilerin kullanılmasıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Sadece nitel veriye dayalı araştırma sayısının az olması da özellikle doktora tezlerinde çok tercih edilen bir durum olmadığını göstermektedir.

Yapılan tezlerin örneklemini ise daha fazla Üniversite öğrencilerinin oluşturduğu, ilköğretim öğrencileri ve öğretmenlerin bu sıralamayı takip ettikleri görülmektedir. Bu sonuç, Çağlayan, Yılmaz ve Çam Aktaş (2021) çalışmayla benzerlik göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin örneklem olarak daha fazla seçilmesinde daha kolay uygulama yapabilmeye olanağının olması olabilir. En az örneklem grubunu ise, Okutman, idari personel, hükümlü erkek ve doküman olduğu görülmektedir. Farklı kademelerde ve gruplarda yeni araştırmalar planlanabilir. Veri toplama aracı olarak en fazla ölçek, görüşme ve kişisel bilgi formu kullanılırken, video kayıtları ve Dökümanlar’ın ise en az kullanıldıkları görülmektedir. Betimsel çalışmalarda daha çok ölçeklerin tercih edildiği karma araştırma yönteminin yüzdeliğinin fazla olduğu düşünüldüğünde ise görüşme veri toplama aracının oranının yüksek olmasını açıklar durumdadır.

Öz yeterlik ile ilgili çalışmaların genel olarak betimsel nitelikte olduğu gerek araştırmannın deseni gerekse veri toplama araçlarının seçiminden anlaşılmaktadır. Bu kapsamda bu konuda yapılacak tezlerin özyeterliliği belirlemenin ötesinde bireylerin olumlu Öz yeterlik inançlarını nasıl oluşturulabileceği ya da mevcut Öz yeterlik inançlarını nasıl geliştirilebileceğine dair öğretim programları yapılması ve programların uygulanıp denenmesi önerilebilir. Bunun yanında yüksek öğretimde öğretmen yetiştiren kurumlar ve ilköğretim ile ortaöğretim öğretim programları için konu ile ilgili program tasarısı ya da model önerisi içeren araştırmalar planlanabilir.



Kaynakça

- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
- Baltaoğlu, M. G., ve Güven, M. (2019). Relationship between self-efficacy, learning strategies, and learning styles of teacher candidates (Anadolu University example). *South African Journal of Education*, 39(2), 1-11.
- Baltaoğlu M. G., Sucuoğlu, H., ve Yurdabakan İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3):803–814.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, V. S. Ramachandran (Der.). *Encyclopaedia of human behaviour*, 4, 71–81. New York, NY: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (168), 288-303.
- Çakıroğlu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey, *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 33-44.
- Çağlayan Yılmaz, G. ve Çam Aktaş, B. (2021). Türkiye’de Duygusal Zeka İle İlgili Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 450-469.
- Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). *Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing*. Canadian Journal of Education, 34(1), 65–98.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersini öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Elstad E, Christophersen K-A. (2017). Perceptions of Digital Competency among Student Teachers: Contributing to the Development of Student Teachers’ Instructional Self-Efficacy in Technology-Rich Classrooms. *Education Sciences*, 7(1), 27.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gökdağ, M. (1997). Temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerin güdü düzeyleri ve öğrenci öğretmen özellikleri, Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Sempozyumu, İzmir: 255-260.
- Güven, M., ve Gökdağ Baltaoğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 288-337.
- Hoy, A. W., Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1993). Teachers’ sense of efficacy and the organizational healthy of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372. Hsieh ve Kang (2010)
- Işıksal, M., ve E. Çakıroğlu. (2005). Teacher efficacy and academic performance. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 28–32.
- Knoblauch, D., Woolfolk-Hoy, A. (2008). Maybe I Can Teach Those Kids. The Influence of Contextual Factors on Student Teachers’ Efficacy Beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41
- Özkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Cypriot J. Edu. Sci.* 14, 190–200.
- Özkal, N. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi: 2015-2019. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3415-3442.
- Palmer, D. J. & Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: the role of the studier’s beliefs about self and strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), *Learning strategies: an overview, learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. New York, NY: Academic Press.
- Santrock JW 2004. *Educational psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.



- Saracaloğlu, A., S.; Karasakaloğlu, N.; Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin Öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 265-283.
- Soodak, L. C., and Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy: Toward the understanding of multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- Tschannen-Moran. M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.



Matematik Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Çalışmaların Betimsel Analizi

Descriptive Analysis of Studies Related to Mathematics Learning Disability

Nurullah ŞİMŞEK^{ID}, Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, nsimsek@kku.edu.tr

Kamer ARSLAN^{ID}, Araştırma Görevlisi, Ankara Üniversitesi, kmrarslan@ankara.edu.tr

Şimşek, N. Ve Arslan, K. (2022). Matematik Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Çalışmaların Betimsel Analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(x), 433-449.

Geliş tarihi: 16.08.2021

Kabul tarihi: 22.04.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Matematik öğrenme güçlüğü, bireyin günlük ve akademik yaşamını önemli ölçüde etkileyen öğrenme güçlüklerinden birisidir. Bu yüzden matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalara ilişkin mevcut durumun resmedilmesi araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada Türkiye’de matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılmış çalışmaların tematik ve yönetsel analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında belirli veri tabanları taranarak Ocak 2019’a kadar yayınlanmış çalışmalar analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan 24 çalışmanın 17’si makale, 4’ü yüksek lisans tezi ve 3’ü ise doktora tezidir. Ulaşılan çalışmalar yedi başlık altında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular; tablolar, grafikler, kodlar ve frekanslarla okuyucuya sunulmuştur. Analiz sonucunda çalışmaların çoğunun matematik öğrenme güçlüğüne yönelik yöntem çalışması olarak tasarlandığı görülmüştür. Ayrıca çalışmalarda sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki konular daha fazla tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmaların çoğunda model veya desenin belirtilmediği ve çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok testlerin tercih edildiği görülmüştür. Ek olarak çalışmaların örneklemini daha çok ilkökul öğrencilerinin oluşturduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenler, öğretmen adayları ve özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalıkları veya yeterlikleri ile ilgili çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğrenme güçlüğü, Diskalkuli, Betimsel içerik analizi.

Abstract. Mathematics learning disability is one of the learning difficulties that significantly affect the daily and academic life. For this reason, many studies have been conducted on mathematics learning disability. The analysis of these studies is both a guide for researchers and will demonstrate gaps and deficiencies in the field to the researchers. Therefore, the present research aims at a systematic review of studies related to mathematics learning disability in Turkey. In this research, databases were searched and published studies until January 2019 were analyzed. In the research, a total of 24 studies analyzed 17 articles, 4 master dissertations, and 3 doctoral dissertations. The studies were analyzed in line with 7 research problems. The findings were presented to the reader with tables, graphs, codes and frequencies. As a result of the analysis, it was seen that most of the studies were designed as for determining mathematics learning disability. In addition, numbers and operations were preferred more in the studies. Moreover, model or pattern was not specified in most of the studies. On the other hand, tests were more preferred for data collection. The sample were consisted of primary school students in most of the studies. In the light of the findings, it is suggested for studies that prospective teachers and preschool teachers of their competencies and awareness about mathematics learning disability.

Keywords: Mathematics learning disability, Dyscalculia, Descriptive content analysis.



Extended Abstract

Introduction. There are researches that review studies related to learning disabilities in Turkey. However, only two papers have been reached to review studies on mathematics learning disability (MLD). One of these papers was published in the proceedings abstract book. The other paper, although published in full text proceedings book, presents the current situation regarding MLD within a limited framework. Therefore there is a need to describe in detail the current situation in Turkey by examining studies on MLD. Such a research is expected to be both a guide for researchers interested in MLD and will contribute to the increase in the number of studies in this field. With the results of this research, researchers will see which gaps exist in the literature about MLD and in which direction the general trend is. Thus, researchers will be able to produce more effective and original studies. On the other hand, this study is expected to help teachers or prospective teachers to read the literature about MLD more effectively and easily.

The aim of this study is to perform descriptive content analysis of studies on MLD in Turkey. For this purpose, which mathematical subjects are selected, distribution of the studies according to years, sample profile, data collection tools, data analysis methods, themes, research methods, research designs have been investigated in the studies related to MLD. In this context, the following questions were answered.

1. What are distribution of the studies on the MLD to release year and type in Turkey?
2. What are the sample profiles of the studies on the MLD in Turkey?
3. What are data collection tools in the studies on the MLD in Turkey?
4. What are the models and designs of the studies on the MLD in Turkey?
5. What are themes of the studies on the MLD in Turkey?
6. What are mathematical subjects in the studies on the MLD in Turkey?
7. What are the data analysis methods in the studies on the MLD in Turkey?

Method. This study, which aims to reveal the general tendency of the studies related to MLD, has been realized in three stages. In the first stage, it was decided which criteria should be selected for the studies related to the MLD. Then, the keywords used in the literature search were determined. In the second stage, databases were searched with keywords. In the third stage, the studies were analyzed according to research problems.

In this study, three criteria have been taken into consideration in the selection of studies related to MLD.

- The focus of the studies is on mathematics learning difficulties,
- Studies have been carried out in Turkey
- The studies are published in article or thesis format and accessible.

In order to determine the keywords, the literature was pre-review. As a result of pre-review, "dyscalculia", "mathematics learning disability", "mathematics learning impairment", "mathematics learning difficulties" and "impairment in mathematics" keywords were determined. In order to reach the studies, the website of the National Thesis Center of the Higher Education Council and the databases of the Kırıkkale University Library were used. literature review lasted until January 2019 and 23 studies were reached. 17 of these studies are articles, 3 are doctoral theses and 4 are master's theses. On the other hand, if an article about MLD was derived from a graduate thesis, the format of thesis was included and the format of the article was excluded in the research.



In this research, the analysis of the studies took place in three stages. Firstly, the studies were recorded in a folder, taking into account the authors' names, publication dates and types. Subsequently, the studies were numbered from 1 to 24. These codes were used during the analysis process of the research. Secondly, Excel sheets were created and the data of the research questions were processed in these Excel sheets. Data for each research problem were recorded in Excel for one week. In the third stage, the data were presented with tables and graphs.

Results, Discussion and Conclusion. There have been published 24 studies between 2007 and 2018 on MLD in Turkey. Similarly, 189 studies were published between the years 1972-2017 related to learning disabilities in Turkey. 8.5% of these studies is only concerned with mathematics learning disabilities (Görgün & Melekoğlu, 2019). In light of these results, there is no sufficient number of studies related to MLD in Turkey. In addition, studies on dyslexia are more than studies on MLD (Lewis and Fisher, 2016). In this context, it can be said that the number of studies related to mathematics learning difficulties is not at the expected level. The major reason for this is the lack of a mature and consensus conceptual framework for MLD (Butterworth, 2005).

When the aim and research problems of the studies on MLD were analyzed, it was seen that specific themes were considered in the studies. The theme of detecting MLD stands out compared to other themes. When Lewis and Fisher (2016) analyzed 167 studies on MLD, they found that assessment tools for identifying and classifying MLD differed greatly. This situation is also seen in a small number of studies carried out in Turkey. Because the search for valid and accepted tools and methods in the literature about MLD continues.



Giriş

Matematik, öğrencilerin diğer derslere kıyasla zor olduğunu düşündükleri ve daha fazla zorlandıkları derslerden birisidir (Akın ve Sezer, 2010; Başar, Ünal ve Yalçın, 2002). Geary (1993), matematik dersinde başarılı olamayan öğrencilerin başarısızlık nedenlerini iki kategoride değerlendirmiştir. Bu kategorilerden birincisi, beyin temelli olmayan nedenlerdir. Bunlar; zihinsel yetersizlik, öğrenciye uygun öğretim yönteminin ve ortamının sunulmaması, duyuşsal yetersizlikler, soysa-kültürel uyumsuzluklar ve duyuşsal engeller gibi faktörlerdir. Matematiksel başarısızlığın ikinci sebebi ise beyin temelli nedenlerden dolayı öğrencinin matematiksel bilgi ve becerilerin kazanımında yetersiz olması ve devam eden bir zorluk yaşamasıdır. Birinci kategoride belirtilen olumsuzlukları yaşamadığı halde sadece ikinci kategoride belirtilen nedenlerden dolayı akranlarından matematiksel başarı yönünden geriye düşen öğrencilerin durumu literatürde matematik öğrenme güçlüğü (MÖG) olarak ifade edilmektedir (Geary, 1993). Literatür incelendiğinde MÖG kavramı, gelişimsel diskalkuli (developmental dyscalculia) (Kosc, 1974), matematiksel güçlük (mathematical disabilities) (Geary, 1993), aritmetik öğrenme güçlüğü (arithmetic learning disabilities) (Koontz ve Berch, 1996), özel aritmetik öğrenme zorluğu (specific arithmetic learning difficulties) (McLean ve Hitch, 1999), matematiksel zorluk (mathematical difficulties) (Jordan, Kaplan ve Hanich 2002) ve Diskalkuli (Dyscalculia) (Butterworth, 2003) gibi farklı isimlendirmelerle de ifade edildiği görülmektedir. Fakat Türkiye’de gerçekleştirilmiş çalışmalarda, matematik öğrenme güçlüğü/zorluğu/bozukluğu veya diskalkuli ifadeleri daha çok tercih edilmektedir (Sezer ve Akın, 2011). Bu sebeple bu araştırmada matematik öğrenme güçlüğü ifadesi kullanılmıştır.

MÖG ile ilgili ilk tanımlama Kosc (1974) tarafından yapılmıştır. Kosc yaptığı tanımda beyin matematik ile ilgili bölümünde oluşan veya var olan farklılığa dikkat çekmiştir. Bu farklılıktan dolayı bireyler normal bireylerden ayrılarak hayatlarında matematiksel anlamda güçlük yaşamaktadır. Butterworth (2003) MÖG’ü, matematiksel ilişkileri algılamada, matematiksel hesaplamaları yapmada veya sayısal sembolleri kullanmada yaşanan yetersizlik veya zorluk olarak tanımlamıştır. Akın ve Sezer (2010) ise MÖG’ü literatürdeki tanımlamalardan yola çıkarak, bireylerin sergiledikleri sayma becerilerindeki kusurlu davranışlar olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan Mutlu (2016), literatürde MÖG ile ilgili farklı tanımların yapılmasına rağmen MÖG’e yönelik kapsayıcı ve geçerli bir tanımın ortaya konulmasının zor olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı literatürdeki farklı tanımları inceleyerek yapılan tanımlamalardaki MÖG’ün beş önemli özelliğine dikkat çekmiştir. Birincisi, MÖG kalıtsal olabileceği gibi doğumdan sonra yaşanan olumsuz durumların neticesi olarak bireylerde ortaya çıkmaktadır. İkincisi, MÖG’lü bireyler zihinsel engelli veya düşük matematik başarısı olan bireylerden daha farklı özellikleri bulunmaktadır. Üçüncüsü, MÖG geçici bir durum değildir. Dördüncüsü, MÖG’lü bireyler temel düzeydeki matematiksel ilişkilerde ve hesaplamalarda veya sayısal sembolleri kullanmada dahi güçlük yaşamaktadır. Beşincisi, MÖG bireylere göre veya bir bireyin yaşamının farklı dönemlerinde değişiklik gösterebilmektedir. Yapılan tanımlamalarda dikkat çeken diğer bir husus ise MÖG’ün beyindeki biyolojik bir farklılıktan dolayı matematik öğreniminde ciddi güçlükler neden olmasıdır (Lewis ve Fisher, 2016). Son zamanlarda beyin görüntüleme alanındaki yeni gelişmeler neticesinde MÖG’ün beyin temelli nedenlerden dolayı ortaya çıktığı, çevresel ve kişisel şartlarla ilişkili olarak daha da geliştiği ifade edilmektedir (Mutlu, 2016). MÖG’ün nedeni kesin olarak bilinmemekle birlikte literatürde genetiksel veya beyin temelli olarak ortaya çıktığına ilişkin araştırmacılar arasında bir uzlaşma söz konusudur (Faulkenberry ve Geye, 2014; Piazza, Facoetti, Trussardi, Berteletti, Conte, Lucangeli, Dahaene ve Zorzi, 2010). Fakat MÖG’lü bireylerde bilişsel ve nörolojik olarak neyin farklılaştığını tespit etmeye yönelik araştırmalar devam etmektedir (Akın ve Sezer, 2010).



MÖG'lü bireylerin bilişsel veya nörolojik farklılıkları kesin bir şekilde ifade edilmemiş olsa da MÖG'lü bireylerin eğitim veya günlük hayatlarında yaşadıkları zorluklar ve gösterdikleri davranışlar araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. MÖG'lü bireylerde görülen güçlüklerin bazıları şunlardır; temel aritmetik işlemleri yavaş yapma, parmak ile veya dokunarak sayma, zihinsel hesaplama yapmada zorlanma, problem çözümünde kullanılacak işleme karar verememe, matematiksel gösterimlere anlam vermekte zorlanma, matematiksel hafızalarının zayıf olması, matematiksel anlamda kıyaslama, karşılaştırma ve sıralamada zorlanma (Butterworth, 2005; Geary, 1993; Mutlu, 2016; Sezer ve Akın; 2011). Matematiksel anlamda ifade edilen bu zorluklar normal bireylerde de görülebilir. Fakat MÖG'lü bireylerin yaşadıkları zorlukları, normal bireylerde görülen zorluklardan ayırmak için MÖG'lü bireylerin teşhisinde kullanılacak araç ve yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Soares, Evans, ve Patel, 2018). Mutlu (2016), literatür incelemesi sonucunda MÖG'lü bireylerin teşhisinde kullanılan yöntemleri dört başlıkta ifade etmiştir. Birincisi, gözlem tekniği ile tanılama yöntemleri. İkincisi, bilgisayar destekli tanılama yöntemleri. Üçüncüsü, müdahaleye yanıt verme yöntemidir. Dördüncüsü, tutarlılık-tutarsızlık yöntemidir. Literatürdeki bu yöntemlerde farklı test ve kriterler kullanılmaktadır (Butterworth, 2005). MÖG'lü bireylerin teşhisinde standartlaşmış bir yöntemin olmamasından dolayı MÖG'ün yaygınlığına ilişkin net bir bilgi olmamakla birlikte literatürde farklı şekillerde ifade edilmektedir. Fakat Butterworth (2005), MÖG'ün disleksi kadar yaygın olduğunu ve MÖG'lü bireylerin %3,6 ile %6,5 arasında olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan Barbaresi, Katusic, Colligan, Weaver, ve Jacobsen (2005), 19 yaşına kadar olan öğrenciler arasında MÖG'lü bireylerin %5,9 ile %13.8 arasında değiştiğini ifade etmişlerdir. Olkun, Yıldız, Sarı, Uçar ve Aybala-Turan (2014) ise okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin yaklaşık %10'unun MÖG'lü olduğunu belirtmişlerdir.

MÖG'lü öğrencilerin sayısı azımsanmayacak kadar çok olmasına rağmen MÖG ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ifade edilmektedir (Mutlu, 2016). Bu sebeple MÖG ile ilgili yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenerek mevcut durumun resmedilmesi var olan durumun gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye'de öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmaların sistematik olarak incelendiği kapsamlı çalışmalar (Görgün ve Melekoğlu, 2019; Güngörmüş-Özkardeş, 2013) olmasına rağmen özel olarak MÖG ile ilgili çalışmaların analiz edildiği dar çerçevede hazırlanmış iki bildiriye (Doğmaz ve Girli, 2019; Yıkılmış, Kot, Aktaş, Yöndem ve Terzioğlu, 2017) ulaşılmıştır. Bu bildirilerden birisi (Yıkılmış ve diğerleri, 2017) sadece özet metin olarak yayınlanmıştır. Diğer bildiri ise tam metin olarak yayınlanmış olmasına rağmen MÖG ile ilgili mevcut durumu sınırlı çerçevede sunmuştur. Bu bağlamda yurt dışında Lewis ve Fisher (2016), 1974 ile 2013 arasında MÖG ile ilgili yayınlanmış 164 çalışmayı sistematik olarak gözden geçirmişlerdir. Araştırmacılar MÖG ile ilgili çalışmalarda terminolojileri, örneklemeleri, matematik konularını ve yöntemsel eğilimleri incelemişlerdir. Bu bağlamda Türkiye'de MÖG ile ilgili yayımlanmış olan çalışmaların incelenerek var olan durumun ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, Türkiye'de MÖG ile ilgili yapılmış çalışmaların betimsel içerik analizinin yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, MÖG ile ilgili çalışmalar matematiksel konuları, örneklem profili, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, temaları, araştırma modelleri, araştırma desenleri ve yayımlanma yıllarına göre incelenmiştir. Bu kriterler çerçevesinde MÖG ile ilgili çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla analiz edilerek mevcut durumun resmedilmesi ve bu alanda çalışan veya yeni çalışacak araştırmacılara yol gösterecek olmasından dolayı bu çalışmayla elde edilen sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir. MÖG ile ilgili çalışmalar perspektifinde mevcut eğilimin sistematik bir yaklaşımla ortaya konulması, MÖG ile ilgili literatürde var olan boşlukları göstermesi beklenmektedir. Böylece ilgili alanda daha etkin ve orijinal çalışmalar üretilebilecektir. Elde edilen bulgular ışığında MÖG ile ilgili çalışmaların benzerlikleri veya farklılıkları ortaya konularak araştırmacılara daha etkin literatür okuması sunulduğu düşünülmektedir. Bu sayede araştırmacılar tarafından fark edilemeyen veya çalışılabilecek farklı konulara dikkat çekilmesi planlanmaktadır. Diğer



tarafından MÖG ile ilgili çalışmalar örneklem profili bağlamında da analiz edilerek çalışılmamış öğrenci grupları ortaya çıkartılmıştır. Böylece matematik öğrenimi açısından dezavantajlı başka öğrencilerin de tespit edilebilmesine yol açılmış olacaktır. Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve liselerde öğrenim gören toplam öğrenci sayısının %10'u kadar olduğu (Olkun ve diğerleri, 2014) tahmin edilen MÖG'lü öğrencilerin tespit edilmesi ve onlara uygun öğrenme ortamları sunularak toplum içerisinde normal bir birey gibi hayatlarını sürdürebilmeleri, MÖG ile ilgili çalışmaların hem nicelik hem de nitelik açısından yeterli seviyelere çıkmasıyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçların MÖG ile ilgili çalışmaların hem nicelik hem de nitelik olarak daha ileri seviyelere çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların/çalışmalarda;

1. Yayınlanma yılına ve türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Örneklem profili nasıldır?
3. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
4. Model ve desenleri nelerdir?
5. Hangi temalarda çalışılmıştır?
6. Hangi matematiksel konular tercih edilmiştir?
7. Veriler nasıl analiz edilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada MÖG ile ilgili yapılmış çalışmalar hem tematik hem de metodolojik olarak betimleyici bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Böylelikle bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara mevcut durumun resmedilmesi hedeflenmiştir. Bu sebeple bu çalışmanın modeli betimsel içerik analizidir. İçerik analizi, belirli bir konu hakkında yapılmış çalışmaların sistemli bir şekilde incelenip araştırmacılara yol göstermesi amacıyla tasarlanan bir araştırma modelidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). İçerik analizi yapılan çalışmalarda yöntem olarak kullanıldığı gibi veri analiz tekniği olarak da kullanılabilir. Veri analiz tekniği olarak kullanılan içerik analizinde, belirli temalar altında toplanan veriler mülakattan elde edilen verilerle birleştirilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ancak araştırma yöntemi olarak kullanılan içerik analiz türleri meta analiz, meta sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır. Bu içerik analiz türlerinden biri olan betimsel içerik analizinde ise belirli bir konudaki çalışmaların genel eğilimleri betimleyici bir yaklaşımla sunulmaktadır (Dinçer, 2018).

Verilerin Toplama Süreci

MÖG ile ilgili yapılmış çalışmaların genel eğilimini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, MÖG ile ilgili çalışmaların hangi ölçütlere göre seçileceğine karar verildikten sonra literatür taramasında kullanılacak olan anahtar kelimeler belirlenmiştir. İkinci aşamada, belirlenen anahtar kelimelerle veri tabanları taranmıştır. Üçüncü aşamada ise ulaşılan çalışmalar araştırma problemlerine göre analiz edilmiştir. Bu araştırmada MÖG ile ilgili çalışmaların seçiminde üç ölçüt dikkate alınmıştır. Bu ölçütler aşağıda sunulmuştur.

- Çalışmaların odak noktasının matematik öğrenme güçlüğü olması,
- Çalışmaların Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması ve
- Çalışmaların makale veya tez formatında erişime açık bir şekilde yayınlanmış olmasıdır.



Bu ölçütler belirlendikten sonra anahtar kelimeleri belirlemek amacıyla alanyazında ön tarama yapılmıştır. Yapılan ön tarama sonucu “diskalkuli”, “matematik öğrenme güçlüğü”, “hesaplama güçlüğü”, “aritmetik öğrenme güçlüğü”, “matematik bozukluğu”, “dyscalculia”, “math learning disability”, “mathematics learning impairment”, “math learning difficulties” ve “impairment in mathematics” anahtar kelimeleri belirlenmiştir. Çalışmalara ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, DergiPark, SOBİAD, YÖK-AKADEMİK, TÜBİTAK ULAKBİM, Google Akademik, Education Resources Information Center: ERIC, Springer, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Taylor & Francis Online, Wiley Online Library Full Collection, EBSCO-host veri tabanları taranmıştır. Yapılan taramalar sonucunda, Education Resources Information Center: ERIC’ de 1, Directory of Open Access Journals (DOAJ)’da 1, Google Akademik’de 3, YÖK Ulusal Tez Merkezinde 8, DergiPark’da 6, SOBİAD’da 2, YÖK-AKADEMİK’de 3 çalışmaya ulaşılmıştır. Literatür taramasına Ekim 2018’de başlanmış olup 4 ay boyunca belirli aralıklarla gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması Ocak 2019’da tamamlanmıştır. Toplam 24 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 17’si makale, 3’ü doktora tezi ve 4’ü yüksek lisans tezidir. Diğer taraftan eğer MÖG ile ilgili bir makale lisansüstü tezinden türetilmişse tez formatı araştırmaya dâhil edilirken makale formatı kapsam dışı bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmaların analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, ulaşılan çalışmalar yazarların soy isimleri, yayınlanma tarihleri ve çalışma türleri dikkate alınarak bir klasöre kaydedilmiştir. Daha sonra çalışmalar 1’den 24’e kadar numaralandırılmıştır. Araştırmanın analiz süreci boyunca bu kod numaralar kullanılmıştır. İkinci aşamada, Excel sayfaları oluşturulmuş ve oluşturulan bu Excel sayfalarına araştırma sorularına ait veriler işlenmiştir. Üçüncü aşamada ise Excel sayfalarında kayıt altına alınan veriler gözden geçirilerek tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

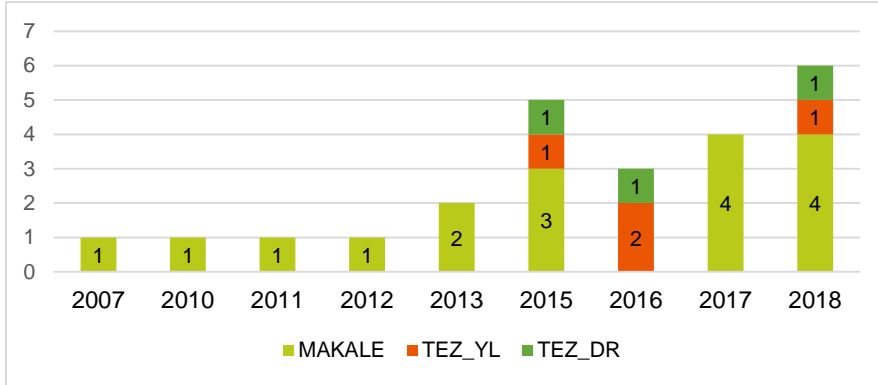
Geçerlik ve Güvenirlik

Her bir araştırma problemine bir haftalık süre ayrılmıştır. İkinci yazar her hafta düzenli olarak araştırma soruları doğrultusunda elde edilen verileri Excel sayfalarına işlenmiştir. Daha sonra bu veriler birinci yazar tarafından her hafta düzenli olarak incelenmiştir. Yazarlar arasında uyum yüzdesini hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlilik katsayısı= $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)] \times 100$ formülü kullanılmıştır. Uyum katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Uyum sağlanamayan çok az sayıda veriler, iki yazar tarafından birlikte tekrar kontrol edilerek uzlaşa sağlanmıştır. Örneğin; 21 kodlu çalışma, ikinci yazar tarafından matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin yöntem çalışmaları teması altında değerlendirilirken aynı çalışma birinci yazar tarafından farklı değişkenlerin matematik öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisi teması altında değerlendirilmiştir. Bu çalışma iki yazar tarafından tekrar incelendikten sonra belirli bir temada uzlaşmış ve uygun temaya dâhil edilmiştir. Diğer taraftan hem veri toplama süreci hem de veri analiz süreci okuyucuya ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın güvenirliliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Ayrıca veri işleme sürecinde çalışmalar her iki yazar tarafından da derinlemesine incelenmiştir. Daha sonra tablolaştırma sürecinde veriler tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Böylece araştırmacıların veriler üzerindeki etkisinin minimize edilmesi hedeflenmiştir.

Bulgular

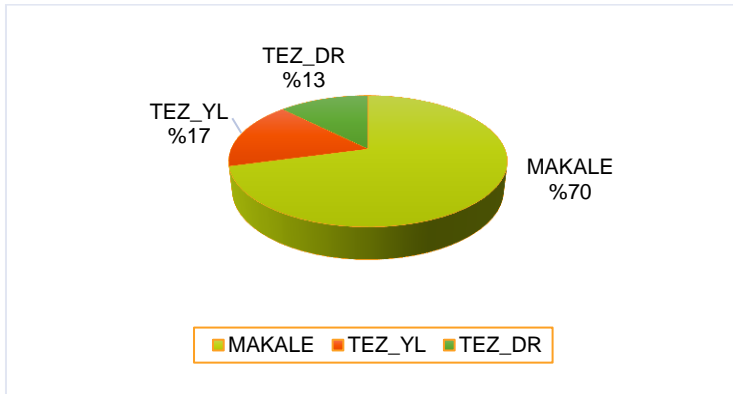
Çalışmaların Yayınlanma Yıllarına ve Türlerine Göre Dağılımı

MÖG ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

MÖG ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2007- 2012 yılları arasında çok fazla çalışmanın olmadığı görülmüştür. 2013 yılından itibaren yayın sayısının çok az da olsa arttığı söylenebilir. Ayrıca 2015 yılından itibaren MÖG ile ilgili doktora ve yüksek lisans tezlerinin de yayınlandığı görülmüştür. En fazla çalışma ise 2018 yılında yayınlanmıştır. 2007- 2018 yılları arasında MÖG ile ilgili 24 çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların 17 tanesi makale, 4 tanesi yüksek lisans tezi ve 3 tanesi de doktora tezidir.



Şekil 2. Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların yüzdeler dağılımı

MÖG ile ilgili çalışmaların yüzdeler dağılımı ise Şekil 2’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 2007- 2018 yılları arasında MÖG ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunu %70 oranla makaleler oluşturmaktadır. Çalışmaların %17’sini yüksek lisans tez çalışmaları, %13’ünü ise doktora tez çalışmaları oluşturmaktadır.

Çalışmalardaki Örneklem Profilleri

MÖG ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem profilleri Tablo 1’de sunulmuştur.



Tablo 1.
MÖG ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem profilleri

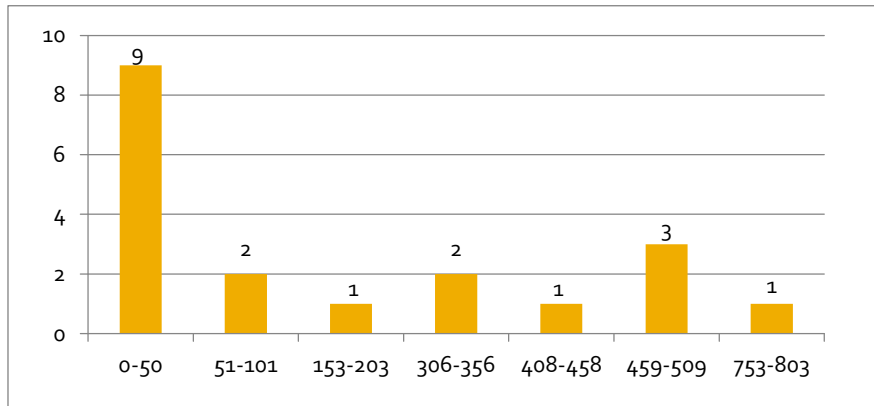
Örneklem Profili	Tür	f	Çalışma Kodları
Öğrenci	Üniversite	1	15
	Ortaokul	1	10*
	İlkokul	14	1, 7, 8, 9, 10*, 11, 13, 16, 19, 20,21, 22, 23,24*
Öğretmen	İlköğretim matematik	1	3*
	Sınıf	5	3*, 6, 17*, 18, 24*
Veli		1	17*

*3, 10, 17 ve 24 kodlu çalışmalar birden fazla örneklem profilinden oluşmuştur.

** 2, 4, 5, 12 ve 14 kodlu çalışmalar derleme çalışmalarıdır.

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaların örneklem profillerini öğretmen, öğrenci ve velilerin oluşturduğu görülmektedir. Çalışmaların örneklem profillerini ağırlıklı olarak ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır ve bunu sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Diğer örneklem profilleri göz önüne alındığında ise bir çalışmada (3) ilköğretim matematik öğretmenleri, bir çalışmada (15) üniversite öğrencileri ve bir çalışmada da (10) ortaokul öğrencileri örneklem profilini oluşturmaktadır. Sadece bir çalışmada (17) velilere yer verilmiştir.

MÖG ile ilgili çalışmalardaki örneklem sayısına ilişkin bulgular Şekil 3'te verilmiştir. Bu bulgulara göre 9 çalışmada 0-50 örneklem aralığı tercih edilmiştir. Çalışmalarda genellikle çok büyük örneklem tercih edilmemiştir.



Şekil 3. Matematik öğrenme gücü ile ilgili çalışmaların örneklem sayılarına göre dağılımı

Çalışmalardaki Veri Toplama Araçları

MÖG ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
MÖG ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları

Veri Toplama Araçları	f	Çalışma Kodları
Test	10	7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 21*,22*, 23



Görüşme	Yapılandırılmış	1	20*
	Yarı yapılandırılmış	4	3, 6, 17*, 20*
	Belirtilmemiş	4	18, 19*, 21*, 22*
Doküman		4	1, 19*, 21*, 24*
Anket		2	15, 24*
Gözlem		2	17*, 19*

* 17, 19, 20, 21, 22 ve 24 kodlu çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

*** 2, 4, 5, 12, 14 kodlu çalışmalar derleme çalışmalarıdır

Tablo 2 incelendiğinde çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok test ve görüşmelerin kullanıldığı görülmektedir. Bunları takiben en çok kullanılan veri toplama aracı ise dokümandır. Diğer yandan veri toplama aracı olarak iki çalışmada (17, 19) gözlem kullanılırken, bir çalışmada (15) ise anket kullanılmıştır. Çalışmaların 6 tanesinde birden fazla veri toplama aracı birlikte kullanılmıştır.

Çalışmaların Yöntem ve Desenleri

MÖG ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan yöntem ve desenleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

MÖG ile ilgili yapılan çalışmaların yöntem ve desenleri

Araştırma Yöntemleri	f	Araştırma Desenleri	f	Çalışma Kodları
Belirtilmemiş	10	Belirtilmemiş	10	1, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 22, 23
		Durum Çalışması	3	17, 18, 21
Nitel	5	Eylem Araştırması	1	19
		Belirtilmemiş	1	3
Belirtilmemiş	4	Tarama	2	10,24
		Durum çalışması	2	6, 20

* 2, 4, 5, 12, 14 kodlu çalışmalar derleme çalışmalarıdır.

Tablo 3 incelendiğinde MÖG ile ilgili yapılan çalışmalardan 14 tanesinde araştırma yöntemlerinin belirtilmediği görülmektedir. Yöntemin belirtilmediği bu çalışmalardan 4'ünün deseni belirtilirken diğer 10 çalışmanın deseni belirtilmemiştir. Yine Tablo 3 incelendiğinde 5 çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı 3 çalışmada araştırma deseni olarak durum çalışması ve bir çalışmada eylem araştırması tercih edilirken bir çalışmada ise araştırma deseni belirtilmemiştir.

Çalışmaların Temaları

MÖG ile ilgili çalışmaların araştırma problemleri ve amaçları incelenmiş ve temalarına göre 4 kategoriye ayrılmıştır. Bu temalar; MÖG'e ilişkin görüşler, MÖG'ün belirlenmesine ilişkin yöntem çalışmaları, farklı değişkenlerin MÖG'e sahip öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisi ve MÖG'e sahip öğrencilerin öğrenme durumlarıdır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.



Tablo 4.
MÖG ile ilgili yapılan çalışmaların temaları

Temalar	f	Çalışma Kodları
Matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin yöntem çalışmaları	6	8, 9, 10*, 13, 16, 23
Matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşler	5	3, 6, 17, 18, 24
Matematik öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin öğrenme durumları	5	10*, 15, 19, 20, 22
Farklı değişkenlerin matematik öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisi	4	1,7, 11, 21

*10 kodlu çalışmadan birden fazla tema vardır.

** Sadece 19 kodlu çalışmada öğrencilerin öğrenme durumlarındaki gelişim incelenmiştir

***2, 4, 5, 12, 14 kodlu çalışmalar derleme çalışmasıdır.

Tablo 4 incelendiğinde tema olarak en fazla matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin yöntem çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Bunu takiben matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili durum tespiti beş çalışmada, matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerin araştırılması beş çalışmada, farklı değişkenlerin matematik öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisi dört çalışmada tema olarak işlenmiştir.

Çalışmalarda Tercih Edilen Matematiksel Konular

MÖG ile ilgili yapılan çalışmalarda tercih edilen matematiksel konular tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
MÖG İle İlgili Yapılan Çalışmalardaki Matematiksel Konular

Konular	f	Çalışma kodları
Temel sayı yeterlikleri	5	1*,7, 11*, 8, 9, 22
Dört işlem	4	1*, 11*, 19, 24

* 1 ve 11 kodlu çalışmalarda her iki konu da tercih edilmiştir.

MÖG ile ilgili çalışmaların amaç ya da problem cümleleri dikkate alınarak çalışmaların belirli bir matematiksel konu odağında kurgulanıp kurgulanmadığı incelenmiştir. Odağında matematiksel bir konu olmayan çalışmalar (13, 15, 16, 20) analiz dışı tutulmuştur. Bu bağlamda, MÖG ile ilgili derleme çalışmaları (2, 4, 5, 12 ve 14), belirli bir matematiksel konuya odaklanmadan öğretmenlerin görüşlerini inceleyen çalışmalar (3, 6, 17, ve 18), öğretim programındaki öğrenme alanları kapsayacak şekilde yapılan öğretim faaliyetlerinin olduğu çalışmalar (21) ve test geliştirme/ uyarlama çalışmaları (23, 10) matematiksel konu bakımından analiz edilmemişlerdir. Diğer taraftan Matematiksel konu odaklı olan çalışmalar incelendiğinde ise çalışmaların temel sayı yeterlikleri ve dört işlem konularında gerçekleştirildiği görülmüştür

Çalışmalarda kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

MÖG ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri Tablo 6'da sunulmuştur.



Tablo 6.

MÖG ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri

Veri Analiz Yöntemleri	f	Çalışma Kodları	
Nicel Betimsel	11	7, 8, 9, 10*,11, 15*, 21*, 22*, 13, 16, 24	
Nicel Kestirimsel	5	t-testi	10*, 22*, 23
		Kruskal Wallis	15*
		ANOVA	15*
Nitel	5	İçerik Analizi	3, 17, 18, 20, 21*
	3	Betimsel Analiz	6, 19, 21*
Belirtilmemiş	1	Belirtilmemiş	1

*10, 15, 21 ve 22 kodlu çalışmalarda birden fazla veri analiz yöntemi kullanılmıştır.

** 2, 4, 5, 12 ve 14 kodlu çalışmalar derleme çalışmalarıdır.

Tablo 6 incelendiğinde çalışmalarda en çok nicel veri analiz yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. Nicel veri analiz yöntemleri toplamda 12 farklı çalışmada tercih edilmiştir. Nitel veri analiz yöntemleri ise toplam 8 çalışmada tercih edilmiştir. Bunlardan betimsel analiz yöntemi 3 çalışmada, içerik analiz yöntemi 5 çalışmada tercih edilmiştir. 21 kodlu çalışmada ise betimsel analiz, içerik analizi ve nicel betimsel analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen 1 çalışmada veri analiz yöntemi belirtilmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de MÖG ile ilgili literatür taraması sonucunda 2007 ile 2018 yılları arasında yayınlanan 24 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 17’si makale, 3’ü doktora tezi ve 4’ü yüksek lisans tezi formatında yayınlanmıştır. Benzer şekilde Görgün ve Melekoğlu (2019) Türkiye’de öğrenme güçlüğü ile ilgili 1972-2017 yılları arasında yayınlanan 189 çalışmanın sadece % 8,5’inin MÖG ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar kıyaslandığında Türkiye’de MÖG ile ilgili yeterli sayıda çalışmanın olmadığı söylenebilir. Ayrıca yurt dışında yapılan literatür analizlerinde okuma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların MÖG ile ilgili çalışmalara göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (Lewis ve Fisher, 2016). Bu bağlamda hem yurt dışında hem de Türkiye’de MÖG ile ilgili çalışma sayısı beklenen düzeyde olmadığı söylenebilir. MÖG ile ilgili çalışmaların az sayıda olmasının dört nedeni olduğu düşünülmektedir. Birincisi, MÖG’ün diğer öğrenme güçlüklerine göre daha az bilinmesi ve daha yeni bir olgu olması (Geary, 1993; Özkardeş 2013). İkincisi, MÖG ‘ün varlığı eğitimciler tarafından diğer öğrenme güçlüklerine göre daha sonra kabul edilmesi. Örneğin, İngiltere de MÖG’ün varlığı Eğitim Bakanlığı tarafından 2001 yılında kabul edilmiştir (Butterworth, 2005). Üçüncüsü, MÖG ‘ün diğer öğrenme güçlüklerine göre (örneğin okuma güçlüğüne göre) olgunlaşmış ve uzlaşmış bir kavramsal çerçevesinin olmamasıdır (Lewis ve Fisher, 2016). Dördüncüsü, MÖG ‘ün multidisipliner bir yapısı olmasından dolayı (Görgün ve Melekoğlu (2019) eğitimcilerin, nörologların ve bilişsel psikologların ortak çalışma alanı olmasıdır (Kaufmann, 2008).

MÖG ile ilgili çalışmaların türleri incelendiğinde MÖG ile ilgili makalelerin lisansüstü tezlerle oranla fazla olduğu görülmektedir. Yapılan literatür taramasında MÖG ile ilgili lisansüstü tezlerin makale olarak ta yayımlandığı görülmüştür. Bu durumda sadece lisansüstü tezler analiz edilmiştir. Buna rağmen Türkiye’de MÖG ile ilgili az sayıda lisansüstü tezinin hazırlanmış olduğu söylenebilir. Türkiye’de MÖG alanında uzmanlaşmış veya doktora tezini tamamlamış akademisyen sayısının az olmasından dolayı lisansüstü öğrencilerinin MÖG konusuna yönlendirilmediği düşünülmektedir. Son yıllarda MÖG alanında doktora tezini tamamlamış araştırmacıların sayısının artmasıyla birlikte MÖG



ile ilgili lisansüstü tezlerin sayısında da artış olacağı beklenmektedir. Bu bağlamda MÖG ile ilgili lisansüstü tezlerin hazırlanması tavsiye edilebilir. Diğer taraftan MÖG ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda yöntem veya deseninin belirtilmediği görülmüştür. Hâlbuki bir çalışmadan elde edilen bulguların güvenilir ve geçerli olabilmesi için o çalışmanın metodolojisinin detaylı bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir (Karasar, 2006). İncelenen çalışmalarda metodolojik olarak tespit edilen bu eksiklikler, araştırmacıların metodolojiye ilişkin bilgi eksikliğinden veya gerekli önemin verilmeyişinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

MÖG ile ilgili yapılan çalışmalar amaç ve problem cümlelerine göre analiz edildiğinde çalışmaların; MÖG'lü bireylerin teşhisine yönelik araç ve yöntem geliştirme çalışmaları, MÖG ile ilgili görüşler, MÖG'lü öğrencilerin öğrenme durumları ve farklı değişkenlerin MÖG'lü öğrencilerin öğrenmelerine etkileri temalarında kurgulandığı görülmüştür. MÖG'lü bireylerin teşhisine yönelik araç ve yöntem geliştirme çalışmaları diğer temalara göre araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilmiştir. MÖG'lü bireylerin teşhisine yönelik araç ve yöntem geliştirme çalışmaları incelendiğinde bu çalışmalarda farklı araç ve yöntemler üzerinde durulması dikkat çekmektedir. Benzer bir sonuç Lewis ve Fisher (2016) tarafından da ortaya konulmuştur. Bu araştırmacılar MÖG ile ilgili 164 çalışmayı analiz ettiklerinde, MÖG'ün belirlenmesi ve sınıflandırılmasına yönelik değerlendirme araçlarının çok farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Lewis ve Fisher'e (2016) göre böyle bir sonucun ortaya çıkmasının nedeni MÖG ile ilgili çalışmalar arasında kabul görmüş ve tüm araştırmacılar için geçerli bir kavramsallaştırmanın halen ortaya çıkmamış olmasıdır. Bundan dolayı MÖG ile ilgili literatürde geçerli ve kabul görmüş araç ve yöntem arayışı halen devam etmektedir (Faulkenberry ve Geye, 2014). Bundan dolayı Türkiye'de yapılacak çalışmaların MÖG ile ilgili bir uzlaşının oluşmasına katkı sağlayacak şekilde kurgulanması anlamlı olacaktır. Ayrıca yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar takip edilerek oluşacak uzlaşının Türkiye'de güncel olarak yapılacak çalışmalara yansımaları sağlanmalıdır.

MÖG'lü bireylerin teşhisine yönelik araç ve yöntem geliştirme çalışmalarından sonra en çok çalışılan tema, MÖG'e ilişkin görüşler teması olmuştur. Bu çalışmaların (3, 6, 17, 18 ve 24) tümünde öğretmenlerin MÖG'e ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sadece bir çalışmada (17) öğretmenlerinin yanı sıra velilerin MÖG'e ilişkin görüşleri incelenmiştir. MÖG'e ilişkin görüşlerin incelendiği çalışmaların tümünde sınıf öğretmenlerinin görüşleri araştırılırken sadece bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin yanı sıra ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri (3) incelenmiştir. Bu çalışmalarda ortaya konulan ortak sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir: (1) Öğretmenlerin diskalkuli kavramını bilmedikleri bu kavram yerine öğrenme güçlüğü kavramını kullandıkları tespit edilmiştir. (2) Öğretmenler sınıflarında MÖG'lü öğrencilerin olduğunu veya MÖG'lü öğrencilerle çok sık karşılaştıklarını ifade etmiş olmalarına rağmen bu öğrencilere yardımcı olma hususunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. (3) Öğretmenler, MÖG ile ilgili uzman yardımı almaları gerektiğini düşünmektedir. (4) Öğretmenler, MÖG'lü olabilecek öğrencilerin velilerinin ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Mutlu (2016), öğretmenlerin MÖG'ün ne olduğunu bilmediklerini ve MÖG'lü öğrencilerin özelliklerinin farkında olmadıklarını belirtmiştir. Rubinsten ve Tannock (2010), MÖG'lü öğrencilerin, matematiğe karşı olumsuz bir tutum geliştirdiğini ve matematiksel etkinliklerden kaçındığını belirterek bu öğrencilerin öğretmenleriyle yaşadıkları olumsuz deneyimlerin durumu daha da karmaşık hale getirdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %10'unun MÖG'lü olduğu tahmin edilmesine rağmen eğitimde kilit rolü bulunan öğretmenlerin MÖG ile ilgili bilgilerinin olmaması eğitim sisteminde kritik bir boşluğa işaret ettiği düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin MÖG ile ilgili bilgilerinin olmaması onların hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde MÖG ile ilgili herhangi bir kurs, seminer veya ders almadıklarını akla getirmektedir. Sınıf ortamında MÖG'lü öğrencilerin teşhis edilip uygun öğrenme ortamlarının sunulabilmesi için hiç şüphesiz en önemli rol öğretmenlerindir. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterliliklerini artırmanın iki



yolu bulunmaktadır. Birincisi öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına MÖG ile ilgili ders vermektir. İkincisi ise öğretmenlere hizmet içi kurslar vermektir.

MÖG ile ilgili yapılan çalışmalar, matematiksel konularına göre analiz edildiğinde, temel sayı yeterlikleri ve dört işlem konularında çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Temel sayı yeterliklerinde; nokta sayma, ritmik sayma, basamak değeri, sayısal karşılaştırma/kıyaslama ve sayı doğrusunda tahmin alt konuları daha çok tercih edilmiştir. Dört işlem konusunda ise toplama ve çıkarma işlemleri daha çok çalışılmıştır. Geary (1993), MÖG'ü öğrencilerin en temelde sayılar ve işlemlerle ilgili konularda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Sayılar ve işlemler günlük hayatta en sık karşılaşılan ve kullanılan matematik konuları olduğu için hiç şüphesiz MÖG'ü öğrenciler günlük hayatlarında bu olumsuzluğu daha çok hissetmektedirler (Faulkenberry ve Geye, 2014). Bu durumun doğal bir sonucu olarak MÖG ile ilgili çalışmalarda temel sayı yeterliklerinin ve dört işlem konusunun tercih edildiği düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer şekilde, Lewis ve Fisher (2016) yurt dışında gerçekleştirilen MÖG çalışmalarının %86'sının temel aritmetik yeterliliğe odaklandığını ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacılar MÖG ile ilgili matematiksel konu odaklı gerçekleştirilen 89 çalışmanın 28'i sembolik veya sembolik olmayan sayı işlemesiyle alakalı ve 61'inin ise öğretim programındaki en az bir konuya odaklandığını ifade etmişlerdir. Bu 61 çalışmadan 55'i işlemler ve cebirsel düşünme, 14'ü sayma ve kardinalite, 6'sı sayılar ve kesirlerde işlemler, 4'ü sayılar ve on tabanında işlem, 3'ü geometri ve 3'ü eşitlik ve cebirsel ifadeler konularında kurgulanmıştır (bazı çalışmalarda birden fazla konu tercih edildiği için toplam sayı 61'geçmektedir). Görüldüğü üzere, yurt dışında gerçekleştirilen MÖG çalışmalarında matematik konu çeşitliliği fazladır. Fakat yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalarda benzer şekilde matematiksel konu çeşitliliği bulunmamaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki araştırmacıların MÖG ile ilgili çalışmalarında geometri, cebir, olasılık ve veri işleme öğrenme alanlarından da konular tercih etmeleri tavsiye edilmektedir. MÖG ile ilgili yapılan çalışmalarda temel sayı yeterlikleri ve dört işlem konularının daha çok tercih edilmesi göz önüne alındığında daha üst öğrenim düzeylerindeki matematiksel konularda MÖG ile ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda gerçekleştirilecek yeni çalışmalarla MÖG ile ilgili daha kapsayıcı kavramsal çerçevenin ortaya çıkmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

MÖG ile ilgili yapılan çalışmalar örneklem profilleri bakımından incelendiğinde çalışmaların en fazla ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. MÖG'ün erken yaşlarda tanınması bireyin matematik başarısı ve yetişkinlik döneminde matematiksel gereksinimlerini karşılayabilmesi için büyük bir önem arz etmektedir (Gersten, Jordan ve Flojo, 2005). Bu durumun doğal bir sonucu olarak MÖG ile ilgili çalışmaların daha çok ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Benzer şekilde Lewis ve Fisher (2016), son yıllarda yapılan MÖG ile ilgili çalışmalarda ilkökul çağındaki öğrencilere odaklanan çalışmaların sayısında artışın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda daha büyük yaşta öğrencilerde veya yetişkinlerde MÖG'ün araştırılması önerilmektedir. Diğer taraftan az sayıda çalışma öğretmen veya velilerle gerçekleştirilmiştir. Hâlbuki MÖG'ün teşhis edilmesinde ve MÖG'ü bireylerin eğitiminde aile ve öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır (Doğan Temur, Turgut ve Özdemir, 2018). Bu durumun MÖG ile ilgili çalışmalarda çok fazla dikkate alınmadığı söylenebilir. Bu sebepten dolayı MÖG ile ilgili yapılacak çalışmalarda öğretmen ve ailelere daha fazla yer verilmesi literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise Türkiye'de okul öncesi öğrencileri veya öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş MÖG ile ilgili çalışmaların olmamasıdır. MÖG'ün erken teşhis edilmesi öğrencilerin geleceği açısından önemli olmasından dolayı (Gersten ve diğerleri, 2005) okul öncesi dönemde MÖG'ün araştırılmasının kilit öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı okul öncesi dönemde MÖG ile ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir.



Kaynakça

- Acar, E. ve Hiğde, A. (2018). Matematik öğrenme güçlüğüne sahip ilkököl öğrencisinin sınıf ortamında incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Araştırma Makalesi*, 9 (2), 102-119. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/baebd>
- Akın, A. ve Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik öğrenme bozukluğu. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 126-127, 41-48.
- Baber, B. (2017). *Temel işlem becerisi ve hesaplama güçlüğü test uyarlaması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. ve Jacobsen, S. J. (2005). Math learning disorder: Incidence in a population-based birth cohort, 1976-82, rochester, minn. *Ambul Pediatr*, 5(5), 281-289. doi: 10.1367/A04-209R.1.
- Başar, M., Ünal, M. ve Yalçın, M. (2002). *İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül. ODTÜ, Ankara
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener*. London: Nelson Publishing Company Ltd.
- Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of Mathematical Cognition* (pp. 455-467). New York, NY: Psychology Press.
- Cangöz, B., Olkun, S., Altun, A. ve Salman, F. (2018). Comparing two cut-off based criteria while investigating the discriminatory characteristics of a tablet-based dyscalculia screening battery for 5-9 age. *Arch Neuropsychiatry*, 55.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). doi: 10.15390/EB.2014.3412
- Doğan Temur, O., Turgut, S. ve Özdemir, K. (2018). Teachers and parents' perception about learning difficulties in mathematics: A Case Study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2018, 4 (1), 126-148. doi: 10.15345/iojes.2018.04.007
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. doi: 10.14686/buefad.363159
- Doğmaz, S. ve Girli, A. (2019). Türkiye'de matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli)'ne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. The 27th International Congress On Education Science, 15 ocak 2019, Antalya, sh. 1293-1303.
- Faulkenberry, T. J. ve Geye, T. L. (2014). The cognitive origins of mathematics learning disability: A review. *The Rehabilitation Professional*, 22 (1), 9-16.
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognition, neuropsychological and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362.
- Gersten, R., Jordan, N. C. ve Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 293-304. doi:10.1177/00222194050380040301
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Review of studies on specific learning disabilities in Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 9 (1), 83-106. DOI: 10.19126/suje.456198
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30 (2), 123-153.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 1C0581, 8, (2), 193-208.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın
- Kaufmann, L. (2008). Dyscalculia: Neuroscience and education. *Educational Research*, 50 (2), 163- 175.
- Koontz, K. L. ve Berch, D. B. (1996). Identifying simple numerical stimuli: Processing inefficiencies exhibited by arithmetic learning disabled children. *Mathematical Cognition*, 2, 1-23.
- Kosc, L. (1974). Developmental Dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*. 7(3):164-177.
- Kurtça, V. E. (2016). *İlköğretim birinci kademedeki matematikte öğrenme güçlüklerinin taranması amacıyla matematik başarı testi bataryasının geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



- Lewis, K. E. ve Fisher, M. B. (2016). Taking stock of 40 years of research on mathematical learning disability: methodological issues and future direction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(4), 338-371
- Jordan, N. C., Kaplan, D. ve Hanich, L. B. (2002). Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Findings of a two-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 96, 586-597.
- McLean, J. F. ve Hitch, G. J. (1999). Working memory im-pairments in children with specific arithmetic learningdifficulties.*Journal of Experimental Child Psychology*,74,240- 260.
- MEB, (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California:Sage.
- Mutlu, Y. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Eds.) *Matematik eğitiminde teoriler içinde*, (s.881-889), Ankara: Pegem Akademi.
- Mutlu, Y. ve Akgün, L. (2017). Matematik öğrenme güçlüğü tanılamada yeni bir model önerisi: çoklu süzgeç modeli. *İlköğretim Online*, 16(3), 1153-1173. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330247
- Olkun, S. ve Akkurt Denizli, Z. (2015). Temel sayı işleme görevleri kullanılarak Matematik bozukluğu riskli öğrencilerin belirlenmesi. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences* ;28:47-57. doi: 10.5350/DAJPN2015280105
- Olkun, S., Yıldız, E., Sarı, M. H., Uçar, A. ve Turan, N. A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinde İşlemsel Akıcılık, Çarpım Tablosu ve Sözel Problemlerde Başarı. *Elementary Education Online*, 13(4), 1542-1553.
- Özkardeş O. G. (2013). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*; 30(2).
- Piazza, M., Facoetti, A., Trussardi, A. N., Berteletti, I., Conte, S., Lucangeli, D., Dahanene, S. ve Zorzi, M. (2010). Developmental trajectory of number acuity reveals a severe impairment in developmental dyscalculia. *Cognition*, 116, (1) 33-41.
- Price, G. R. ve Ansari, D. (2013). Dyscalculia: characteristics, causes, and treatments. *Numeracy*, 6, (1), 2.
- Rubinsten O, Tannock R. (2010). Mathematics anxiety in children with developmental dyscalculia. *Behav Brain Funct*, 6:46.
- Sezer, S. ve Akin, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 757-775.
- Shalev, R. S. (2007). Prevalence of developmental dyscalculia. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 49-60). Baltimore, MD: Brookes.
- Soares N, Evans T. ve Patel, D. R. (2018). Specific learning disability in mathematics: A comprehensive review. *Translational Pediatric* 7(1):48-62. doi: 10.21037/tp.2017.08.03
- Yıkımsı, A., Kot, M., Aktaş, B., Yöndem, M. Ç., & Terzioğlu, N. K. (2017). Matematikte öğrenme güçlüğü (diskalkuli) üzerine yapılan araştırmaların betimsel analizi. International Congress of Special Education, December 07-09, 2017 Thessaloniki – Greece. Sh.22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK: Araştırma Kapsamında Analiz Edilen Çalışmalar ve Kodları

1. Bintaş, J. (2007). Matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için matematik eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 2(4), C0028, 439-450. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/nwsaedu>
2. Akin, A. ve Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik öğrenme bozukluğu. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 126-127, 41-48. Erişim adresi: <https://scholar.google.com.tr>
3. Sezer, S. ve Akin, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 757-775. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/ilkonline>
4. Olkun, O., Altun, A., Cangöz, B., Gelbal, S. ve Sucuoğlu, B. (2012). Developing tasks for screening dyscalculia tendencies. *E-Leader Berlin*.



5. Cangöz, B., Altun, A., Olkun, S. ve Kaçar, F. (2013). Computer based screening dyscalculia: cognitive and neuropsychological correlates. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(12).
6. Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 1C0581, 8, (2), 193-208. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/nwsaedu>
7. Olkun, S. & Göçer Şahin, S. (2015). Beyond subitizing: Symbolic manipulations of numbers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 1(10), 93-10. Erişim adresi: <http://www.ijlter.org>
8. Olkun, S. ve Akkurt Denizli, Z. (2015). Temel sayı işleme görevleri kullanılarak Matematik bozukluğu riskli öğrencilerin belirlenmesi. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*; 28:47-57. doi: 10.5350/DAJPN2015280105
9. Olkun, O., Altun, A., Cangöz, B., Göçer Şahin, S., ve Akkurt Denizli, Z. (2015). Temel sayı yeterliklerindeki eksiklikler ilköğretim öğrencilerinde düşük matematik başarısına neden olabilir. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 141-159. doi: 10.15390/EB.2015.3287
10. Baber, B. (2016). *Temel işlem becerisi ve hesaplama güçlüğü test uyarlaması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11. Mutlu, Y. (2016). *Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
12. Bağlama, B., Yücesoy, Y., Uzunboylu, H. ve Özcan, D. (2017). Can infographics facilitate the learning of individual with mathematical learning difficulties. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(5), 119-128. doi: 10.5937/IJCRSEE1702119B
13. Mutlu, Y. ve Akgün, L. (2017). Matematik öğrenme güçlüğü tanılamada yeni bir model önerisi: çoklu süzgeç modeli. *İlköğretim Online*, 16(3), 1153-1173. doi:10.17051/ilkonline.2017.330247
14. Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile baş etme üzerine bir derleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 34-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/sead>
15. Ünal, İ. (2017). *Muhasebe öğretiminde diskalkulinin ve çoklu zekanın öğrenme üzerindeki etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
16. Cangöz, B., Olkun, S., Altun, A. ve Salman, F. (2018). Comparing two cut-off based criteria while investigating the discriminatory characteristics of a tablet-based dyscalculia screening battery for 5–9 age. *Arch Neuropsychiatry*, 55. doi: 10.5152/npa.2017.19255
17. Doğan Temur, Ö., Turgut, S. ve Özdemir, K. (2018). Teachers and parents' perception about learning difficulties in mathematics: A case study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 126-148. doi: 10.15345/iojes.2018.04.007
18. Kaçar, H. (2018). *İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğü sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
19. Koç, B. (2018). *Diskalkulik öğrencilere toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
20. Acar, E. ve Hiçde, A. (2018). Matematik öğrenme güçlüğüne sahip ilköğretim öğrencisinin sınıf ortamında incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, Araştırma Makalesi, 9 (2), 102-119. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/baebd>
21. Ölmez, Y. (2015). *RTI modelinin özel eğitime gereksinimi olan 5. Sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
22. Çelikağ, İ. (2015). *Matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) hastaları ve sağlıklı kontrollerde sayı işleme performansının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
23. Kurtça, V.E., (2016). *İlköğretim birinci kademedeki matematikte öğrenme güçlüklerinin taranması amacıyla matematik başarı test bataryasının geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
24. Altındağ Kumaş, Ö. ve Ergül, C. (2017). Öğrenme güçlüğü ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki hatalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 167-190.



Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Covid 19 Sürecinde Gerçekleştirilen Dijital Eğitime Yönelik Görüşleri

Views of Secondary School Students Preparing for the University Entrance Exam on Digital Education in the Covid 19 Process

Havva Nur ŞERBETÇİ^{ID}, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, havvanurserbetci@gmail.com

Yasemin BÜYÜKŞAHİN^{ID}, Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi, ybuyuksahin@bartin.edu.tr

Şerbetçi, H. N. ve Büyükşahin, Y. (2022). Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin covid 19 sürecinde gerçekleştirilen dijital eğitime yönelik görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 450-480.

Geliş tarihi: 20.08.2021

Kabul tarihi: 23.04.2022

Yayımlanma tarihi: 20.06.2022

Öz. Bu çalışma koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirler sonucunda dijital eğitime geçilmesine ilişkin süreç hakkında üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi için yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4 kadın, 3 erkek olmak üzere üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Var olan bir durumun etkilerinin derinlemesine incelenmesi için nitel çalışma yöntemlerinden durum çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Koronavirüs salgına karşı alınan tedbirler eğitimin dijital platforma taşınarak uzaktan eğitime devam edilmesini gerektirmiştir. Bu karardan dolayı öğrenimine dijital ortamdaki devam eden ve üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencileri yaşanan bu yeni duruma uyum sağlama sorunu yaşamaktadır. Öğrenciler değiştirmek durumunda kaldıkları çalışma stratejileri nedeniyle pandemiden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle çalışmada 12. sınıf öğrencilerinin Covid 19 sürecinde dijital eğitim hakkındaki görüşleri incelenmek istenmiştir. Çalışmanın sonucunda dijital eğitim platformları yani EBA ile TRT-EBA TV aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitimin verimsiz ve yetersiz olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca Covid 19 pandemisinin eğitimi olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra sınava hazırlık sürecinde sınavın ertelenmesi ile öğrencilere eksiklerini tamamlamaları için fırsat oluştuğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, Uzaktan eğitim, EBA, TRT-EBA TV, Üniversite sınavı.

Abstract. This study was conducted to examine the views of 12th-grade students, four of them females and three of males, preparing for the university entrance exam on the transition to digital education due to the measures taken in the educational field to prevent the spread of the Covid 19 pandemic. The study was designed as a case study, a type of qualitative research method that enables an in-depth analysis of an existing case. A semi-structured interview form was used to collect data, and content analysis was performed for the analysis of the data collected. The measures taken against the Covid 19 pandemic required that education be moved to digital platforms and continued as distance education. As a result, 12th-grade students have had to continue their education, including preparing for the university entrance exam, in a digital format, an experience that has led to some problems related to adapting to this new system. Students have been significantly affected by the pandemic due to the changes they have had to make to their study strategies. This study, therefore, aimed to examine 12th -grade students' views on digital education during the Covid 19 pandemic. The results indicated that distance education that is performed through digital education platforms, like EBA, and TRT-EBA TV is ineffective and insufficient. It was further determined however that outside of the adverse effects that the Covid 19 pandemic has had on education, the delay of the university entrance exam provides students the opportunity to address any deficiencies they may have in academic subjects.

Keywords: Covid 19, Distance education, EBA, TRT-EBA TV, University entrance exam.



Extended Abstract

Introduction. The world is struggling against the global pandemic that emerged in Wuhan, China in December 2019 before being defined as "coronavirus" in January 2020. The virus has spread at a great pace and has taken hold of the entire world. As a result of the rapid spread of the Covid 19 pandemic, people have felt its effect in every aspect of life (Sintema, 2020). The rapid spread of the Covid 19 pandemic has also caused panic and uneasiness in many countries, with many mandating the suspension of face-to-face educational activities and replacing it with distance education to ensure social isolation and maintain lockdown measures (Üstün & Özçiftçi, 2020). As part of the measures taken against the Covid 19 pandemic, education has been completely moved to digital platforms and has continued as distance education. Thus, 12th-grade students have had to continue their education, including preparation for the university entrance exam, in digital form. The students, as a result, have been significantly affected by the changed exam schedule as well as by the changes they have had to make to their study strategies. Therefore, the present study aimed to investigate the views of 12th-grade students on digital education during the Covid 19 pandemic.

Method. This study aims to examine the views of 12th-grade students preparing for the university entrance exam on the transition to digital education due to the measures taken in the educational field to prevent the spread of the Covid 19 pandemic. Purposeful sampling was used to conduct interviews in the study. A total of seven senior high school students, four females and three males, who were preparing for the university entrance exam constituted the participants. The study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The case study design was considered appropriate for this study, as the aim was to make an in-depth analysis of the views that 12th-grade students who were preparing for the university entrance exam had on the distance education system. A semi-structured interview form was used to collect data. This form consisted of questions about students' views on the preparation process for the university entrance exam and distance education. An independent rater was involved in the coding of the data collected in the study. The content analysis results showed 86% inter-coder reliability.

Results. The present study investigated the views of 12th-grade students preparing for the university entrance exam on the pause in face-to-face education and the transition to digital education due to the measures taken in the educational field to prevent the spread of the Covid 19 pandemic. The study further addressed 12th-grade students' preparation process for the university entrance exam, the effect their families had on the preparation process, the effect of distance education on the preparation process for the university entrance exam, and the students' relationships with their teachers and friends. In this part, the research sub-problems are presented under separate headings, and under each problem heading, the analysis of the questions formulated to examine that problem is presented. The interpretation of some of the sub-problems required the involvement of more than one question. Subthemes were first prepared based on analysis of the students' responses and then, similar sub-themes were grouped as themes. Sample statements related to the sub-themes formed from the students' views were presented for each category in tables. In this way, a holistic perspective of the extensive set of data was able to be created.

Discussion and Conclusion. The results related to the students' views on the preparation process showed that the students started to study the Core Proficiency Test (TYT) part of the university entrance exam in the 11th grade, that their studying for the exam involved solving tests, that their studying process was based on a plan, and that they gave priority to completing subjects they had missed.



In terms of the strategy changes they had to make for the studying process, the results showed that most of the students were privately tutored in mathematics, took a break from their studies occasionally, studied more in certain periods, and made some changes in their study plans. The reasons they gave for taking occasional breaks from studying were low motivation and the desire to give up.

The students' views on the break from the face-to-face education and the change made to the exam date indicated that the significant changes in the preparation process, particularly the time extension of the preparation period, and the uncertainties that emerged had a negative effect on the students. Furthermore, the students stated they did not regularly follow the EBA and TRT-EBA TV platforms established for distance education, that they found the duration of the lessons, especially those delivered via TRT-EBA TV, to be insufficient, and that they experienced some problems connecting to the live classes offered on EBA.

The students' views on their relationship with their teachers revealed that teachers guided students and parents to ease their adaption to distance education, kept in touch with students and their parents via digital mediums to prevent lack of communication, and supported students' academic life.

Finally, regarding the students' views on their relationship with their friends during the pandemic, the results indicated that they maintained communication via telephone and social media. Support and motivation were among the reasons the students cited for keeping in contact with their friends. However, despite their efforts, there was still a lack of communication with their friends.



Giriş

İnsanlar, teknoloji çağının gerekliliği olan dijital platformları günlük yaşamlarında ekonomik, sosyal, akademik ve pek çok alanda kullanmaktadır. 2019 yılının sonlarında Uzakdoğu'da ortaya çıkan ve bütün insanlığın korkusu haline gelen Covid 19 pandemisi sonucunda dijital dünya daha da önem kazanmıştır. Dünya genelinde virüsten korunmak adına alına ilk önlem “evde kal” çağrısına uymaktır. Hastalığın yayılma hızının fark edilmesiyle birlikte milyarlarca insanın evde kalmaya, kendi izolasyonunu sağlamaya, evden çalışmaya veya evden öğrenmeye zorlamasıyla dünya genelinde yaşam tarzı önemli ölçüde etkilenmiştir (Onyema vd., 2020, Özer ve Suna, 2020). Bu da beraberinde işin, eğitimin sosyal faaliyetlerin eve taşınmasını ve insanların pandemi süreci atlatılana kadar online olarak iletişim kurmasını gerektirmiştir. Covid 19'un hızla yayılması, insan yaşamının her kesiminde etkisini hemen hissetmesini sağlamıştır (Sintema, 2020). Covid 19, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitim sisteminin tüm düzeylerini etkilemiş bulunmaktadır (Nicolaa, Alsafi, Sohrabi, Kerwan, Al-Jabir, Josifidis, Agha, M. ve Agha, R. 2020, 186; Kırmızıgül, 2020). Xhelili, Ibrahim, Rruçi ve Sheme (2021)'e göre, eğitimin devam etmesi için eğitim kurumlarının duruma hızla uyum sağlaması ve çevrimiçi öğrenmeye geçmesi gerekmektedir. Koronavirüs hastalığı dünyanın dört bir yanına yayılmaya devam ederken, birçok ülke sosyal mesafe kuralının bir parçası olarak; yayılmayı yavaşlatmak için okulları kapatmaya karar vermiştir (Lancker ve Parolin, 2020; Can, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020). Türkiye'de 12 Mart 2020 tarihinde Cumhurbaşkanı'nın başkanlığında gerçekleşen Covid 19 pandemisine yönelik alınacak önlemlerin görüşüldüğü toplantıda 16 Mart Pazartesi günü itibariyle ilköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitime bir hafta, ara vermesine, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren dijital platformlardan uzaktan eğitime devam edilmesine yönelik karar alınmıştır (Karadağ ve Yücel, 2020).

Uzaktan eğitimin temel amacı, öğrencilerin eğitimlerini buldukları yerden almaları olup, gerekli eğitimlerin yapılmasını kolaylaştırmaktır (Dinçer, 2016, Kaçan ve Gelen, 2020). Türkiye'de uzaktan eğitim, 1980 sonrası ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde büyük öğrenci kitlelerine hitap eden bir sistem olmuştur (Bozkurt, 2017). Öğrencilerin bireysel öğrenmesini gerekli kılan, uzaktan eğitimler öğrenmenin gerçekleşeceği zamanın ve mekânda bulunma zorunluluğunun ortadan kaldırılmasını sağlamıştır (Çengel, 2014).

Gelişen teknolojiyle insanların yaşamında büyük bir öneme sahip olan bilgisayar ve internet mesafelerin önemini yitirmesinde sebep olmuştur (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Uzaktan eğitimin de birincil kaynağı olan bilgisayar ve internet günümüzde yaşanan pandemi nedeniyle oluşturulan sosyal mesafe kuralı gereğince insanların eğitim hayatları için daha da önem kazanmıştır. Türkiye'de koranavirüse karşı alınan önlemler neticesinde okulların kapatıldığı dönemde, öğrenme sürecinin kopmaması için yapılan uzaktan eğitim adına mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama olmak üzere beş temel alanda çalışma gerçekleştirilmiştir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Bu çalışmalar neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda TRT-EBA TV ve EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) platformları aracılığıyla evden eğitim verilmesi sağlanmıştır (Üstün ve Özçiftçi, 2020).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, EBA ve TRT-EBA platformlarını şöyle açıklamıştır “EBA MEB tarafından hazırlanan ve yaşanan olaylar neticesinde yenilenen uzaktan eğitim platformudur. TRT EBA-TV ise pandemi sürecinde alınan önlemlere bağlı olarak açılan MEB'in müfredatına uygun olarak ders anlatımlarının yapıldığı ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere üç farklı yayın yapılan televizyon kanalıdır.” EBA sistemine öğretmenler hazırladıkları etkinlikleri, materyalleri yükleyebilir, sistem üzerinden diğer öğretmenler tarafından oluşturulan eğitim materyallerine ulaşabilir ve böylece fırsat eşitliği amacıyla, yapılan kaliteli çalışmalar tüm eğitim topluluğuna yayılabilir (Kana ve Aydın, 2017).



Günümüz teknoloji çağı olduğu için her öğrenci ve öğretmenin bilgisayar, tablet vb. cihazlara sahip olduğu varsayıldığında EBA'nın mobil uygulaması aracılığıyla kişi isteği zaman ve mekânda eğitim içeriklerine ulaşabileceği gibi EBA sınıf uygulamasıyla sanal sınıf oluşturarak eğitimini devam ettirmeyi sağlayabilecektir (Aksoy, 2017). Zaman ve yer zorunluğu olmaksızın eğitime ihtiyaç olan her an devam edebilme adına EBA günümüzde yaşanan salgın dolayısıyla daha da önem kazanmıştır (Demirçelik, 2019). Eğitim, hayatın ayrılmaz bir parçası olduğu için insanlığın yaşamında deprem, sel, salgın hastalık gibi büyük felaketler gerçekleşse dahi bir şekilde devam etmek durumundadır. Böyle durumlarda da eğitimin devamlılığını sağlamak adına EBA gibi eğitimi dijital ortamlara taşıyan platformlar önem arz etmektedir.

EBA'nın önemi daha da artmışken geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitimcilerin Eğitim Bilişim Ağı hakkında yetersiz bilgiye sahip olmalarının yanı sıra bu platformu kullanmakta pek çok sıkıntı yaşadıkları, dolayısıyla da sistemi derslerinde kullanmayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aktay ve Keskin, 2016). Birçok öğretmenin EBA'yı derslerinde öğretim aracı olarak kullanmayı tercih etmemesi sonucunda öğrenciler EBA platformunu tam olarak tanımadan uzaktan eğitimin getirisi olarak kullanmak durumunda kalmıştır. Covid 19 pandemisi sürecinde eğitim alanında yaşananlar göz önünde bulundurulduğunda olası bir doğal afet yaşanması sonrasında da Acil Durum Planı çerçevesinde uzaktan eğitim imkânlarının daha da iyileştirilmesi adına bu alana öncelik verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020).

Türkiye'deki eğitim sisteminin temelini akademik başarı oluşturduğundan dolayı ilkokuldan itibaren öğrenciler üniversite sınavına hazırlanmaya başlamaktadır (Yıldırım, 2006). Üniversite sınavının öğrenciler arasında yarış haline gelmesiyle, hazırlık sürecinde öğrenciler, öğretmenler ve aileler yoğun bir şekilde sınav kaygısı yaşamaktadır (Baştürk, 2011). Geçmişten günümüze kadar çeşitli değişikliklere uğrayan üniversiteye giriş sistemi, başta üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri olmak üzere, tüm öğrencileri aynı zamanda velileri ve eğitim alanında çalışan herkesi etkilediği görülmektedir (Kelecioğlu, 2002, Çolak, 2006). Koronavirüs salgına karşı alınan tedbirler neticesinde okulların yüz yüze eğitime ara vermesi ve eğitimin dijital platforma taşınarak uzaktan eğitime devam edilmesi kararından dolayı öğrenimine dijital ortamdan devam eden ve üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencileri, değişen sınav takvimi ve değiştirmek durumunda kaldıkları çalışma stratejileri nedeniyle önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle çalışmada 12. sınıf öğrencilerinin Covid 19 sürecinde dijital eğitim hakkındaki görüşleri incelenmek istenmiştir.

Bu çalışmada koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirler sonucunda dijital eğitime geçilmesine ilişkin süreç hakkında üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya ilişkin alt problemler şöyledir:

1. Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin üniversite hazırlık süreci hakkında görüşleri nelerdir?
2. Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitimin sınava hazırlık sürecini nasıl etkilediğine dair görüşleri nelerdir?
3. Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenleri ve akranları arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri nelerdir?



Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, dünyadaki gözlemcinin yerini tespit eden, dünyayı görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı, materyal uygulamalarından oluşan konumlandırılmış bir aktivitedir (Creswell, 2013, 44). Bir başka tanım olarak nitel araştırma, “tanımlamaya, çözmeye yorumlamaya ve anlama ilgili terimlere ulaşmaya çalışan teknikleri kapsayan süreçler bütünüdür” (Maanen, 1979; akt. Merriam, 2018, 13). Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması, belirli bir sistemin derinlemesine incelenmesi ve betimlenmesidir (Merriam, 2018, 40). Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin, uzaktan eğitim sistemindeki durumlarını derinlemesine incelemek için araştırmanın durum çalışması ile planlanması tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlamadan önce, literatür taraması yapılmış ve araştırmacı tarafından görüşme formunda yer alacak sorular oluşturulmuştur. Soruların geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir sınıf eğitimi uzmanı, bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı olmak üzere toplam 3 uzmanın görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan 18 soru, 16 soruya düşürülmüştür. Değişiklikler anlam bakımından tekrara düşen sorulara yönelik olmuştur. Uzman önerileri ile sorular düzenlenmiş ve pilot uygulama yapılmıştır. Çalışmanın pilot uygulaması lise son sınıfta okuyan ve sınava hazırlanan iki öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra alınan görüşler doğrultusunda, görüşme formu sorularına açıklamalar ve sondalar eklenmiştir.

Görüşme soruları öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık süreci ve uzaktan eğitim süreci hakkındaki düşüncelerinden oluşmaktadır. Görüşme sorularından ilk 4 soru öğrencileri tanımaya yönelik olup giriş kısmında sorulmuştur. 8 soru öğrencilerin sınava nasıl sürecine yöneliktir. Son 5 soru ise uzaktan eğitim süreci ve uzaktan eğitim platformlarıyla ilgili olarak yöneltilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esas alınarak, ortalama 35 dakikada yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacı uzman görüşleri alındıktan sonra son düzenlemeleri yapılmış olan 16 açık uçlu sorudan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. 7 öğrenciden 3’ü ile yüz yüze görüşme yapılmış, diğer 4 öğrenciyle ise FaceTime yapılarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde veri kaybını engellemek adına katılımcıların rızası da alınarak görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş daha sonra da katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı tarafında yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ölçümlerin birimleri iletişim üzerinde, özellikle mesajların çeşitliliği ve sıklığı, belirli bir konuşma kalıbının ya da sözcük grubunun kaç kere kullanıldığı üzerinde yoğunlaşır (Merriam, 2018, 195). Bu çalışmada görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından dikkatle incelenmiş, toplanan veriler araştırmacı tarafından ifadenin kendisine bağlı kodlanmış, kodlamalar yapılırken ifadenin sıklığı belirlenmiştir.



Geçerlilik-Güvenirlilik-Etik

Genel olarak bütün araştırmalardaki temel kaygılar esas olarak geçerlilik, güvenilirlik ve etik ile ilgilidir (Merriam, 2018, 227). Bu çalışmaya başlamadan önce, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan araştırmanın etik olarak uygun olduğuna dair gerekli izin alınmıştır. Araştırma için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'nun 12.05.2020 tarihinde gerçekleştirdiği 14 numaralı toplantıda 2020-SBB-0065 sayılı araştırmanın etik olarak uygunluğuna dair onay oy birliğiyle verilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak görüşme formu hazırlandıktan sonra geçerliliği sağlamak amacıyla alanında uzman 3 kişi tarafından uzman görüşü alınmış ve bu görüşler doğrultusunda görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formunun çalışmanın amacına uygunluğunu tespit etmek için üniversite sınavına hazırlanan iki ortaöğretim öğrencisiyle pilot uygulama yapılmış, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplara göre form yeniden şekillendirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken araştırmaya katılacak öğrenciler araştırma hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş ve öğrencilerin çalışmaya gönüllü olarak katılım sağladıklarına dair bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin isimleri hiçbir şekilde çalışmaya yansıtılmamış, gizli tutulmuştur. Araştırmada öğrencilerin gerçek isimleri yerine cinsiyetleri fark etmeksizin tüm katılımcılara Ö1, Ö2 şeklinde kodlar verilmiştir.

Çalışmada görüşmelerden toplanan verilerin kodlanması sırasında çalışma dışında tutulan bir denetçiden destek alınmıştır. Dış denetçinin de görüşleri alınarak sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmacının yaptığı kodlamalar dışında ikinci kodlama yapılmış ve yapılan iki kodlama arasındaki uyum puanını hesaplamak için Miles ve Hubberman (1994) tarafından geliştirilen formülden yararlanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik Katsayısı} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{(\text{Toplam Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$$

Yapılan içerik analizinin sonucunda kodlama uyum yüzdesi %86 olarak bulunmuştur. Uyumun %70'in üzerinde olması iki kodlayıcı arasında uyum olduğunu belirtmektedir (Miles ve Hubberman,1994).

Çalışma Grubu ve Demografik Özellikleri

Çalışmada görüşmeleri yapmak için, amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan bireylerin ve mekânların çalışmanın amacına uygun olarak seçilmesidir. (Creswell, 2013, 294). Bu çalışmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim-öğretim yılında lise son sınıfta okuyan üniversite sınavına hazırlanan ve Covid 19 pandemisine karşı alınan önlemler neticesinde uzaktan eğitim ile öğrenimine devam eden 7 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 4 kadın, 3 erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin hepsi 12. sınıf olmakla birlikte beş öğrenci İngilizce hazırlık okumuş ve öğrenimlerinin beşinci senesindedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecine geçilmeden önce katılımcıların üçü üniversite sınavına hazırlık sürecini okudukları okula bağlı olan devlet yurdunda geçirirken dört öğrenci bu süreçte ailesi ile birlikte yaşamaktadır. Okulların yüz yüze eğitime ara vermesinden sonra tüm katılımcılar aileleri ile birlikte bu süreci geçirmişlerdir

Bulgular

Bu bölümde araştırma alt problemleri başlıklar halinde sunulmuştur. Her problem başlığı altında, o konuyu araştırarak soruların analizlerine yer verilmiştir. Bir alt problemin yorumlanmasında birden çok sorunun yorumlandığı durumlar söz konusudur. Analizlerde öğrenci cevaplarından



hareketle oluşturulan kodlarla alt temalar ve benzer temaların sınıflandırılması ile temalar hazırlanmıştır. Alt temalara ilişkin örnek ifadeler ve öğrenci görüşlerinden alıntılar sınıflandırmanın içinde tablolarda sunulmuştur. Bu sayede derin veriye bütüncül bakış sunulmaya çalışılmıştır.

Öğrencinin Sınava Hazırlık Süreci

Öğrencilerin sınava hazırlık süreçleri hakkında “Üniversiteye giriş sınavı için nasıl bir yol izledin, Üniversite sınavına hazırlık süreciniz hakkında bilgi verir misiniz?” sorusu yöneltildiğinde alınan cevaplar Tablo 1’de sunulmuştur öğrencilerin sınav hazırlığında bahsettikleri görüşler bütüncül görülmesi açısından bölünmemiştir. Daha sonra da bu genel husus Covid 19 pandemi sürecinde; Sınava Hazırlıkta Yapılan Strateji Değişiklikleri, Sınavına Hazırlık Sürecinde Ders Çalışmaya Ara Verme Nedenleri, Öğrencilerin Sınava Hazırlık Sürecinde Hayallerine Ulaşmak İçin Yaptıkları Fedakârlıklar alt başlıklarında ayrıntılandırılmıştır.

Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına hazırlık sürecine yönelik bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.



Tablo 1:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Hazırlık Sürecine Yönelik Tema, Alt Tema ve Bu Alt Temaya İlişkin İfadeler

Temalar	Alt Temalar	Alt Temalara ilişkin Örnek İfadeler	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler
Çalışmayı Destekleyen Kaynaklar	Soru/test çözmek	konu bitiminde konu ile ilgili test çözüyorum	<i>"Test kitapları olsun konu anlatım videoları olsun video izleyerekten kendi çabamla imkânlarımla başlamıştım çalışmaya." Ö4</i>
	Özel ders	matematikten özel ders almaya başladım	
	Konu anlatım videosu	konu anlatım videoları olsun.. video izleyerek	
	Deneme sınavı	Okulda yapılan deneme sınavları..	
	Okul kursu	...okul kurslarına gidiyordum	
Arkadaş desteği	Bu dönemde çocukluk arkadaşım bana çok destek oldu.		
Çalışma Düzeni	Çalışma planı	.Nasıl daha iyi ders çalışabilirim bunun üzerine.	<i>"Kendime göre bir çalışma planı yaptım ve olabildiğince o plana uymaya çalışıyorum." Ö6</i> <i>"...şu saatler içinde kalkarım, şu saatte kahvaltı yaparım, gibi bir düzenim yok. Derse başlıyorum kendi bir konu belirliyorum." Ö2</i>
	Düzensizlik	şu saatte öğle yemeği yerim gibi bir düzenim yok	
	Düzenli çalışmak	en önemli gördüğüm şeyi söyleyecek olursam düzenli çalışmak derim	
	Verimsizlik	yaz tatilini hiç verimli geçiremedim.	
Çalışmaya Başlama Zamanı	11. sınıf	11. sınıfta bir şeylerin farkına..	<i>"11. sınıfta bir şeylerin farkında oldum farkına vardım." Ö2</i>
	Yaz tatili	yaz tatilinde TYT alanında...	
	Erken kalkmak	..bu süreçte erken kalkıyorum.	
Çalışmayı Engelleyen Eğitim Sistemi Etkileri	Vakit kaybı	benim için bir vakit kaybı olduğunu	<i>"Bir hazırlık dönemimiz vardı ve o dönemde derslerden tamamen koptuk haftada 20 saat İngilizce görüyorduk." Ö2</i>
	Geçiş dönemi	o geçiş dönemi olduğu için tam hakim olamadım derslere	
	Hazırlık okumak	Bir hazırlık dönemimiz vardı..	
	Uzaktan eğitim süreci	okulların uzaktan eğitime geçmesinden dolayı	
Öncelikler	Eksik konular üzerine çalışma	eksiklerini tamamlayarak ilerlemeye devam	<i>"Üniversite sınavı için ilk olarak konularını bitirmeye yönelik plan yaptım Her konu bitiminde konu ile ilgili test çözüyordum." Ö7</i>
	Çalışmayı arttırmak	biraz daha çalışmalarımı arttırmam gerektiğini fark ettim.	
	Konuları bitirmek	konularını bitirmeye yönelik plan yaptım	
Duygu Durumu	Sınav korkusu	sınav yaklaştığı için sınav korkusu...	<i>"...başaramama korkusundan dolayı bir ara ders çalışmayı</i>



	Başarısızlık korkusu	başaramama korkusundan dolayı bir ara ders çalışmayı bırakıp	<i>bırakıp pes etmişim.” Ö1</i> <i>“Son zaman sınav yaklaştığı için sınav korkusu vardı.” Ö5</i>
Çalışmaya Başlama Bölümü	Tyt’den başlamak	TYT alanında çalışmaya başladım.	<i>“...matematik yapamadığım için bu alanda daha çok çalışmaya başladım. Matematik üzerine yoğunlaştım.”Ö1</i>
	Matematiğe yoğun çalışma	matematik yapamadığım için bu alanda daha çok çalışmaya	
Çalışmayı Engelleyen Ailevi Unsurlar	Aile baskısı	11 sınıfta ailemin baskısıyla	<i>“düzenli çalışmaya gayret ediyorum, bazen çok yorulduğum zamanlar oluyor bazen annelere yardım ettiğim zamanlar oluyor. Ara vermek zorunda kalabiliyorum.” Ö6</i>
	Aileye yardım etmek	bazen de annelere yardım ettiğim	
	Konuları bitirmek		
	Eksik konular üzerine çalışma		



Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin hazırlık sürecinde yaşadıklarına yönelik bulgular çalışmaya başlama zamanı, çalışmaya başlama bölümü, çalışmayı engelleyen ailevi unsurlar, çalışmayı destekleyen kaynaklar, çalışmayı engelleyen eğitim sistemi etkileri, duygu durumu, çalışma düzeni ve öncelikler olmak üzere sekiz ana temada toplanmıştır. Çalışmaya başlama zamanı temasında 11. sınıf, yaz tatili ve erken kalkmak alt temaları bulunmaktadır. Çalışmaya başlama bölümü temasında TYT(Temel Yeterlilik Testi)'den başlamak ve matematiğe yoğun çalışmak alt temaları bulunmaktadır. Çalışmayı engelleyen ailevi unsurlar temasının alt temaları; aile baskısı ve aileye yardım etmedir. Çalışmayı destekleyen kaynaklar temasında alt tema olarak; özel ders, okul kursu, deneme sınavı, soru/test çözmek, konu anlatım videosu ve arkadaş desteği yer almaktadır. Çalışmayı engelleyen eğitim sistemi etkileri temasında vakit kaybı, geçiş dönemi, hazırlık okumak ve uzaktan eğitim süreci alt temaları bulunmaktadır. Duygu durumu temasında başarısızlık korkusu ve sınav korkusu alt temaları oluşmaktadır. Çalışma düzeni temasının alt temaları; düzenli çalışmak, çalışma planı, düzensizlik ve verimsizliktir. Öncelikler temasında ise, çalışmayı arttırmak, konuları bitirmek ve eksik konular üzerine çalışma alt temalarına dair yanıtlar tespit edilmiştir. Bu tema ve alt temalara yönelik frekans dağılımları Tablo 2' de incelenmiştir.

Tablo 2:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Hazırlık Sürecine Yönelik Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	f	%
Çalışmayı Destekleyen Kaynaklar	Soru/test çözmek	4	% 57
	Özel ders	2	% 29
	Konu anlatım videosu	2	% 29
	Deneme sınavı	1	% 14
	Okul kursu	1	% 14
	Arkadaş desteği	1	% 14
Çalışma Düzeni	Çalışma planı	6	% 86
	Düzensizlik	2	% 29
	Düzenli çalışmak	1	% 14
	Verimsizlik	1	% 14
Çalışmaya Başlama Zamanı	11. sınıf	4	% 57
	Yaz tatili	3	% 43
	Erken kalkmak	2	% 29
Çalışmayı Engelleyen Eğitim Sistemi Etkileri	Vakit kaybı	2	% 29
	Geçiş dönemi	2	% 29
	Hazırlık okumak	1	% 14
	Uzaktan eğitim süreci	1	% 14
Öncelikler	Eksik konular üzerine çalışma	3	% 43
	Çalışmayı arttırmak	2	% 29
	Konuları bitirmek	1	% 14
Duygu Durumu	Sınav korkusu	2	% 29
	Başarısızlık korkusu	1	% 14
Çalışmaya Başlama Bölümü	Tyt'den başlamak	2	% 29
	Matematiğe yoğun çalışma	1	% 14
Çalışmayı Engelleyen Ailevi Unsurlar	Aile baskısı	1	% 14
	Aileye yardım etmek	1	% 14



Tablo 2 incelendiğinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin görüşlerine göre çalışmayı destekleyen kaynaklar en sık söz edilen konu olmuştur. Bu alanda öğrenciler soru/test çözmek alt temasına sıkça değinmişlerdir. Çalışmayı destekleyen kaynaklardan sonra sıkça söz edilen husus çalışma düzeni olmuştur. Çalışma düzeninde öğrenciler çalışma planı hazırlamaya yoğunluk vermiştir. Çalışmaya başlama zamanı da her öğrencinin vurguladığı temalardandır. Öğrenciler çoğunlukla sınav hazırlanmaya 11. Sınıfta başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yüksek oranda bahsettiği konulardan diğer ikisi çalışmayı engelleyen eğitim sistemi etkileri ve öncelikler temalarıdır. Çalışmayı etkileyen eğitim sistemi etkilerinde vakit kaybı ve geçiş dönemi öğrencilerin çalışmalarını etkileyen birincil unsurlardır. Öğrencilerin çalışma sürecinde önceliğini eksik konular üzerine çalışma oluşturmaktadır.

Çalışmaya başlama bölümü ve duygu durumu temaları ise neredeyse öğrencilerin yarısının vurguladıkları temalar olmuştur. Bu temada öğrencilerin çoğu ilk olarak TYT alanında çalışmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Duygu durumu olarak öğrencilerin en yoğun yaşadığı duygu ise sınav korkusudur. Çalışmayı engelleyen ailevi unsurlar söz edilenler arasında sıklık bakımından son sırada yer almaktadır. Aile baskısı ve aileye yardım etme durumları öğrencilerin çalışmasını engelleyen ailevi unsurlar olarak belirtilmiştir.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin hazırlık sürecinde yaşadıklarına genel bir bakış sergilenmiştir. Öğrencilerin bu süreçte vurgulamak istediği her husus bulgularda yer almıştır. Hazırlık süreci denince pek çok konuya değinen öğrencilerin Covid 19 pandemisi ile süreçlerinde yapmak zorunda kaldıkları strateji değişikliklerine dair söylemleri alt başlıkta sunulmuştur.

Covid 19 ile Sınava Hazırlıkta Yapılan Strateji Değişiklikleri

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Covid 19 pandemisi ile hazırlık sürecinde yaptıkları strateji değişikliğine yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.



Tablo 3:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Bu Süreçte Yaptıkları Strateji Değişikliklerine Yönelik Tema, Tema ve Bu Alt Temalara İlişkin İfadeler

Temalar	Alt Temalar	Alt Temalara ilişkin Örnek İfadeler	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler
Özel Ders Alma Durumu	Matematik özel ders	bu süreçte matematikten özel ders aldım	“...ailemin kararıyla olan şey lise değiştirme kararlıydı, son yıl sosyal bilimler lisesinden özel liseye geçtim.”Ö7
	Fizik kursu	Fiziği yapamıyordum, çok zorlanıyordum, eee kursa gitmeye	
	Ek ders	Yani evet ek ders alıyordum.	
	Özel okul	Sosyal Bilimler Lisesi'nden özel liseye geçtim	
Plan Değişikliği	Program değişikliği	çalışma programımı sık sık değiştiriyordum.	“Çok istikrarlı çalışabilen biri değilim Bundan dolayı sık program değiştirdiğim oldu.” Ö1
	Hedef değişikliği	Daha sonra hedefimi değiştirmek istedim	
Çalışmaya Ara Verme Durumu	Ara vermek isteme	sıkıldım defalarca kez bırakmak istedim	“Bir hafta çalışıyorsam mesela çok sıkılmışımdır. 2 gün çalışmıyordum.” Ö2
	Kendine vakit ayırma	ister istemez insan kendine vakit ayırmak istiyor.	
	Düzensiz çalışma	yeni başladığım zamanlarda daha düzensiz çalışıyordum.	
Çalışmaya Yoğunlaşma Durumu	Sıkı ders çalışma	sıkı bir şekilde ders çalışmaya başladığım	“Hedeflerime ulaşabilmem için çok çalışmam gerekiyor, başarmam gerekiyor.”Ö5
Çalışmayı Arttırma Nedeni	Ödül	kendime mutlu edecek ödüller belirledim	
	Hedefe ulaşma isteği	Hedeflerime ulaşabilmem için	



Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin bu süreçte yaptıkları strateji değişikliklerine yönelik bulgular özel ders, plan değişikliği, çalışmaya ara verme durumu, çalışmaya yoğunlaşma durumu, çalışmayı arttırma nedenleri olmak üzere beş ana temada toplanmıştır. Özel ders alma durumu temasında matematik özel ders, fizik kursu ek ders, özel okul alt temaları bulunmaktadır. Plan değişikliği teması altında program değişikliği ve hedef değişikliği alt temaları yer almaktadır. Çalışmaya ara verme durumu temasının alt temaları; ara vermek isteme, kendine vakit ayırma, düzensiz ders çalışmadır. Çalışmaya yoğunlaşma temasında sıkı ders çalışma alt teması yer almaktadır. Çalıştırmayı arttırma nedeni temasına bağlı olarak ödül ve hedefe ulaşma isteği alt temalarına yer verilmiştir. Bu tema ve alt temalara yönelik frekans dağılımları Tablo 4' te incelenmiştir.

Tablo 4:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Hazırlık Sürecinde Yaptıkları Strateji Değişikliklerine Yönelik Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	f	%
Özel Ders Alma durumu	Matematik özel ders	2	%29
	Fizik kursu	1	%14
	Ek ders	1	%14
	Özel okul	1	%14
Plan Değişikliği	Program değişikliği	3	%43
	Hedef değişikliği	1	%14
Çalışmaya Ara Verme Durumu	Ara vermek isteme	3	%43
	Kendine vakit ayırma	1	%14
	Düzensiz çalışma	1	%14
Çalışmaya yoğunlaşma durumu	Sıkı ders çalışma	4	%57
Çalışmayı Arttırma Nedeni	Ödül	1	%14
	Hedefe ulaşma isteği	1	%14

Tablo 4 incelendiğinde üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine göre sıklıkla strateji değişikliğini özel ders almaları ve aynı oranda çalışmaya belirli bir süre ara vermeleri oluşturmuştur.

Bu temalardan sonra en çok plan değişikliği yapanlar ve çalışmaya yoğunlaşanlar tespit edilmiştir. Plan değişikli temasına bağlı olarak öğrencilerin belirli bir dönem çalışma programında değişiklik yaptığı tespit edilmiştir. Çalışmaya yoğunlaşma durumunda ise sıkı ders çalıştıkları görülmektedir. Öğrencilerin çalışmalarını arttırma nedenleri arasında ödül ve hedefe ulaşma istekleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin süreçte çalışmaya ara verme nedenleri sorgulanmış ve alt başlıkta sunulmuştur.

Covid 19 Sürecinde Sınava Hazırlıkta Ders Çalışmaya Ara Verme Nedenleri

Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına hazırlıkta Covid 19 sürecinde ders çalışmaya ara verme nedenlerine yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlık Sürecinde Ders Çalışmaya Ara Verme Nedenlerine Yönelik Tema, Alt Tema ve Bu Alt Temaya İlişkin İfadeler



Temalar	Alt Temalar	Alt Temalara ilişkin Örnek İfadeler	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler
İçsel Nedenler	Sıkılmak	bazen de çok bunalıyordum, sıkılıyordum	"...bazen de çok bunalıyordum, sıkılıyordum. Hatta bazen kendimi fazla kaptırdığım için uzun süre çalışmaktan yorulduğumu hissedebiliyordum."
	Yorulmak	çalışmaktan yorulduğumu hissedebiliyordum.	
	Motivasyon düşüklüğü	Aynı zamanda çabuk motivasyonum düşüyor.	
	Pes etmek	pes edip sınava hazırlanmayı bıraktığım	

Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin hazırlık sürecinde ders çalışmaya ara vermesinin nedenlerine yönelik bulgular incelendiğinde içsel nedenler ana temasında toplandığı tespit edilmiştir. Bu temada; sıkılmak, yorulmak, motivasyon düşüklüğü ve pes etmek alt temaları sıralanmıştır.

Bu tema ve alt temalara yönelik frekans dağılımları Tablo 6' da incelenmiştir.

Tablo 6:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlık Sürecinde Ders Çalışmaya Ara Verme Nedenlerine Yönelik Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	f	%
İçsel Nedenler	Sıkılmak	1	%14
	Yorulmak	1	%14
	Motivasyon düşüklüğü	3	%43
	Pes Etmek	3	%43

Tablo 6 incelendiğinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çalışmaya ara verme nedenleri en yüksek oranla motivasyon düşüklüğü ve pes etme isteğidir.

Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına hazırlık sürecinde hayallerine ulaşmak için yaptıkları fedakârlıklar sorgulanmış ve bulgular Tablo7'de sunulmuştur.

Öğrencilerin Sınava Hazırlık Sürecinde Hayallerine Ulaşmak İçin Yaptıkları Fedakârlıklar

Tablo 7:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Hazırlık Sürecinde Hayallerine Ulaşmak İçin Yaptıkları Fedakârlıklara Yönelik Tema, Alt Tema ve Bu Alt Temaya İlişkin İfadeler

Temalar	Alt Temalar	Alt Temalara ilişkin Örnek İfadeler	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler
Aile	Aileden uzak kalmak	en büyük fedakarlık olarak ailem	"Bu süreçteki en büyük fedakârlığım ailemden



			<i>uzak kalmak oldu. 5 yıldır yurtta kalıyorum.”Ö1</i>
Dinlenme Zamanı	Uyku vakti	büyük fedakarlığım uyku vaktim	<i>“...en büyük fedakarlığım uyku vaktim.” Ö2</i>
	Yaz tatili	yaz tatillerinde eğitimim için annemin çalıştığı yerde çalışmak	
Sosyal Hayat	Sosyal medya	sosyal medya hesaplarımı kapattım	<i>“...başka sosyal hayatımdan fedakarlık yaptım gezmek istediğim yerlerde kendime dur dedim evde kaldım.” Ö7</i>
	Telefon	telefonla oynamayı azalttım	
	Sosyal etkinlikler	sosyal etkinlikleri bıraktım	
	Gezi	çok gezerdik yani artık hiç yapmıyoruz	
	Futbol	bir süre futbol falan oynamayı bıraktım.	
	Arkadaşlardan uzak kalmak	Arkadaşlarımla çok vakit geçirirdik	

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin hazırlık sürecinde hayallerine ulaşmak için yaptıkları fedakarlıklara yönelik bulgular aile, dinlenme zamanı ve sosyal hayat olmak üzere üç ana temada toplanmıştır. Aile temasında aileden uzak kalma alt teması bulunmaktadır. Dinlenme zamanı teması altında toplanan alt temalar; uyku vakti ve yaz tatilidir. Sosyal hayat temasında sosyal medya, telefon, sosyal etkinlikler, gezi, futbol, arkadaşlardan uzak kalmak oluşmuştur.

Bu tema ve alt temalara yönelik frekans dağılımları Tablo 8’ de incelenmiştir.

Tablo 8:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Hazırlık Sürecinde Hayallerine Ulaşmak İçin Yaptıkları Fedakârlıklara Yönelik Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	f	%
Aile	Aileden uzak kalmak	4	%57
Dinlenme Zamanı	Uyku vakti	2	%29
	Yaz tatili	1	%14
Sosyal Hayat	Sosyal medya	1	%14
	Telefon	2	%29
	Sosyal etkinlikler	2	%29
	Gezi	2	%29
	Futbol	2	%29
	Arkadaşlardan uzak kalmak	1	%14

Tablo 8 incelendiğinde üniversite sınavına hazırlanan öğrenci görüşlerine göre hazırlık sürecinde en çok sosyal hayatlarından fedakârlık yaptıkları görülmektedir. Sosyal hayatlarında yaptıkları fedakârlıkların çoğunluğunu ise telefon, sosyal etkinlikler, gezi ve futbol aktivitesi oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu süreçte yüksek oranda ailelerinden uzak kalarak fedakârlıkta bulunduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler uyku zamanlarından ve tatil zamanlarından da ödün verdikleri tespit edilmiştir.



Uzaktan Eğitimin Sınava Hazırlık Sürecine Etkileri

Uzaktan eğitimin sınava hazırlık sürecine etkilerine yönelik hususlar; Öğrencilerin Düşüncelerinde Covid 19'un Eğitime Etkileri, Öğrencilerin Düşüncelerinde Hazırlık Sürecinde Sınavın Ertelenmesi ve Yüz Yüze Eğitime Ara Verilmesi Durumu, Öğrencilerin EBA ve TRT-EBA TV Üzerinden Yapılan Derslere Yönelik Görüşleri alt başlıkları altında açıklanmıştır.

Öğrencilerin Düşüncelerinde Covid 19'un Eğitime Etkileri

Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin düşüncelerinde Covid 19 salgının eğitime etkilerine yönelik bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.



Tablo 9:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerin Düşüncelerinde Covid 19 Salgınının Eğitime Etkilerine Yönelik Tema, Alt Tema ve Bu Alt Temalara İlişkin İfadeler

Temalar	Alt Temalar	Alt Temalara ilişkin Örnek İfadeler	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler
Olumsuz Etkileri	Dersleri anlamada güçlük	anlattığı bir konuyu anlamakta güçlük çektiğim	<i>"Bence çok kötü oldu çünkü okulda 40 dakikada anlatılmayan şeyi televizyonlarda veya EBA'da 15 20 dakikada anlatmaya çalışıyorlar." Ö2</i> <i>"canlı derslere bazıları sadece katılmak için katılıyor ve kısıtlı süre ayrıca bazıları dinliyor bazıları dinlemiyor yani okuldaki gibi sıkı bir ortam olmadığı için ciddiye alınmıyor.."Ö3</i> <i>"...öğretmenlerimizle aramızdaki iletişimimiz farklı oluyor. Bazen iletişim sağlayamıyoruz, kafamıza takılan soruları soramıyoruz öğretmenlerimize doğal olarak cevabını alamıyoruz." Ö5</i>
	Derslere adapte olamama	yeni sürece adapte olmam oldukça zordu.	
	Çalışma isteksizliği	evde ders çalışmayı sevmiyorum	
	Zaman kaybı	zamanımı böyle geçirdiğim için dersleri boşluyorum.	
	Zaman sorunu	Süre olarak da kısıtlı	
	İletişim sorunu	iletişim kurmakta zorlanıyorum	
	Canlı ders sorunu	canlı derslere bazıları sadece katılmak için katılıyor	
	Öğretmen sorunu	EBA TV'de kendi hocamız anlatmıyor	
	Disiplinsizlik	okuldaki gibi sıkı bir ortam olmadığı için	
	Verimsizlik	Okulda olmuş olsaydım benim için kritik olan bu dönemi daha verimli	
Samimiyetsizlik	biraz soğukluk oluyor derse karşı.		
Olumlu Etkileri	Çalışma enerjisi arttı		<i>"Çalışmak için daha çok vaktim oluyor sabah okula gidip gelince akşam çalışacak enerjim isteğim kalmıyordu." Ö6</i>
	Virüsün yayılması engellendi	eğitim devam etseydi virüs şimdiye göre çok daha hızlı yayılırdı.	
	Sınav konuları azaldı	belli bir konular sınavdan çıkarıldı	
	Sınava çalışma vakti uzadı	çalışmak için daha çok vaktim oluyor	
	Sınava odaklanma	tek odaklandıkları sınavda çıkan dersler	



Uzaktan eğitim sürecinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Covid 19 salgının eğitime etkilerine yönelik bulgular incelendiğinde görüşlerin olumsuz etkileri ve olumlu etkileri olmak üzere iki ana temada toplandığı tespit edilmiştir. Olumsuz etkileri temasında dersleri anlamada güçlük çekme, derslere adapte olamama, çalışma isteksizliği, zaman kaybı, zaman sorunu, iletişim sorunu, canlı ders sorunu, öğretmen sorunu, disiplinsizlik, verimsizlik ve samimiyetsizlik alt temaları sıralanmıştır. Olumlu etkileri temasında ise; çalışma enerjisi arttı, virüsün yayılması engellendi, sınav konuları azaldı, sınava çalışma vakti uzadı ve sınava odaklanma öğrencileri görüşlerinde sunulmuştur.

Bu tema ve alt temalara yönelik frekans dağılımları Tablo 10' da incelenmiştir.

Tablo 10:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerin Düşüncelerinde Covid 19 Salgınının Eğitime Etkilerine Yönelik Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	f	%
Olumsuz Etkileri	Dersleri anlamada güçlük yaşamak	1	%14
	Derslere adapte olamama	3	%43
	Çalışma isteksizliği	1	%14
	Zaman kaybı	1	%14
	Zaman sorunu	2	%29
	İletişim sorunu	2	%29
	Canlı ders sorunu	1	%14
	Öğretmen sorunu	1	%14
	Disiplinsizlik	1	%14
	Verimsizlik	1	%14
	Samimiyetsizlik	1	%14
Olumlu Etkileri	Çalışma enerjisi arttı	1	%14
	Virüsün yayılması engellendi	1	%14
	Sınav konuları azaldı	1	%14
	Sınava çalışma vakti uzadı	1	%14
	Sınava odaklanma	1	%14

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin görüşlerine göre Covid 19 salgını en yüksek oranla eğitimi olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bir temada birden çok görüşü bulunabileceğinden oranın yüzde yüzü geçmesi olasıdır. Covid 19 eğitim alanında olumsuz etkilerinden en çok derslere adapte olamama alt temasına değinilmiştir. Derslere adapte olamama alt temasını zaman sorunu ve iletişim sorunu alt temaları takip etmektedir. Sınava hazırlanan öğrenciler bu sürecin eğitime olumlu olarak yansadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin Düşüncelerinde Hazırlık Sürecinde Sınavın Ertelenmesi ve Yüz Yüze Eğitime Ara Verilmesi Durumu

Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin düşüncelerinde hazırlık sürecinde sınavın ertelenmesi ve yüz yüze eğitime ara verilmesi durumuna yönelik bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Düşüncelerinde Hazırlık Sürecinde Sınavın Ertelenmesi ve Yüz Yüze Eğitime Ara Verilmesi Durumuna Yönelik Tema, Alt Tema ve Bu Alt Temalara İlişkin İfadeler



Temalar	Alt Temalar	Alt Temalara ilişkin Örnek İfadeler	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler
Olumsuz Yönleri	Motivasyon düşüklüğü	motivasyon açısından beni olumsuz etkiledi	"...önceden hani kıyaslayabiliyorduk şundan zaten 5 6 sene soru gelmemiş, bu kadar soru gelir diye ama şimdi biraz karışık oldu açıkçası." Ö2
	Stres	Bekledikçe daha çok stres yapmaya başladım	"Kimse ders çalışmak istemedi. Eğitime ara verilince birçok kişi tatil havasına girdi. Dersleri bıraktık, derslerden soğuduk." Ö5
	Tedirginlik	çok tedirginlik yaşıyorum	"Sınavın ertelenmesi özellikle motivasyon açısından beni olumsuz etkiledi." Ö7
	Karmaşa	nereden nasıl başlasam karmaşasına	
	Belirsizlik	hangi konudan ne kadar soru gelecek bu bir belirsizlik	
	Program değiştirme durumu	çalışma programlarının bozulmasına neden	
	Verimsiz eğitim	verimli bir eğitim almıyoruz.	
	Soru sorma fırsatının azalması	Anlamadığımız yerleri sormak istediğimiz de	
	Sürecin uzaması	Ben sınavın olup bitmesini isterim	
	Arkadaş desteği eksikliği	yapamadığımda arkadaşlarımdan da destek alıyordum	
	Tatil düşüncesi	birçok kişi tatil havasına girdi.	
Ders çalışmaya ara verme	Dersleri bıraktık, derslerden soğuduk.		
Olumlu Yönleri	Konuların eksilmesi	sınavından birkaç konu kaldırıldı bu durum beni açıkçası mutlu	"...üniversite sınavının ertelenmesi benim yetiştiremediğim konuları tamamlamam için büyük fırsat oldu bu açıdan iyi oldu.." Ö3
	Konu eksikliği tamamlama fırsatı	yetiştiremediğim konuları tamamlamam için büyük fırsat	"...evden çıkmama yaşağı geldi ya çocuklara yani 20 yaşın altında olanlara evden çıkamayınca sınava çalışmak için bize çok zaman kaldı." Ö6
	Aile ile vakit geçirme	ailemle daha çok zaman geçirmeye başladım	
	Vakit kazanma	telafisini yapmam için benim için bir fırsat	
	Zaman genişliği	sınava çalışmak için bize çok zaman kaldı	

Uzaktan eğitim sürecinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin düşüncelerinde hazırlık sürecinde sınavın ertelenmesi ve yüz yüze eğitime ara verilmesi durumuna yönelik bulgular incelendiğinde görüşlerin olumsuz yönleri ve olumlu yönleri olmak üzere iki ana temada toplandığı belirlenmiştir. Olumsuz yönleri temasında motivasyon düşüklüğü, stres, tedirginlik, belirsizlik, program değiştirme durumu, verimsiz eğitim, soru sorma fırsatının azalması, sürecin uzaması, arkadaş desteği eksikliği, tatil düşüncesi, ders çalışmaya ara verme alt temaları sıralanmıştır. Olumlu yönleri temasında ise; konuların eksilmesi, konu eksikliği tamamlama fırsatı, aile ile vakit geçirme, vakit kazanma, zaman genişliği öğrencilerin görüşlerinde sunulmuştur.

Bu tema ve alt temalara yönelik frekans dağılımları Tablo 12' de incelenmiştir.



Tablo 12:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Düşüncelerinde Hazırlık Sürecinde Sınavın Ertelenmesi ve Yüz Yüze Eğitime Ara Verilmesi Durumuna Yönelik Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	f	%
Olumsuz Yönleri	Motivasyon düşüklüğü	1	%14
	Stres	1	%14
	Tedirginlik	1	%14
	Karmaşa	1	%14
	Belirsizlik	3	%43
	Program değiştirme durumu	3	%43
	Verimsiz eğitim	1	%14
	Soru sorma fırsatının azalması	1	%14
	Sürecin uzaması	4	%57
	Arkadaş desteği eksikliği	1	%14
	Tatil düşüncesi	1	%14
	Ders çalışmaya ara verme	1	%14
	Olumlu Yönleri	Konuların eksilmesi	2
Konu eksikliği tamamlama fırsatı		3	%43
Aile ile vakit geçirme		2	%29
Vakit kazanma		1	%14
Zaman genişliği		2	%29

Tablo 12 incelendiğinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin düşüncelerinde sınavın ertelenmesi ve yüz yüze eğitime ara verilmesi durumu eğitimi en yüksek oranla olumsuz yönde etkilemiştir. Olumsuz yönlerinden en sık sürecin uzaması alt temasına değinilmiştir. Sürecin uzaması alt temasını belirsizlik ve program değiştirme durumu takip etmektedir. Öğrenciler bu durumların eğitimi olumlu yönde etkilediğini ve bu olumlu yönlerin en yüksek oranla konu eksiklerini tamamlama fırsatı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin EBA ve TRT-EBA TV Üzerinden Yapılan Derslere Yönelik Görüşleri

Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin düşüncelerinde Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) ve TRT-EBA üzerinden yapılan derslere yönelik bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.



Tablo 13:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Düşüncelerinde EBA ve TRT-EBA Üzerinden Yapılan Derslere Yönelik Tema, Alt Tema ve Bu Alt Temalara İlişkin İfadeler

Temalar	Alt Temalar	Alt Temalara ilişkin Örnek İfadeler	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler
Öğrencilerin Dersleri Takip Etme Durumları	Dersleri düzenli takip etmiyor	bir iki gün baktım daha sonra yetersiz olduğunu	<i>"EBA'yı takip ediyorum. Çünkü bazen online dersler oluyor. Böylece soru cevap yapabiliyoruz, yapamadığım soruları sorma şansımız oluyor. Fakat TRT-EBA üzerinden olan dersleri takip etmiyorum." Ö5</i>
	Dersleri düzenli takip ediyor	düzenli olarak takip ettim	
	Canlı dersleri takip ediyor	Fakat TRT-EBA üzerinden olan dersleri takip etmiyorum	
	TRT-EBA derslerini takip etmiyor	TRT üzerinden olmayan EBA'yı takip ediyorum.	
Canlı Dersler Hakkında Olumsuz Düşünceler	İnternet bağlantısı sorunu	internet bağlantısı sorunu gibi nedenlerden	<i>"...ben internet sorunu yaşadığım için bağlantıda yaşanan sorundan dolayı öğretmenlerimin dediklerini anlamakta güçlük çekiyorum. Bana sesleri kısık geliyor duymuyorum sorun yaşıyorum." Ö4</i>
	İletişim sorunu	öğretmenlerimin dediklerini anlamakta güçlük çekiyorum	
	Kontrolsüz ders ortamı	derslere katılımı nasıl kontrol edebiliyor.	
	Disiplinsiz ders ortamı	sınıftaki gibi disiplinli	
	Düzensiz ders ortamı	düzenli bi ortamda yok	
TRT-EBA Dersleri Hakkında Olumsuz Düşünceler	Ders süresi yetersiz	15 dakikada kime ne öğretebilirsin	<i>"...televizyondaki ders zamanı az, öğretmen kendi anlatıp kendi dinliyor gibi işte." Ö6</i> <i>"Yani çok içerik yetersizliği ve süre yetersizliğinden dolayı bence tamamıyla yetersiz uygulama." Ö2</i>
	Ders içerikleri yetersiz	içerik yetersizliği	
	Konu düzeni değişti	öğrenmiştik tekrar dinlemekte	
	Öğretmenler değişti	kendi öğretmenimiz olmadığı	
	Anlatım farklılığı oluştu	Çünkü oradaki hocaların anlatımı kendi hocalarımla anlatımı gibi değildi	
Canlı Dersler Hakkında Olumlu Düşünceler	EBA canlı dersler verimli	EBA üzerinden canlı yapılan derslerin daha verimli olduğunu	<i>"EBA Akademik olarak açılan sayfada öğretmenlerimiz buradan bizler için etkinlik ödev test gibi şeyler gönderiyordu." Ö1</i>
	EBA akademik	EBA Akademik olarak açılan sayfada 12. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş	
	Ders öncesi hazırlanma rahatlığı	Okula hazırlanma, erken uyanma derdi yok	
	Çalışma saati esnekliği	evde öğretmen istediğimiz saate canlı	



Uzaktan eğitim sürecinde üniversite sınavı hazırlanan öğrencilerin düşüncelerinde EBA ve TRT-EBA üzerinden yapılan derslere yönelik bulgular öğrencilerin dersi takip etme durumları, canlı dersler hakkında olumsuz düşünceler, TRT-EBA dersleri hakkında olumsuz düşünceler ve canlı dersler hakkında olumlu düşünceler olmak üzere dört ana temada toplanmıştır. Öğrencilerin dersleri takip etme durumları temasında dersleri düzenli takip etmiyor, dersleri düzenli takip ediyor, canlı dersleri takip ediyor, TRT-EBA derslerini takip etmiyor alt temaları bulunmaktadır. Canlı dersler hakkında olumsuz düşünceler teması altında toplanan alt temalar; internet bağlantısı sorunu, iletişim sorunu, kontrolsüz ders ortamı, disiplinsiz ders ortamı, düzensiz ders ortamıdır. TRT-EBA dersleri hakkında olumsuz düşünceler temasında ders süresi yetersiz, ders içerikleri yetersiz, konu düzeni değişti, öğretmenler değişti, anlatım farklılığı oluştu, vakit kaybı alt temaları oluşmuştur. Canlı dersler hakkında olumlu düşünceler temasında ise EBA canlı dersler verimli, EBA akademik, ders öncesi hazırlanma rahatlığı, çalışma saati esnekliği alt temalarına dair yanıtlar tespit edilmiştir. Bu tema ve alt temalara yönelik frekans dağılımları Tablo 14’ da incelenmiştir.

Tablo 14:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Düşüncelerinde EBA ve TRT-EBA Üzerinden Yapılan Derslere Yönelik Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	f	%
Öğrencilerin Dersleri Takip Etme Durumları	Dersleri düzenli takip etmiyor	4	%57
	Dersleri düzenli takip ediyor	2	%29
	Canlı dersleri takip ediyor	1	%14
	TRT-EBA derslerini takip etmiyor	1	%14
Canlı Dersler Hakkında Olumsuz Düşünceler	İnternet bağlantısı sorunu	5	%71
	İletişim sorunu	3	%43
	Kontrolsüz ders ortamı	1	%14
	Disiplinsiz ders ortamı	1	%14
	Düzensiz ders ortamı	1	%14
TRT-EBA Dersleri Hakkında Olumsuz Düşünceler	Ders süresi yetersiz	3	%43
	Ders içerikleri yetersiz	1	%14
	Konu düzeni değişti	2	%29
	Öğretmenler değişti	2	%29
	Anlatım farklılığı oluştu	2	%29
Canlı Dersler Hakkında Olumlu Düşünceler	EBA canlı dersler verimli	2	%29
	EBA akademik	2	%29
	Ders öncesi hazırlanma rahatlığı	1	%14
	Çalışma saati esnekliği	1	%14

Tablo 14 incelendiğinde canlı dersler hakkında olumsuz düşünceler ve TRT-EBA dersleri hakkında olumsuz düşünceler sıklıkla vurgulanmıştır. Canlı dersler hakkında olumsuz düşüncelerin çoğunluğunu internet bağlantısında yaşanan sorunlar oluşturmaktadır. İnternet bağlantısında yaşanan sorunları, iletişim sorunu alt teması takip etmektedir. TRT-EBA dersleri hakkındaki olumsuz düşüncelerin çoğunluğunu da ders süresinin yetersiz olduğu görüşü oluşturmaktadır. Canlı dersler hakkında belirtilen olumsuz görüşlerin yanı sıra büyük oranda olumlu görüşler de sunulmuştur. Öğrencilerin dersleri takip etme durumları ise sıklıkla düzensiz takip etme alt temasında yoğunlaşmıştır.



Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencinin Öğretmenleri ve Arkadaşlarıyla Aralarındaki İlişki

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin öğretmenleri ve arkadaşları arasındaki ilişkiye yönelik hususlar; Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencinin Öğretmeni ile ilişkisi ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencinin Arkadaşları ile ilişkisi alt başlıklarında incelenmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencinin Öğretmenleriyle İlişkisi

Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin düşüncelerinde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenleriyle ilişkilerine yönelik bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Düşüncelerinde Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenleriyle İlişkilerine Yönelik Tema, Alt Tema ve Bu Alt Temalara İlişkin İfadeler

Temalar	Alt Temalar	Alt Temalara ilişkin Örnek İfadeler	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler
Rehberlik Sağlama Göstergeleri	Aile bilgilendirme	öğretmenim ailemi bilgilendirdi	“...canlı dersler yaptık. Ben bu dersleri ilk hafta takip etmedim. Ders takibini yapan rehber öğretmenim ailemi bilgilendirdi.” Ö1
	Öğrenciyi bilgilendirme	değişiklikler hakkında falan bilgi veriyor.	
	Derse devamlılığı takip etme	Ders takibini yapan rehber öğretmenim	
	Kontrol etme	bireysel olarak da takip ediyorlar	
	Sınıf ortamı	İletişimimiz gayet güzel, aynı sınıf ortamı	
	Disiplinli çalışma ortamı hazırlama	okuldaki gibi disiplini sağlamaya	
İletişim kurma yöntemleri	Whatsapp grupları oluşturma	whatsapp grubumuz vardı	“Matematik, coğrafya, tarih derslerinde özellikle ayrı ayrı WhatsApp grupları oluşturduk.” Ö4
	Telefon görüşmesi	öğretmenimiz telefonla arayıp bizlere sınav	
Duyuşsal destekler	Psikolojik destek	Psikolojik olarak da destek	“Öğretmenlerimiz bu süreçte okuldaki gibi disiplini sağlamaya çalışıyorlar bizim sürece uyum sağlayabilmemiz için elinden geleni yapıyorlar.” Ö7
	Uyum sağlamaya yardım etme	uyum sağlayabilmemiz için elinden geleni yapıyorlar	
	Motive etme	motivasyon vermek	
Akademik destekler	Yapılamayan soruları çözme	yapamadığımız sorularla ilgilendiler	“Bir whatsapp grubumuz vardı. Yapamadığımız soruları oraya atıyorduk. Onlar cevap veriyordu veya görüntülü şekilde soru çözümünü sağlıyorlardı bize.” Ö2
	Ödev verme	çeşitli ödevler ve etkinlikler	
	Canlı ders yapma	her gün online dersimiz var	
Öğretmenin özellikleri	Fedakârlık yapma	zamanlarından fedakârlık ederek	“Bu süreçte öğretmenlerimiz çok yardımcı oldular bizim için çok fedakârlık yaptılar..” Ö3
	Gönüllü olarak iletişim kurma	gönüllü olarak bizlere yardımcı	

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileri, rehberlik sağlama göstergeleri, iletişim kurma yöntemleri, duyuşsal destekler, akademik destekler, öğretmenin özellikleri olarak beş tema altında toplanmıştır. Öğretmenin rehberlik sağlama göstergeleri, aile bilgilendirme, öğrenci bilgilendirme, derse devamlılığı takip etme, kontrol etme, sınıf ortamı, disiplinli çalışma ortamı



hazırlama alt temalarından oluşmaktadır. İletişim kurma yöntemi temasının alt temaları whatsapp grupları oluşturma ve telefon görüşmesidir. Öğretmenin sağladığı duyuşsal destekler temasının alt temaları psikolojik destek, uyum sağlamaya yardım etme ve motive etme olarak belirlenmiştir. Akademik desteklerin, yapılamayan soruları çözme, ödev verme, canlı ders yapma alt temalarıdır. Öğretmenin özellikleri fedakârlık yapma ve gönüllü olarak iletişim kurma alt temalarından oluşmuştur.

Bu tema ve alt temalara yönelik frekans dağılımları Tablo 16' da incelenmiştir.

Tablo 16:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Düşüncelerinde Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenleriyle İlişkilerine Yönelik Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	f	%
Rehberlik Sağlama Göstergeleri	Aile bilgilendirme	3	%43
	Öğrenciyi bilgilendirme	2	%29
	Derse devamlılığı takip etme	1	%14
	Kontrol etme	4	%57
	Sınıf ortamı	1	%14
	Disiplinli çalışma ortamı hazırlama	2	%29
İletişim kurma yöntemleri	Whatsapp grupları oluşturma	5	%71
	Telefon görüşmesi	3	%43
Duyuşsal destekler	Psikolojik destek	1	%14
	Uyum sağlamaya yardım etme	1	%14
	Motive etme	1	%14
Akademik destekler	Yapılamayan soruları çözme	7	%100
	Ödev verme	1	%14
	Canlı ders yapma	6	%86
Öğretmenin özellikleri	Fedakârlık yapma	1	%14
	Gönüllü olarak iletişim kurma	2	%29

Tablo 16 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğretmenli ile olan ilişkileri en yüksek oran rehberlik sağlama göstergeleri alanına sahiptir. Öğretmenler öğrencilerin durumlarını kontrol etmeleri, ailelere gerekli bilgilendirmeleri sağlamaları alt temaları yüksek oranlara sahiptir. Öğretmenlerin akademik destek amacıyla öğrencilerle iletişimlerini sürdürdüğü görülmektedir. Akademik destek olarak öğrenciler yapılamayan soruları çözme durumunu belirtmiştir. İletişim kurma yöntemi olarak dijital platformlarda gruplar oluşturulduğu bunun yanı sıra telefon görüşmeleri yapıldığı belirlenmiştir. Akademik desteğin yanı sıra öğretmenlerin bu süreçte psikolojik olarak da öğrencilere destek sağladığı görüşlerde belirtilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle gönüllü olarak iletişim kurduğu ve çeşitli fedakârlıklarda buldukları öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencinin Arkadaşlarıyla İlişkisi

Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim öğrencilerinin düşüncelerinde uzaktan eğitim sürecinde arkadaşlarıyla ilişkilerine yönelik bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Düşüncelerinde Uzaktan Eğitim Sürecinde Arkadaşlarıyla İlişkilerine Yönelik Tema, Alt Tema ve Bu Alt Temalara İlişkin İfadeler



Temalar	Alt Temalar	Alt Temalara ilişkin Örnek İfadeler	Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler
İletişim Kurma Yöntemleri	Telefon görüşmesi	sürekli telefon üzerinde konuşuyorduk	“aslında arkadaşlarımda evimin etrafındaki kişiler mahallemizden insanlar o yüzden onlarla rahatlıkla konuşabiliyorum.” Ö2
	Sosyal medya üzerinden görüşme	sosyal medya üzerinden sürekli konuşuyorduk.	
	Yüz yüze görüşme	Yüz yüze olan ortamlarda	
İletişim Kurma Nedenleri	Yardımcı olmak	birbirimize yardımcı olmaya	“Birbirimize notlar falan atıyoruz, yapamadığımız soru olursa arkadaşlarımızla çözmeye çalışıyoruz.” Ö6
	Destek olmak	birbirinize çok destek olduk	
	Motive etmek	Motivasyon açısından	
	Sosyal faaliyet yapmak	kitap okuma etkinliği	
	Etkinlik yapmak	sosyal anlamda faaliyetler de bulduk	
İletişimde Sorun Yaşayanlar	İletişim kopukluğu	Arada bi kopukluk oldu	“...sınıf ortamındaki gibi olmadığı için bazı arkadaşlarımla iletişimim koptu diyebilirim.” Ö5

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerine yönelik bulgular iletişim kurma yöntemleri, iletişim kurma nedenleri ve iletişimde sorun yaşayanlar olmak üzere 3 ana temada toplanmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurma yöntemleri telefon görüşmesi, sosyal medya üzerinden görüşme ve yüz yüze görüşme alt temaları olarak belirlenmiştir. İletişim kurma nedenleri temasının alt temaları; yardımcı olmak, destek olmak, motive etmek sosyal faaliyet yapmak ve etkinlik yapmaktır. İletişimde sorun yaşayanlar temasında iletişim kopukluğu alt teması bulunmaktadır. Bu tema ve alt temalara yönelik frekans dağılımları Tablo 18’ de incelenmiştir.

Tablo 18:

Üniversite Sınavına Hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Düşüncelerinde Uzaktan Eğitim Sürecinde Arkadaşlarıyla İlişkilerine Yönelik Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	f	%
İletişim Kurma Yöntemleri	Telefon görüşmesi	2	%29
	Sosyal medya üzerinden görüşme	2	%29
	Yüz yüze görüşme	2	%29
İletişim Kurma Nedenleri	Yardımcı olmak	1	%14
	Destek olmak	2	%29
	Motive etmek	2	%29
	Sosyal faaliyet yapmak	1	%14
	Etkinlik yapmak	1	%14
İletişimde Sorun Yaşayanlar	İletişim kopukluğu	2	%29

Tablo 18 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akrabalarıyla arasındaki ilişkiyi en yüksek oranda iletişim kurma nedenleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin bir temada birden çok görüşü bulunabileceğinden oranın yüzde yüzü geçmesi olasıdır. Öğrencilerin bu süreçte ilk iletişim kurma nedeni destek olmak ve motive etmektir. İletişimde yaşanan sorunlar teması altında iletişim kopukluğu yaşadığını belirten öğrenciler olmuştur.



Tartışma, Sonuçlar Ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin Covid 19 pandemisine karşı alınan tedbirler kapsamında farklılaşan eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yüzyüze eğitime ara verilerek dijital platformlar aracılığıyla süreci devam ettirdiğimiz pandemi günlerinde, eğitim paydaşlarından biri olan öğrencilerimiz pek çok durumdan etkilenmişlerdir. Bu araştırma üniversite giriş sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık süreci, hazırlık sürecinde ailelerinin etkileri, uzaktan eğitimin sınava hazırlık sürecine etkileri, bu süreçte öğrencinin öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkilerine yönelik görüşlerini kapsamaktadır.

Öğrencilerin sınava hazırlık sürecine ilişkin bulgular, lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına 11. sınıfta TYT alanından çalışmaya başladıklarını, çalışmalarını test çözerek desteklediklerini, çalışmalarında bir plana bağlı olarak ilerlediklerini ve eksik konuları tamamlamaya öncelik verdiklerini göstermektedir. Çalışma sürecinde yaptıkları strateji değişikliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun matematik dersinden özel ders aldıklarına, çalışma sürecinde zaman zaman çalışmalarına ara verdiklerine, bazı dönemlerde de çalışmalarını sıkılaştırdıklarına ve çalışma planlarında değişiklikler yaptıklarına dair vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınava hazırlıkta matematik dersine öncelik vermeleri söz konusudur. Baştürk (2011), 9. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında, üniversite sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmelerini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Sınav odaklı bir sürecin matematik öğrenmeye ket vurması, bu nedenle süreç sonunda ilk desteğin yine matematik dersi için aranmasına neden olduğu görülmektedir. Öğrenciler 9. sınıfta sınav kaygısı ile matematiği öğrenememekte, 12.sınıfta yine sınav kaygısı ile matematik dersi için destek almaktadırlar.

Çalışmaya ara verme nedenleri olarak yaşadıkları içsel nedenleri işaret eden katılımcılar, motivasyon düşüklüklerinin ve zaman zaman pes etme isteklerinin kendilerini ara vermeye ittiğini belirtmişlerdir. Sınav sisteminin öğrenci ve ailelerini sosyal ve duygusal açıdan olumsuz etkilediği düşünüldüğünde (Çolak, 2006; Kelecioğlu, 2002), öğrencilerin içsel nedenlerle çalışmaya ara vermek istemelerinin doğal olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu uzun ve zorlu süreçte yaptıkları fedakârlıklara yönelik görüşlerine bakılarak, sosyal yaşamlarında çeşitli kısıtlamalarda buldukları aynı zamanda bazı öğrencilerin ailelerinden ayrı kalmak durumunda kaldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin fedakarlıkları ailelerin başarı odaklı beklentileri öğrencilerin üzerinde baskı oluşturmakta bu durum da onları aile ve sosyal hayata dair fedakarlıklar yapmaya itmektedir (Çolak, 2006).

“Türkiye’de uzaktan eğitim sistemi 1923-1960 yılları arasında öncelikle kavram olarak incelenmiş, 1970’lerde bu alanda çeşitli girişimlerde bulunulmuş, 1980 yılı itibarıyla Anadolu Üniversitesi’nde kullanılmaya başlanmış, 1990’lı yıllarda üniversiteler başta olmak üzere çeşitli eğitim kademelerinde kullanılan bir sistem olmuştur” (Çengel, 2014, Bozkurt 2017; Kaçan ve Gelen, 2020,). Uzaktan eğitim sistemi ülkemizde 1990 yılından itibaren yükseköğretim düzeyinde çok fazla alanda kullanılsa da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleri için kullanıldığı pek görülmemiştir. 2019-2020 eğitim yılının ikinci yarısında pandemi dolayısıyla yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Eğitime dijital ortamlar vasıtasıyla devam edilmiştir. Pek çok öğrencinin daha önce deneyimlemedikleri bir sistem olan uzaktan eğitime geçilmesi üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerini de etkilemiştir. 12. sınıf öğrencilerin düşüncelerinde Covid 19’un eğitime etkilerine yönelik bulgular incelendiğinde, eğitim sisteminin bu durumdan olumsuz olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Küresel salgının sosyo ekonomik etkilerini gözleyen pek çok çalışma, pandeminin sadece sağlık alanında değil birçok yönde insanoğlunu olumsuz etkilediği sonucunu vurgulamaktadır (Nicolaa vd., 2020; Onyema vd., 2020; Sintema, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020).



Ayrıca öğrencilerin yüz yüze eğitime ara verilmesi ve sınav tarihinde yapılan değişikliklerle ilgi görüşlerine bakarak, sınava hazırlık sürecinin uzaması başta olmak üzere yaşananlar sonucunda düzenin değişmesi, belirsizlerin oluşması gibi durumların öğrencileri olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz (2020)'ın pandemi sürecinde veli görüşlerini inceledikleri çalışmasında da öğrencilerin bu dönemde sınavların ertelenmesi, iptali gibi değişimlerin ve belirsizlik durumlarının oluşmasından olumsuz olarak etkilendikleri belirtilmiştir. Onyema vd. (2020) ifade ettiği üzere çevrim içi eğitim çalışmalarının verimli olabilmesi kesintisiz internet bağlantısının, teknolojik araçların, kaliteli öğrenme yazılımlarının olmasına ve dijital becerilerin etkili kullanılmasına bağlıdır. İnternet üzerinden dijital platformlar aracılığıyla yapılan eğitimlerde öğrencilerin fırsat eşitliği ilkesine bağlı kalınarak eşit erişimlere ulaşabilmesi elzemdir. Aksi taktirde öğrenciler arası sosyo ekonomik farklılıklar, eğitim öğretimde farklılıklara neden olabilmektedir. Teknolojiye ulaşamayan ailelerin çocukları pek çok haktan mahrum kalmaktadır (Tuncer ve Taşpınar, 2008; Lancker ve Parolin, 2020; Xhelili vd., 2021).

İlkokul, ortaokul ve liselerde uzaktan eğitimin gerçekleşmesi için kullanılan EBA ve TRT-EBA TV platformlarını öğrencilerin düzenli takip etmemesi ile birlikte, öğrenciler özellikle TRT-EBA TV aracılığıyla yapılan derslerin süresinin yetersiz olduğu bunun yanı sıra EBA üzerinden yapılan canlı derslere bağlanırken çeşitli sorunlar yaşandıklarını ifade etmişlerdir. Kana ve Aydın (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin EBA'daki içerikleri eksik buldukları ayrıca internet bağlantısı ve sisteme giriş noktasında bazı problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Pandemi öncesinde yapılan araştırmalar bilişim ağının yeterli düzeyde planlanmadığını ortaya koymuş, iyileştirmeler için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır (Aksoy, 2017; Aktay ve Keskin, 2016; Demirçelik, 2019). Bu araştırma son dönemde yapılan pek çok çalışma ile benzer olarak bilişim ağında herhangi bir ilerlemenin elde edilmediğini, sorunların devam ettiğini, niteliğin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Can, 2020; Karadağ ve Yüce, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020).

Eğitimin ana hedeflerinden biri olan akademik başarı, sosyal çevreden etkilenen bir olgudur (Yıldırım, 2006). Eğitim-öğretimin kesintiye uğramaması adına dijital platformlara taşınması durumu öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkisini çeşitli yönlerden etkilemiştir. Akademik başarı sıralamasına dahil edilecekleri bir sınava hazırlanan lise son sınıf öğrencileri yapılan araştırmada öğretmenlerinin bu anlamda bilinçli olduklarını kendilerine ve ailelerine sürece adapte olabilmeleri için rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Dijital eğitimin büyük sorunlarından birini öğretmen- öğrenci iletişimi kurulamaması olarak vurgulayan Dinçer (2016), bilgisayarın tek başına öğretmen desteğinin yerini alamayacağını savunmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri bilgisayarlar ile baş başa bırakmadıklarını, öğretmen desteğini sunmak ve iletişim kurmak için çeşitli yollara başvurduklarını göstermiştir. Pandemi sürecini değerlendiren bir başka çalışma benzer sonuçları işaret etmektedir. Kırmızıgül'e (2020) göre öğretmenler, Eğitim Bilişim Ağı aracılığıyla öğrencilere ödevler vermiş ayrıca canlı dersler gerçekleştirilerek süreci desteklemişlerdir.

Öğrencinin sosyal çevresinin en büyük kaynağı olan okulların dijital eğitim sistemine geçmesi sosyal alanda önemli sınırlılıkları oluşturmuştur (Özer ve Suna, 2020). Bu süreçte öğrencilerin arkadaşları ile görüşmeleri kısıtlanmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin bu süreçte arkadaşları ile iletişim kopukluğu yaşasalar da iletişimi sürdürürebilmek için sosyal medya ve telefon görüşmeleri gibi çeşitli yollarla bağlantıda kalmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Birbirlerine destek olma ve motive etme nedenleri ile iletişimi koparmak istemediklerini vurgulamışlardır. Arkadaş desteğinin başarıyı manidar olarak yordadığı düşünüldüğünde (Yıldırım, 2006), öğrencilerin arkadaşları ile iletişimlerinin onlar için önemini anlamak mümkündür.



Yaşanılan pandemi sürecinde birçok ülke sağlık ve eğitim alanı başta olmak üzere çeşitli alanlarda eksikliklerini fark etmiştir. Salgın hastalık neticesinde dijitalleşen dünyada özellikle teknoloji bilgisinin yeri fark edilmiştir. Türkiye’de eğitim-öğretimin dijital ortamlara taşınmasıyla birlikte teknolojik okuryazar olmanın önemi gözler önüne serilmiştir. Eğitimde dijitalleşme pandemi dönemi ile başlamış olsa da pandemi sonrasında eğitim hayatında ihtiyacı hissedilecek ve kullanılmaya devam edilecektir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Bu durum dikkate alındığında öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması için çalışmaların yapılması önerilebilir. Dijital eğitimin daha sağlıklı sürdürülebilmesi için EBA ve TRT-EBA TV platformlarının işlevselliğinin artırılması, alt yapıda ve bağlantıda oluşan sorunların iyileştirilmesi önerilebilir. Bütün dünyanın korkusu haline gelen salgın psikolojik olarak da büyük bir etki yarattığından dolayı özellikle sınav kaygısıyla baş etmekle beraber böyle bir olayın içerisinde bulunan öğrencilerin, ailelerinin ve öğretmenlerin psikolojik destek almaları ya da bu gibi durumlarda stresle başa çıkma yolları için çeşitli eğitimler almaları önerilebilir. Bunların yanı sıra ileride yaşanabilecek durumlara hazırlıklı olma adına öğretim programları düzenlenirken bu gibi olağanüstü durumlarda uygulanabilecek uzaktan öğretim programlarının da hazırlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Aksoy, N. (2017). EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın kullanım amacı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 27-44.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanma Sürecinin Öğrencilerin Matematik Öğrenmeleri Üzerine Olumsuz Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 69-79.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354>
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çengel, M. (2014). Uzaktan Eğitimde Öğrencinin Başarı ve Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çolak, N. (2006). Eğitim sosyolojisi bakımından dershaneler ve eğitim: üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel durum analizleri; Bursa örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Demirçelik, D. A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA hakkındaki görüşleri: Yozgat İli örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Dinçer, S. (2016). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. <https://www.researchgate.net/publication/298192658>
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA). www.EBA.gov.tr
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6 (1), 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/uebt/issue/53891/713456>
- Kana, F. Ve Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(13), 1494-1504.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 181-192. DOI: 10.2399/yod.20.730688
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversite giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144.
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 59-67.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 283-289.
- Merriam, S.B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Nicolaa, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Josifidis, C., Agha, M. ve Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the corona virüs pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery*, 78, 185-193. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>
- Onyema, E., Nwafor, C., Faith, A., Sen, S., Atonye, F., Sharma, A. & Alsayed, A. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*. DOI: 10.7176/JEP/11-13-12
- Özer, M. ve Suna, H.E. (2020). COVID 19 salgını ve eğitim. İçinde Şeker, M., Özer, A. ve Korkut, C. (Eds.). Küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği, TÜBA, Ankara.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>



- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 25-34.* Doi: 10.26701/uad.711110
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (5), 125-144.*
- Üstün, Ç ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, 25(1), 142-153.* DOI: 10.21673/anadoluklin.721864
- Lancker, W. V. ve Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health.* [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Xhelili, P., Ibrahim, E., Rruci, E., & SHEME, K. (2021). Adaptation and perception of online learning during COVID-19 pandemic by Albanian university students. *International Journal on Studies in Education (IJSE), 3(2), 103-111.*
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 258-267.*
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Konya, Palet Yayınları.
- Ziya Selçuk, Bakan Selçuk'tan uzaktan eğitimle ilgili en çok sorulan 10 soruya yanıt. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuktan-uzaktan-egitimle-ilgili-en-cok-sorulan-10-soruya-yanit/haber/20579/tr>



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Ortamına Yönelik Görüşleri

The Opinions of Pre-Service Science Teachers about the Laboratory Environment

Gülfem Dilek YURTTAŞ KUMLU ^{ID}, Arş. Gör. Dr., Sinop Üniversitesi, gdyurttas@gmail.com

Yurttaş Kumlu, G.D. (2022). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Ortamına Yönelik Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*,13(1), 481-501.

Geliş tarihi: 09.03.2022

Kabul tarihi: 03.05.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada yorumlayıcı ve tanımlayıcı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya üniversitede en az bir laboratuvar dersi alan gönüllü 34 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşünceleri malzeme ve araç-gereç, öğrenme ortamı, disiplin, sağladığı katkı, bilimsel ifade ve bilimsel bilgiye ulaşma yolu olmak üzere altı kategoride sınıflandırılmıştır. Özellikle katılımcılar, laboratuvar kavramına ilişkin düşüncelerinde deney kavramına fazlasıyla değinmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında ilgilerini çeken öğeler temasına yönelik malzemeler ve araç-gereçler, laboratuvar ortamının özellikleri, kullanılan yöntem ve teknik ve deneylerin özellikleri olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları çoğunlukla ilk kez karşılaştıkları malzeme ve araç-gereçlerin ilgilerini çektiklerini ifade etmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında rahatsız oldukları öğeler, malzemeler ve araç-gereçler ve laboratuvar ortamına ilişkin olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları çoğunlukla laboratuvar ortamının fiziksel özelliklerine yönelik görüşler bildirmişlerdir. Dolayısıyla laboratuvar ortamları düzenlenirken fiziksel öğelerin de dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların nedenlerinin detaylı sorgulandığı ve öğrenme ortamlarına yönelik geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı çeşitli çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Laboratuvar ortamı, Laboratuvar ortamına yönelik görüş, Fen bilgisi öğretmen adayı.

Abstract. In this study, it is aimed to examine the opinions of pre-service science teachers about the laboratory environment. An interpretive and descriptive qualitative research design was performed. Thirty-four volunteer pre-service science teachers who had taken at least one laboratory course at the university participated in the study. A semi-structured interview form consisting of five open-ended questions was used in the study. The data were subjected to descriptive analysis. The ideas of pre-service science teachers related to the concept of the laboratory were classified into six categories: materials and equipment, learning environment, discipline, its contribution, scientific explanation and way of accessing scientific knowledge. Participants particularly emphasized the concept of experiment in their thoughts on the concept of laboratory. The elements that engaged the attention of the participants in the laboratory were discussed in four themes which are materials and equipment, features of the laboratory environment, methods and techniques used, and experiments properties. The participants stated that they mostly attracted the attention of the materials and equipment they encountered for the first time. The elements that the participants are troubled with the laboratory are discussed in two categories: related to materials and equipment and laboratory environment. As a result of this research, the pre-service science teachers mostly expressed their opinions about the physical characteristics of the laboratory environment. Therefore, it can be said that it is important to consider physical characteristics when organizing laboratory environments. Various studies can be conducted on the reasons for the opinions reasons for the findings obtained from this research are questioned in detail and using the scales developed for learning environments.

Keywords: Laboratory environment, Opinion on the laboratory environment, Pre-service science teacher.



Extended Abstract

Introduction. Pre-service science teachers' perceptions, attitudes, and opinions about the laboratory environment are very important in creating an effective laboratory learning environment in science teacher education. In this study, it is aimed to examine the opinions of pre-service science teachers about the laboratory environment.

Method. An interpretive and descriptive qualitative research design was performed. This research was conducted with 34 volunteer pre-service science teachers who had taken at least one laboratory course at the university and were studying at the faculty of education in a small city in northern Turkey. While 82% of the participants were women, 18% were men. Criterion sampling was used for selection of the participants. A semi-structured interview form prepared by the researcher and consisting of five open-ended questions was used. The qualitative data were subjected to descriptive analysis. Among the methods used to increase the quality of qualitative research, convenience and adequate participation in data collection processes, maximum diversity and purposeful sampling in the study group, an expert review, and the consistency between coders were used in the study. In addition, the consistency between the coders related to the data was 92%.

Results. The opinions of the pre-service science teachers related to the concept of the laboratory were classified into six categories: materials and equipment, learning environment, discipline, its contribution, scientific expression, and way of accessing scientific knowledge. The majority of the participants stated that they thought the concept of the laboratory as a way of accessing scientific knowledge and its contributions. They stated that they thought of the laboratory as the way to access scientific information by experimentation and observation and as its contributions by reinforcing theoretical knowledge and providing meaningful learning. In addition, materials and equipment and learning environment are other opinions expressed by the participants.

The elements that engaged the attention of the pre-service science teachers in the laboratory environment are discussed in four categories: Materials and equipment, features of learning environment, method and technique, and properties of experiments. The majority of them stated that the materials and equipment they encountered attracted their attention. Moreover, they expressed that various features of the laboratory environment such as the physical properties of benches and features of the material cabinets attracted their attention.

The disturbing elements in the laboratory environment reported by the pre-service science teachers are grouped in two categories: materials and equipment and laboratory environment. The participants stated that they were uncomfortable with the fact that the materials and equipment were not placed in the cabinets properly and they were broken and dirty, the lack of materials and equipment, and the smell of chemicals. They explained that they were troubled by a messy and inordinate environment, an unclean environment, a small environment, a lack of ventilation in the environment, and a lack of aesthetic appearance of the environment.

Discussion and Conclusion. Considering the pre-service science teachers' opinions on the concept of the laboratory, it is seen that they are of the opinion that the laboratory is not just an environment with materials and equipment but allows for various experiences and interactions to take place. The expressions of the opinions of pre-service science teachers about the concept of the laboratory are mostly about the contributions of the laboratory. Most of the pre-service science teachers are aware of the importance of the laboratory. The categories determined for the pre-service science teachers' thoughts on the concept of the laboratory are consistent with the dimensions of the laboratory learning environment defined by Fraser et al. (1995), which are student cohesiveness, open-endedness, integration, and material environment.



The fact that most of the participants are interested in the materials and equipment they encountered can be explained by the materials and equipment being interesting and appealing to the eye. In our study, the high number of pre-service science teachers who stated that the materials and equipment and physical environment attracted attention indicates that one of the important elements of a quality education system is the physical features of the environment. In the present study, it is consistent with the reasons for the elements that disturb the participants in the laboratory environment and the reasons the pre-service science teacher and science teachers do not use the laboratory effectively.

Detailed studies can be conducted on the reasons for the opinions of the pre-service science teachers towards the laboratory environment in teacher education in universities. Both qualitative and quantitative studies are needed to determine the opinions of teachers, pre-service science teachers, and even students regarding the physical features of the laboratory learning environment. Moreover, it is necessary to carry out various studies to increase the awareness of pre-service science teachers about the laboratory learning environment, especially about safety and rules.



Giriş

Öğretim ve öğrenme sürecinde önemli bir bileşen olarak kabul edilen öğrenme ortamı, çeşitli araçları ve bilgi kaynaklarını, etkileşimi, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi ve öğrenme davranışı beklentilerini ve normlarını kapsamaktadır (Osman, Ahmad ve Halim, 2011). Öğrenme ortamı fiziksel ve psikososyal bileşenden oluşur (Kilgour, 2006). Fiziksel bileşen, sınıflar, öğretim materyalleri ve öğrenme olanakları gibi hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki tüm fiziksel yönleri içerir. Psikososyal bileşen, öğrencilerin birbirleri, öğretmenleri ve çevresi arasında oluşan etkileşimle ilgilidir. Bu bileşenlerin her ikisi de öğrenme ortamını oluşturmada ve şekillendirmede birbirini tamamlar ve meydana gelen öğrenme sürecini etkiler (Amirul ve diğerleri, 2013). Öğrenme ortamına sınıflar, fen laboratuvarları, açık alanlar ve ofisler birer örnektir (Amirul ve diğerleri, 2013; Obong, Okey, Aniah ve Okaba, 2010). Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarından birisi olan laboratuvar öğrenme ortamına yönelik görüşleri araştırılmıştır.

Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamları, yaklaşık kırk yıldır çalışılan konulardan birisidir (Küçüköğlü ve Köse, 2008; Martin-Dunlop, 2013). Öğrenme ortamına ilişkin çalışmaların temeli, Lewin (1936) tarafından geliştirilen ve insan davranışının önemli belirleyicileri olan bireyin hem kişisel özellikleri hem de çevre ile etkileşimi olarak tanımlanan alan teorisine dayanmaktadır (Kennedy, 2006). Bu teori, farklı araştırmacılar tarafından ele alınmış ve öğrenme ortamına ilişkin çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrenme ortamına ilişkin en önemli çalışmalardan birisi Walberg Harvard Fizik Projesi kapsamında (Walberg ve Anderson, 1968) araştırma ve değerlendirme faaliyetlerinin bir parçası olarak Öğrenme Ortamı Envanteri'nin (LEI) geliştirilmesidir. Diğer önemli çalışma ise çeşitli insan ortamları için geliştirilen sosyal iklim ölçeklerinden Sınıf Ortamı Ölçeği'nin geliştirilmesidir (Moos'tan aktaran Fraser, Aldridge ve Adolphe, 2010). Öğrenme ortamının motivasyon (Lui, Horton, Olmanson ve Toprac, 2011), kavram geliştirme (Spinner ve Fraser, 2005), öğrenci memnuniyeti (Bell ve Aldridge, 2014; Martin-Dunlop ve Fraser, 2008), başarı (Wolf ve Fraser, 2008) gibi değişkenler ile ilişkisine yönelik çeşitli çalışmalar da gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını okulların sınıflarında ya da laboratuvar ortamında geçirdikleri düşünüldüğünde (Gibson ve Chase, 2002), öğrenmenin gerçekleştiği bağlamın veya öğrenme ortamının öğrenci öğrenmesindeki önemi büyük ölçüde kabul görmektedir (Dumont ve Instance 2010; Dumont, Instance ve Benavides, 2010). Okul materyalleri güncellenirken ve öğretim yöntemleri geliştirilirken, eğitimin gerçekleştiği fiziksel ortam önceden oldukça az ilgi görürken (Sanoff ve Walden, 2012), son yıllarda öğretimde mekânsal-fiziksel konfigürasyon, hem öğrenme hem de refah açısından verimi artırmada önemsenmeye başlanmıştır (Manca, Cerina, Tobia, Sacchi ve Fornara, 2020).

Öğretme ve öğrenmenin doğası geliştikçe, fiziksel mekânın ve onun donanımının öğrenci öğrenmesi ve okul pedagojisi üzerindeki etkisine yönelik önemli ölçüde akademik ve kurumsal bir ilgi oluşmaya başlamıştır (Brooks, 2011). Manca ve diğerleri (2020), eğitim ortamı tasarımının öğrenci ve öğretmenlerin performansı, memnuniyeti ve refahı üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaları sistematik olarak incelediklerinde de kullanıcıların hem refahını hem de performansını artırmak için hoş, sıcak ve esnek öğrenme ortamlarının anahtar rolünü ortaya çıkarmışlardır. Daha spesifik olarak, büyüleyici renklerin ve resimlerin, ergonomik mobilyaların ve yeterli akustiğin, termal konforun, havalandırmanın ve doğal aydınlatmanın varlığı, okul tasarımcılarının dikkat etmesi gereken önemli özellikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.



Öğrenme Ortamı olarak Laboratuvar

Fen eğitiminde reformlar, yirmi yıldan fazla süredir bilimsel okuryazar öğrencilerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır (Dani, Salloum, Khishfe ve BouJaoude, 2013). Bu reformlar, tüm öğrencilerin 21. yüzyılda ihtiyaç duyacakları problem çözme, iletişim ve düşünme becerilerini kazanmaları gerektiğini önermektedir (Ulusal Okuma Paneli [National Reading Panel], 2000). Bu kapsamda fen öğretiminin ve öğrenmenin içeriği ve pedagojisi sorgulanmış ve anlamlı fen öğretimini gerçekleştirmek amaçlı yeni standartlar belirlenmiştir (Lunetta, Hofstein ve Clough, 2007). Ayrıca fen öğretiminde laboratuvar çalışmalarının rolü ve uygulamaları yeniden vurgulanmıştır (Hofstein ve Lunetta, 2004).

Öğrencilere geleneksel sınıftan farklı bir ortam sunan laboratuvarlar (Osman ve diğerleri, 2011), öğrenme ortamlarından birisidir. Laboratuvarlar öğrencilerin kavramsal anlamalarını, problem çözme becerilerini ve bilime yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere katılım konusunda (Hofstein, 2017) önemli role sahiptir (Hofstein ve Lunetta, 2004). Fen laboratuvarı da çeşitli etkileşimleri (malzeme ve deney verisi arasında, öğrenciler, öğretmenler, uzman bilgi kaynakları arasında) içeren sosyal bir ortamda bilimi öğretmek ve öğrenmek için eşsiz bir ortam olarak algılanmaya devam etmektedir (Hofstein ve Lunetta, 2004). Ayrıca laboratuvar ortamında hedeflenen becerilerin ve kavramların kazanımında öğrenme çevresi vurgusu dikkat çekmektedir (Ceylan ve Feyzioğlu, 2018).

Laboratuvar öğrenme ortamı, öğrenci yakınlığı, açık uçluluk, entegrasyon, kurallarda netlik ve fiziksel çevre olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Fraser, Giddings ve McRobbie, 1995). Öğrenci yakınlığı, öğrencilerin birbirlerini tanıma, birlikte çalışma ve birbirlerine destek olma ile ilgilidir. Açık uçluluk, öğrencilerin kendi araştırmalarını tasarlamayı ve kişisel bilimsel bilgi yapılarını geliştirmek için bireysel deney yapma olanağı sunmayı içerir. Entegrasyon boyutu, laboratuvardaki uygulamaların teorik derslerdeki konularla bütünleşmesini ifade eder. Kurallarda netlik, laboratuvarında çalışma kurallarının kapsamı ve öğrenme ortamında bunun uygulanması ile ilgilidir. Fiziksel çevre, laboratuvarın fiziki altyapısı, içerisinde bulunan malzeme, araç- gereç sayısı ve diğer materyallerin yeterliliğini ifade eder (Fraser ve diğerleri, 1995).

Yükseköğretimde Öğrenme Ortamı

Kolejler ve üniversiteler tesislere büyük yatırım yaparlar. Öğrencilerin, öğretim görevlilerinin ve kurumların öğrenme ortamlarına yapılan harcamalardan en büyük faydayı elde etmelerini sağlamak için farklı çevresel özelliklerin etkisini analiz etmek önemlidir (Hill ve Epps, 2010). Yükseköğretim kurumlarında sınıf ortamının etkisini inceleyen nispeten az sayıda çalışma vardır (Siegel, 2003). Bu çalışmalara örneklerden birisi Caldwell'in (1992) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasıdır. Caldwell (1992) sandalye tasarımının, hava kalitesinin ve gürültünün iyileştirilmesi gereken birincil sınıf tasarım faktörleri olarak tanımlamıştır. Yetersiz sınıf tasarımının öğrenci performansında %10-25'lik düşümlere yol açabileceği tahmininde bulunmuştur. Bir diğer çalışma da Schneider'in (2002) K-12 öğrencilerinin akademik performansının, sınıftaki iç ortamın havası, oda havalandırması, sıcaklık, nem, termal konfor, aydınlatma ve akustik kalitenin yetersiz kontrolünden olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmasıdır. Bu çalışmada, yükseköğretimde eğitim fakültelerinde fen bilgisi öğretmen eğitiminde sıklıkla kullanılan öğrenme ortamlarından birisi olan laboratuvar ortamı ele alınmıştır.



Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak öğrenme ortamı oluşturulduğunda, öğrenciler kendi ihtiyaçlarının ve duygularının önemli olduğuna dair olumlu fikirlere sahip olurlar (Tuncel, 2008). Öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin düşünceleri de sınıfa aitlik duygusunu, derse aktif katılımı, motivasyonu, yardımlaşmayı, ortak çalışmayı vb. etkilemektedir (Fraser ve Butts, 1982; Haladyna, Olsen ve Shaughnessy, 1982; Taylor, Fraser ve Fisher, 1997). Modern eğitim uygulamalarını ve öğrenme ortamının planlamasını yeterince desteklemek için birden çok paydaş grubunun, özellikle de öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almak önemli bir husustur (Harvey ve Kenyon, 2013). Bu bağlamda geliştirilen veri toplama araçlarına da ihtiyaç duyulabilmektedir. Örneğin Hanedar, Erdem ve Şekerci (2016), fen bilimleri öğretiminde mekânsal ve ihtiyaçsal durumların incelenmesine ilişkin geçerli ve güvenilir bir anket geliştirmişlerdir. Bu anketin ilk kısmı fen bilimleri dersinde kullanılan derslik, fen bilimleri sınıfı, laboratuvar, kütüphane, okul bahçesi, müze, bilim merkezleri ve doğal yaşam alanları gibi mekânların kullanım durumuna ilişkin 25 maddeden oluşmaktadır. İkinci kısmında ise fen bilimleri derslerinin öğretiminde, öğretim programı, teknoloji/materyal, araç-gereç, okul yönetimi ve aile desteği gibi ihtiyaçsal durumlara ait 21 madde yer almaktadır.

Öğretmen eğitiminde mesleki deneyimler açısından uygulamalı derslerin ve eğitimin kalitesinin önemli olduğu (Barak, 2017) ve öğrenme ortamının kaliteli bir eğitim için temel kriterlerden birisi olduğu (UNICEF, 2000) dikkate alınır, öğrenme ortamlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri de değerli hale gelmektedir. Öğrenme ortamına ilişkin yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilerin laboratuvar ortamına ilişkin algıları, tutumları ve öğrenme çıktılarıyla ilişkileri araştırılmıştır (Lee ve diğerleri, 2020). Öğrencilerin laboratuvar öğrenme ortamı deneyimlerini etkileyebilecek laboratuvarın fiziksel özelliklerine odaklanılan çalışma sayısı oldukça azdır (Halim, 2009; Osman ve diğerleri, 2011; Veal ve Jackson, 2006). Higgins, Hall, Wall, Woolner ve McCaughey (2005), öğrenme ortamını değerlendirmek için özellikle tasarımın veya fiziksel yönlerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin laboratuvarla ilgili deneyimleri ve algıları, laboratuvar ortamını anlamada ve müfredat kararları vermede oldukça önemlidir (Thomas ve Meldrum, 2018). Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme ortamı olarak laboratuvara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar öğrenme ortamında ilgilerini çeken öğeler nelerdir?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarını laboratuvar öğrenme ortamında rahatsız eden öğeler nelerdir?

Öğrencilerin fen sorgulama süreçlerinde öğrenmelerini artıracak yeni stratejiler tasarlamak için onların düşünceleri, algıları ve görüşleri oldukça önemlidir (Nicol, Gakuba ve Habinshuti, 2022). Bu çalışmanın (a) geleceğinin öğretmenlerinde ileride laboratuvar ortamını etkili kullanabilmeleri için dikkate almaları gereken öğelere yönelik farkındalık oluşturması, (b) laboratuvar ortamında fen öğretimini gerçekleştiren ders sorumlusuna, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ilişkin gerekli unsurların neler olabileceğine ilişkin fikir vermesi ve (c) laboratuvar ortamının hem fiziksel hem de psikososyal özelliklerine göre etkili öğretim sürecinin tasarlanmasına ilişkin farkındalık oluşturması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden yorumlayıcı ve tanımlayıcı desen kullanılmıştır. Yorumlayıcı ve tanımlayıcı nitel araştırmada bir fenomen, bir süreç, ilgili kişilerin bakış açıları, dünya görüşleri veya bunların bir kombinasyonu keşfedilmeye ve anlamaya çalışılır (Merriam ve Grenier, 2019). Bu çalışmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini keşfetmek ve anlamak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin kuzey bölgesinin küçük bir şehrindeki üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 34 gönüllü 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma, eğitim fakültesinde fen bilimine ilişkin en az bir laboratuvar dersi alan 34 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların %82'si kadın, %18'i erkektir. Katılımcıların isim gizliliğini sağlamak için verilerin kodlanması ve raporlaştırılması aşamasında onlara Ö1'den Ö34'e kadar kod verilmiştir ve her bir kod, bir fen bilgisi öğretmen adayını temsil etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının laboratuvara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve beş açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular hazırlanırken, öğrenme ortamı ve fiziksel özellikleri ile ilgili alan yazın incelenmiş (Fraser ve diğerleri, 1995; Hill ve Epps, 2010; Manca ve diğerleri, 2020), Fraser ve diğerleri (1995) tarafından geliştirilen Fen Laboratuvar Ortamı Ölçeği'nden (SLEI) esinlenilmiş ve araştırmanın amacına yönelik sorular oluşturulmuştur. Bu form, laboratuvar kavramına yönelik düşünceleri, ilgilerini çeken, rahatsız eden öğelere ve önerilerine yönelik sorular içermektedir. Bu sorular;

- 1-Laboratuvar kavramı size neyi çağırıyor? Neden?
- 2-Laboratuvar ortamına girdiğiniz zaman neler dikkatinizi çeker? Neden?
- 3-Laboratuvar ortamında hoşunuza giden nesnelere/durumlar olur mu? Cevabınız evet ise, bunlar nelerdir? Açıklar mısınız? Neden?
- 4-Laboratuvar ortamında sizi rahatsız eden nesnelere/durumlar olur mu? Cevabınız evet ise, bunlar nelerdir? Açıklar mısınız? Neden?
- 5-Laboratuvar ortamında sizi rahatsız eden nesnelere/durumları kaldırmak için nelerin yapılmasını önerirsiniz? Şeklindedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama için İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (23.06.2020 tarihli, 25481574-900-E. sayılı ve 2020/78 karar yazısı). Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu yazılı olarak katılımcılara uygulanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce, katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya katılacak öğretmen adaylarının gönüllü ve samimi cevap vermenin araştırma için önemli olduğu araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Yarı-



yapılandırılmış görüşme formu katılımcılarla paylaşılmıştır ve katılımcıların formu yazılı olarak cevaplandırmaları için 15-20 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada elde edilen yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen nitel veriler için betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analiz yapılırken, eldeki veriler, daha öncesinde belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, veri toplama aracındaki sorulara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimsek, 2018). Bu çalışmada da temalar, yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara göre oluşturulmuştur. Her bir soru kapsamında veriler kodlanmıştır ve içeriklerine uygun olarak kategorilendirilmiştir. Katılımcıların yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar, birden fazla kategoriye içerecek ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle analizler sırasında temalardan elde edilen kategorilerdeki frekans sayısı toplam katılımcı sayısından daha fazladır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmaların niteliğini artırmak amacıyla başvurulan yöntemlerden veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım, çalışma grubunda azami çeşitlilik ve amaçlı örnekleme, uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası tutarlılık (Merriam ve Tisdell, 2016, s. 37), bu araştırmada kullanılmıştır. Bu çalışmaya gönüllü katılan fen bilgisi öğretmen adayı sayısının fazla olması ve bu katılımcıların en az bir farklı laboratuvar ortamında ders aldıkları düşünüldüğünde, veri toplama sürecinde uygun ve yeterli katılımın sağlandığı söylenebilir. Ayrıca yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, toplanan veriler ve yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığa ilişkin uzman görüşüne ve tutarlılık incelemesine yer verilmiştir. Uzman görüşü ve tutarlılık incelemesi için fen eğitiminde laboratuvar uygulamaları konusunda uzman tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular incelenmiştir ve veri seti kodlanmıştır. Veri setini kodlayan diğer uzman ise araştırmacının kendisidir. Katılımcıların yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar, birden fazla kategoriye içerecek ifadelerden oluştuğu için toplamda 156 veri, iki uzman tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası benzerlik oranının hesaplanmasında Miles ve Huberman modelinin önerdiği güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} * 100$) ile elde edilen uyum yüzdesinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada kodlanan verilerden 13'ünün tutarsız olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman modelinin önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak, kodlayıcılar arasında tutarlılık %92 olarak bulunmuştur. Araştırmacı, diğer kodlayıcının önerilerini de dikkate alarak ve tartışarak kodlama işlemini tamamlamıştır.

Bulgular

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kavramına İlişkin Düşünceleri

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramını ilişkin düşüncelerinden elde edilen kategoriler ve alt kategorilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.



Tablo 1.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşünceleri

Kategoriler	Alt kategoriler	f	%	Toplam (%)
Malzeme ve araç-gereç	Beyaz önlük	2	6	36
	Aletler/araç /tertibat	7	21	
	Kimyasal malzeme	3	9	
Öğrenme ortamı	Donanımlı ortam	4	12	27
	Deney yapılan ortam	5	15	
Disiplin	Fizik-kimya-biyoloji-diğer disiplinler	4	12	12
Sağladığı katkı	Teorik bilginin pekiştirilmesi	9	26	62
	Anlamlı öğrenme	4	12	
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	4	12	
	Öğretimi destekleme	4	12	
Bilimsel ifade	Bilimsel bilgi	2	6	21
	Bilimsel çalışma (BÇ)	5	15	
Bilimsel bilgiye ulaşma yolu	Deney	20	59	83
	Gözlem	6	18	
	Araştırma- inceleme	2	6	

Tablo 1 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşünceleri malzeme ve araç-gereç, öğrenme ortamı, disiplin, sağladığı katkı, bilimsel ifade ve bilimsel bilgiye ulaşma yolu olmak üzere altı kategoride sınıflandırılmıştır. Laboratuvar kavramını malzeme ve araç-gereçlerle (%36) tanımlayan Ö2'nin ifadesinden örnek kesit "Deneyle, beyaz önlük, iskelet maketi, mikroskobu çağırıyor. Nedeni deneyle laboratuvar ortamında yapılması, deney yapılırken beyaz önlüğün giyilmesi, iskelet maketini çok sevdiğim ve böceklerin ya da ufak şeylerin daha büyük olarak görmek istiyordum ki çok şükür gördüm." şeklindedir.

Katılımcıların laboratuvar kavramına ilişkin düşüncelerinin %27'si donanımlı ortam ve deney yapılan ortam ifadesini vurgulayan açıklamalar içermektedir. Donanımlı ortam araç-gereç bakımından zengin ve düzenli ortam olarak, deney yapılan ortam ise çeşitli etkinliklerin ve deneylerin yapıldığı ve aktif çalışılan bir ortam olarak ifade edilmiştir. Bu ifadeler örnek alıntılar sırasıyla aşağıdaki gibidir:

"Laboratuvar kavramı çeşitli araçlar kullanarak deneyler yapabileceğimiz donanımlı yerlerdir. Genel olarak bu şekilde kullandığımız için bu kavram aklıma geliyor." [Ö15] - (Donanımlı ortam)

"Bana ilginç malzemelerin olduğu ve deneylerin yapıldığı yeri çağırıyor, nedeni ise çünkü genelde laboratuvar ortamında deneyler yapılır." [Ö8] - (Deney yapılan ortam)

Ayrıca Ö10,

Bir fen bilgisi öğretmen adayı olarak fizik kimya ve biyoloji ilişkilendirilebilecek bir laboratuvar düşündüm. Bu derslerle ilgili işlem, deney, gözlem, inceleme, araştırma veya bilimsel araştırma geliştirme ve benzeri uygulamaların yapılması amacıyla sağlık ve güvenlik koşullarını dikkate alarak gerekli donanım, eğitim ve öğretim laboratuvarı ile mesleki ve teknik eğitimde uygulama ve üretim yapan ortam olarak açıklarım.

ifadesi ile güvenlik kavramına değinerek donanımlı ortam vurgusu yapmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşüncelerinin %12'sinde farklı disiplinlere vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Örneğin, Ö23'ün,



Laboratuvar kavramı denildiğinde aklıma ilk olarak gerekli donanımlara sahip fizik kimya biyoloji dallarındaki deney yapılacak ve bu dallar üzerinde görsellikten ve uygulamalardan yararlanıp daha kolay öğrenilebilecek bir ortam laboratuvar. Aynı zamanda bilimsel ve teknik araştırmalar çalışmalar için gerekli araç ve gereçlerin bulunduğu yer olarak da açıklanabilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşüncelerinin %62'sinin laboratuvarın sağladığı katkıları belirten ifadeler içerdiği belirlenmiştir. Bu katkılar teorik bilginin pekiştirilmesi, anlamlı öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğretimi destekleme şeklinde gruplandırılabilir. Bu katkılara ilişkin katılımcıların ifadelerinden örnek kesitler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

“Bana deneyleri, bilim adamlarını, etkin öğrenme, buluş gibi kavramlar çağrıştırıyor çünkü diğer dersler gibi bilgilerimiz sadece teoride kalmıyor aynı zamanda öğrendiğimiz deney teorilerini uygulamaya dökerek deneyler yapıyoruz, bu da bizim etkin öğrenmemizi sağlıyor.” [Ö29] - (Teorik bilginin pekiştirilmesi ve Anlamlı öğrenme)

“Soyut ve karmaşık kavramları deney yaparak daha anlaşılır ve kolay kavranmasını çağrıştırıyor, deney sırasındaki görsellerle ve bilgilerin birleştiği bir yer.” [Ö14] - (Öğrenmeyi kolaylaştırma)

“Deney yapımlarını, uygulayıcı, öğretici gibi şeyleri çağrıştırıyor. Çünkü laboratuvarında her türlü uygulayıcı gözlemler yaparak günlük hayatta ilişkilendiririz. Bu sayede hipotezlerde deneylerle her şeyi gözlemleyebiliriz.” [Ö27] - (Öğretimi destekleme)

“Deney yapılan ortam, grup çalışması, görerek, yaparak, yanılarak doğru çözüme ulaşmayı sağlar.” [Ö1] - (Öğretimi destekleme)

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşüncelerinde bilimsel bilgi ve bilimsel çalışma kavramlarına değindikleri belirlenmiştir (%21). Bu kavramlara ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Laboratuvar kavramı bana bilimi, bilimsel çalışmalarını çağrıştırıyor çünkü laboratuvar sayesinde hayatımıza yön veren çalışmalar yapılıyor.” [Ö20] - (Bilimsel bilgi)

“İncelemek gözlem yapmak geliyor, çünkü laboratuvarında bilimsel araştırmalar deneyler yapılmaktadır.” [Ö34] (Bilimsel çalışma)

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşüncelerinin büyük çoğunluğu (%83), bilimsel bilgiye ulaşmak için kullanılan deney, gözlem ve araştırma-inceleme ile ilgili ifadeleri içermektedir. Özellikle deney ve gözlem kavramı daha sıklıkla kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının düşüncelerinde yer alan “ispatlama, buluş ve deneme-yanılma” gibi kavramlar da deney kategorisine dahil edilmiştir. Bilimsel bilgiye ulaşma yollarına ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek kesitler aşağıda yer almaktadır:

“Belli başlı konularının ispatlanmasını çağrıştırıyor. Çünkü deneyler bir nevi ispatlama yöntemidir.” [Ö33]- (Deney)

“Bana deneyleri, bilim adamlarını, etkin öğrenme, buluş gibi kavramlar çağrıştırıyor çünkü diğer dersler gibi bilgilerimiz sadece teoride kalmıyor aynı zamanda öğrendiğimiz deney teorilerini uygulamaya dökerek deneyler yapıyoruz, bu da bizim etkin öğrenmemizi sağlıyor.” [Ö29] - (Deney)

“Deney yapımlarını, uygulayıcı, öğretici gibi şeyleri çağrıştırıyor. Çünkü laboratuvarında her türlü uygulayıcı gözlemler yaparak günlük hayatta ilişkilendiririz. Bu sayede hipotezlerde deneylerle her şeyi gözlemleyebiliriz.” [Ö27] - (Gözlem)



Bir fen bilgisi öğretmen adayı olarak fizik kimya ve biyoloji ilişkilendirilebilecek bir laboratuvar düşündüm. Bu derslerle ilgili işlem, deney, gözlem, inceleme, araştırma veya bilimsel araştırma geliştirme ve benzeri uygulamaların yapılması amacıyla sağlık ve güvenlik koşullarını dikkate alarak gerekli donanım, eğitim ve öğretim laboratuvarı ile mesleki ve teknik eğitimde uygulama ve üretim yapan ortam olarak açıklarım. [Ö10] - (Araştırma inceleme)

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Ortamında İlgilerini Çeken Öğeler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında ilgilerini çeken öğelere ilişkin kategoriler ve alt kategorilere ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında ilgilerini çeken öğeler

Kategoriler	Alt kategoriler	f	%	Toplam (%)
Malzemeler ve araç gereçler (MAG)	Karşılaşılan malzemeler ve araç gereçlerin kendisi	16	47	53
	Malzemelerin ve araç gereçlerin mevcudiyeti ve kullanılabilir durumda olması	2	6	
Laboratuvar ortamının özellikleri	Masaların fiziksel özellikleri	5	15	21
	Dolapların özellikleri	2	6	
Kullanılan yöntem ve teknik	Grup çalışması	2	6	6
Deneylerin özellikleri	İlgi çekici	2	6	6

Tablo 2’de fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında ilgilerini çeken öğeler temasına yönelik görüşlerinden malzemeler ve araç-gereçler, laboratuvar ortamının özellikleri, kullanılan yöntem ve teknik ve deneylerin özellikleri olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ilgilerini çeken öğelere ilişkin ifadelerinin yarısından fazlası, malzemeler ve araç-gereçler ile ilgilidir (%53). Bu ifadelerden %47’si ise karşılaştıkları malzemeler ve araç gereçlerin kendisi ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen adayları insan maketleri, DNA modeli, mikroskop, insan iskeleti ve biyoloji konularına ilişkin maketler, elektrik malzemeleri, dürbün, mercekler, cam malzemeler, kimyasal malzemeler, erlen, beher, deney tüpü, balon joje, bunzen beki ve robot yapımı malzemeler ile karşılaşınca ilgilerini çektiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle insan maketlerinin, DNA modelinin ve kimyasal malzemelerinin, diğer malzeme ve araç-gereç-gereçlere göre daha sıklıkla ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Özellikle biyoloji dalında laboratuvar ortamında insan vücuduna ait maket hoşuma gitti. Diğer dallar üzerinde değerlendirecek olursak kimyaya ait kimyasal maddelerle yapılan deneylerde eğlenceli ve göze hitap eden deneyler asit ve bazlarda hoşuma gitti.” [Ö23].

“Hoşuma giden şey maketler vardı biyoloji dersinde. Bu maketlerin kullanılmasının anlatımı somutlaştırmaya, konuyu anlamama yardımcı olacağını düşünüyorum.” [Ö28].



Ö32 “Evet kapının yanında yangın tüpü olması hem bizim herhangi bir kazaya karşı bizi o durumdan kurtarabilir.” ifadesi ile de laboratuvarda bulunması gereken yangın tüpünün dikkatini çektiğini belirterek, güvenlik kavramına vurgu yaptığı görülmektedir.

Malzemeler ve araç-gereçlerle ilgili bunların mevcudiyeti ve kullanılabilir olması, ilgi çeken öğelerden birisidir. Buna ilişkin Ö9’un “Deneylerde kullanılacak malzemelerin bulunması ve çoğunun kullanılabilir durumda olması beni mutlu etti.” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında ilgilerini çeken öğelerden bir diğeri laboratuvar ortamının özelliklerine ilişkindir. Öğretmen adaylarının %15’i ortamdaki masaların fiziksel özelliklerinden masa düzeni, sayısı, büyüklüğü ve tasarımına ilişkin olumlu ifadeler kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek kesitler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

“Hoşuma giden nesnelere var mıydı, masaların oturma düzeni hoşuma gitti çünkü kalabalık sınıflarda en ideal düzen bu şekilde.” [Ö13] - (Masa düzeni)

“Bir sürü benchlerin olmasıydı. Çünkü ne kadar çok olursa o kadar grup kişi sayısı az oluyor ve deneylerle daha fazla ilgilenebiliyoruz.” [Ö29] - (Masa sayısı)

“Evet kapının yanında yangın tüpü olması hem bizim herhangi bir kazaya karşı bizi o durumdan kurtarabilir. Daha sonra laboratuvarda deney yaptığımız masa var hoşuma gitti diğer laboratuvarlara göre oldukça büyük ve geniş.” [Ö32] - (Masa büyüklüğü)

“Her benchin yanında musluk olması hoşuma gidiyor. Çünkü deney esnasında bizim işimizi kolaylaştırır.” [Ö26] - (Masa tasarımı)

“Her masada lavabonun olması bek alevinin olması güzel.” [Ö34]- (Masa tasarımı)

Laboratuvar ortamının özelliklerine ilişkin ele alınan bir diğer alt kategori ise dolapların özellikleridir. Ö4 “dolapların kilitli olması” ve Ö27 “hoşuma giden listeler vardı” ifadesi ile ortamdaki dolapların ilgilerini çektiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarından bir kısmı (%6), laboratuvarda kullanılan yöntem ve tekniklerin ilgilerini çektiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö10 “İş birliği bir çalışma ile yapıldığı için bana eğlenceli gelir çoğu zaman herkesin merakı onları bir şeylere yönlendiriyor” ve Ö20 “Grup şeklinde deney yapmak hoşuma gidiyor” ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının diğer bir kısmı da ilgilerini çeken öğelere yönelik deneylerin özelliklerini vurgulamışlardır. Bu kategoriye örnek olarak Ö18 “İlgimi çekecek şeyler ise evet özellikle kimya laboratuvar dersinde ilgi çekici birçok deney yapmış olmamızdan dolayı” ifadesini, Ö23 “Özellikle biyoloji dalında laboratuvar ortamında insan vücuduna ait maket hoşuma gitti. Diğer dallar üzerinde değerlendirecek olursak kimyaya ait kimyasal maddelerle yapılan deneylerde eğlenceli ve göze hitap eden deneyler asit ve bazlarda hoşuma gitti.” ifadesini kullanmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Ortamında Rahatsız Oldukları Öğeler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında rahatsız oldukları öğelere ilişkin kategoriler ve alt kategorilere ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.



Tablo 3.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında rahatsız oldukları öğeler

Kategoriler	Alt kategoriler	f	%	Toplam (%)
Malzemeler ve araç-gereçler	Bozuk ve kirli araç-gereç ve malzemelerin olması	7	21	72
	Malzemelerin ve araç-gereçlerin dolaplara düzenli yerleştirilmemesi	8	24	
	Malzeme ve araç-gereç eksikliği	6	18	
	Kimyasalların kokusu	3	9	
Laboratuvar ortamı	Laboratuvar ortamının temiz olmaması	4	12	92
	Laboratuvar ortamının dağınık ve düzensiz olması	14	41	
	Laboratuvar ortamının küçük olması	7	21	
	Laboratuvar ortamının havasız olması	2	6	
	Laboratuvar ortamının estetik görüntü eksikliği	4	12	

Tablo 3'te fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamındaki rahatsız edici öğeler temasına yönelik görüşlerinden malzemeler ve araç-gereçler ve laboratuvar ortamı olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %21'i malzemelerin ve araç-gereçlerin bozuk ve kirli olmasından, %24'ü malzemelerin ve araç-gereçlerin dolaplara düzenli yerleştirilmemesinden rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö14 "Kimyasal malzemelerini tarihinin geçmesi, kullanılacak malzemelerin bozulmuş olması kirli olması rahatsız etti." ifadesi ile bozuk ve kirli malzeme ve araç-gereçlerin rahatsız edici olduğunu; Ö18 "Evet beherler damlalıklar gibi laboratuvar malzemelerinin düzenli yerleri yoktu ayrıca bu malzemeler temiz bırakılmamıştır." ifadesi ile malzemelerin dolaplara düzenli yerleştirilmemesinin ve kirli bırakılmasının rahatsız edici olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerinin %18'i malzeme ve araç-gereç eksikliğinden ve %9'u kimyasalların kokusundan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Malzeme ve araç-gereç eksikliğine Ö13'ün "Laboratuvar ortamında beni rahatsız eden birçok şey vardı. İlk olarak laboratuvarın küçük olması düzensiz olması malzemelerin eksik olması, olan malzemelerin de son kullanma tarihlerinin geçmiş olmasıdır." ifadesi, Ö30'un "Kimyasal maddelerin kokusundan rahatsız oluyorum çünkü koku keskin ve kötü." ifadesi örnek olarak verilebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının %12'si laboratuvar ortamının temiz olmamasından, %41'i laboratuvar ortamının dağınık ve düzensiz olmasından, %21'i laboratuvar ortamının küçük olmasından, %6'sı laboratuvar ortamının havasız olmasından, %12'si laboratuvar ortamının estetik görüntü eksikliğinden dolayı rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö23 "Laboratuvarda oturacağım veya deneylerimi yapacağım ortamın kirli olması, arka taraflarda belli belirsiz malzemelerin yığılması" ifadesi ile hem ortamın temiz olmamasından hem de malzemelerin dolaplara düzenli yerleştirilmemesinden; Ö7 "Dağınık olmasıdır, sağlıklı bir deney için laboratuvar düzenli olmalıdır." ifadesi ile laboratuvar ortamının dağınık olmasından dolayı rahatsız olduğunu belirtmiştir. Laboratuvar ortamının küçük olmasına Ö13'ün "Laboratuvar ortamında beni rahatsız eden birçok şey vardı. İlk olarak laboratuvarın küçük olması düzensiz olması malzemelerin eksik olması, olan malzemelerin de son kullanma tarihlerinin geçmiş olmasıdır." ifadesi; laboratuvar ortamının havasız olmasına Ö6'nın "Rahatsız eden durum sadece havasız ve düzensiz olmasıdır." ifadesi ve laboratuvar ortamının estetik görüntü eksikliğine Ö16'nın "Rahatsız eden demir dolaplar, estetik görüntüsü yoktu." ifadesi örnek olarak verilebilir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamına yönelik görüşlerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar, fen bilgisi öğretmen adaylarının (1) laboratuvar kavramına ilişkin düşünceleri, (2) laboratuvar ortamında ilgilerini çeken öğeler ve (3) laboratuvar öğrenme ortamında rahatsız eden öğeler olmak üzere üç grupta sunulmuştur. Bilim, teknoloji ve bilişsel çalışmalarda hızlı gelişmeler doğrultusunda, fen laboratuvar kavramının “sadece öğrencilerin iyi tanımlanmış süreçleri gerçekleştirmek için özel araç-gereçleri kullandıkları sınıflar gibi” tanımı geçersiz olmaya başlamıştır (Ulusal Araştırma Konseyi [National Research Council], 2006). Çünkü laboratuvar hem etkinlik hem de materyaller içerir (Osman ve diğerleri, 2011). Ayrıca Ulusal Araştırma Konseyi (NRC, 2006, s.3), laboratuvar deneyimini “öğrencilerin araç-gereçleri, veri toplama tekniklerini, modelleri ve bilim teorilerini kullanarak doğrudan gerçek dünyayla (veya gerçek dünyadan yararlanılan verilerle) etkileşim kurmalarına fırsat sağlaması” olarak tanımlamıştır ve bu tanımın kullanımı daha ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşüncelerine yönelik elde edilen altı farklı kategori (bilimsel bilgiye ulaşma yolu, sağladığı katkı, malzeme ve araç-gereç, öğrenme ortamı, bilimsel ifade, disiplin) dikkate alındığında, katılımcıların laboratuvarın sadece malzeme ve araç-gereçlerin bulunduğu bir ortamdan ibaret olmadığı, çeşitli deneyimlerin ve etkileşimlerin gerçekleşmesine olanak sağladığı düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşüncelerinden elde edilen kategorilerin Fraser ve diğerlerinin (1995) tanımladığı laboratuvar öğrenme ortamının boyutları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada belirlenen (i) sağladığı katkı kategorisindeki öğretimi destekleme alt kategorisinde yer alan grup çalışması, *öğrenci yakınlığı boyutu* ile, (ii) bilimsel ifade (bilimsel bilgi ve bilimsel çalışma), bilimsel bilgiye ulaşma yolu (deney, gözlem ve araştırma - inceleme), disiplin kategorileri ve sağladığı katkı kategorisindeki öğrenmeyi kolaylaştırma, öğretimi destekleme ve anlamlı öğrenme alt kategorileri, *açık uçluluk boyutu* ile, (iii) sağladığı katkı kategorisindeki teorik bilginin pekiştirilmesi alt kategorisi, *entegrasyon boyutu* ile, (iv) malzeme ve araç gereç ve öğrenme ortamı kategorileri *fiziksel çevre boyutu* ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca Palic-Sadoglu ve Durukan'ın (2018) öğretmen adaylarının fen dersi, fen laboratuvarı, fen bilgisi öğretmeni ve fen bilgisi öğrencisi kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar kullanarak belirledikleri çalışmada, fen laboratuvarına yönelik metaforlara ilişkin elde ettikleri bilgiye ulaşma yolu ve malzeme deposu kategorileri, bu çalışmada öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına yönelik düşüncelerinden elde edilen bilimsel bilgiye ulaşma yolu ve malzeme ve araç-gereç kategorileri ile benzerlik göstermektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramını sıklıkla bilimsel bilgiye ulaşma yolu olarak düşünmektedirler. Özellikle “deney yoluyla” ifadesine fazlasıyla değinilmiştir. Ayrıca laboratuvarı deney yapılan ortam olarak düşünen fen bilgisi öğretmen adayları sayısı da fazladır. Tsai (1999), Tayvanlı 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik görüşleri ve laboratuvar etkinliklerini öğrenme üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada laboratuvarı deney odaklı olarak düşünen öğrencilerin laboratuvar etkinliklerini esas olarak gerçekleri doğrulamak ve bilimsel yasaların doğruluğunu göstermek ya da öğretmenleri veya ders kitapları tarafından sağlanan gerçekleri yeniden keşfetmek için kullanıldığına inanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının laboratuvara yönelik düşüncelerinin sıklıkla deney ile ilgili olması, laboratuvar kavramını işlevine göre algılamaları ile açıklanabilir. Bunu destekleyen Arık ve Benli-Özdemir'in (2016) öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin metaforlarını inceledikleri çalışma örnek verilebilir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin sıklıkla başvurdukları



metaforlardan birisinin işlevine göre laboratuvar kavramı olduğu ve onlara göre laboratuvar deney yapılan bir ortam olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşünceleri sıklıkla laboratuvarın sağladığı katkılara yöneliktir. Sağlanan katkılara ilişkin alt kategoriler dikkate alındığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun laboratuvarın önemini farkında olduğu söylenebilir. Alan yazında fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımının önemli olduğuna dair görüşlerini belirttikleri çalışmalar bulunmaktadır (örneğin, Demir, Büyük ve Koç, 2011; Kılıç ve Aydın, 2018; Türk, 2010). Ayrıca öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına yönelik sağladığı katkı kategorisine ilişkin elde edilen alt kategoriler (teorik bilgilerin pekiştirilmesi, anlamlı öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğretimi destekleme), Kirmizigül, Kızılay ve Hamalosmanoglu (2021) tarafından öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik görüşlerine ilişkin yapılan çalışmadaki öğretmen adaylarının fen laboratuvarının avantajlarına yönelik görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Kwok (2015), Hong Kong'daki ortaokul öğrencilerinin fen laboratuvar öğrenme ortamına ilişkin algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, ortaokul öğrencilerinin laboratuvardaki uygulamalarının teorik derslerdeki konularla bütünleşmesini ifade eden entegrasyon boyutuna ilişkin algılarının "sıklıkla" veya "bazen" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da laboratuvarların sağladığı katkılardan birisi olan teorik bilginin pekiştirilmesine ilişkin görüş bildiren öğretmen adayı sayısı oldukça fazladır. Ek olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının laboratuvar kavramının sağladığı katkılar kategorisine ilişkin düşünceleri, Cleveland'ın (2011) öğrenme ortamının mekânsal veya fiziksel öğrenme ortamından ziyade sosyal, kavramsal ve psikolojik ortama atıfta bulunmak için daha yaygın olarak kullanıldığı ifadesini destekler niteliktedir.

Laboratuvar kavramına ilişkin en önemli öğelerden birisi güvenlik önlemleri ve uyulması gereken kurallardır. Çünkü öğretmenlerin verimli laboratuvar uygulamalarını gerçekleştirmelerini etkileyen faktörlerden birisi de güvenlik önlemleridir (Akıllı ve Aydoğdu, 2018). Güvenlik önlemlerinin eksikliği (Böyük, Demir ve Erol, 2010), laboratuvara yönelik algıları etkilemektedir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının ifadelerinden çok azının güvenlik kavramı içerdiği dikkat çekmektedir. Sadece deney yapılan ortam alt kategorisinde güvenli ortam ifadesine nadiren değinilmiştir. Bunun nedeni öğretmen adaylarının güvenlik önlemlerine ilişkin bilgilerinin ve farkındalıklarının düşük olmasından ve kazalardan haberdar olmamalarından kaynaklanabilir. Alan yazında da çoğu öğretmen adayının güvenlik önlemleri bakımından yetersiz olduğuna (örneğin, Kırbaşlar, Özsoy-Güneş ve Derelioğlu, 2010; Olajumoke ve Benjamin, 2017) ve laboratuvarında güvenlik konusuna ilişkin farkındalıklarının düşük olduğuna (örneğin, Fagihi, 2018) dair çalışmalar mevcuttur.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğu karşılaştıkları malzeme ve araç-gereçlerin ilgisini çektiklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni malzemelerin ve araç-gereçlerin ilgi çekici ve göze hitap eden özelliklere sahip olması ile açıklanabilir. Ayrıca araç-gereç kullanımının öğrencinin derse yönelik ilgisinin oluşumuna katkı sağladığını unutmamak gerekir (Ukoh ve Amuda, 2015). Laboratuvar öğrenme ortamı, malzeme ve araç-gerecin yanı sıra laboratuvarın fiziksel ortamından oluşan birkaç bileşenden etkilenmektedir (Karpudewan ve Chong Keat, 2017). Ceylan, Güzel-Yüce ve Koç (2019) tarafından öğretmen adaylarının dersin işlendiği fiziki ortam ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının ders için fiziki ortamın uygun ve sessiz olduğu, malzemelerin yeterli olduğu ve güvenlik tedbirlerinin alındığı açıklamalarına değindikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada da fen bilgisi öğretmen adayları genellikle laboratuvardaki öğelere ilişkin düzeni, sayısı, büyüklüğü, tasarımı ve fiziksel donanımın ilgisini çektiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedenine ilişkin bazı öğretmen adayları, masaların yanında musluk olmasının deney esnasında işlerini kolaylaştırdığı, ne kadar fazla masa olursa grup sayısının az olduğu ve böylece deneylerle daha fazla ilgilenme fırsatı sunduğu, yangın tüpünün olmasının herhangi bir kazaya karşı kurtarıcı olmasından



dolayı kendilerini güvende hissettikleri, laboratuvar ortamının düzenli olmasının insanın kendini iyi hissettirdiği, herhangi bir kazaya neden olmadığı ve motivasyonu yükselttiği gibi görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada laboratuvar ortamının fiziksel bileşenin ilgi çektiğine ilişkin görüş bildiren öğretmen adayları sayısının fazla olması, uygun fiziksel sınıf ortamının öğrencilerin seveceği bir alan oluşturulmasında önemli bir faktör olduğunu (Douglas ve Gifford, 2001) ve kaliteli eğitim sisteminin önemli öğelerinden birisinin ortamın fiziksel özelliklerinin olduğunu (UNICEF, 2000) destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin laboratuvarı etkili kullanamama nedenlerinden birisi fiziksel koşullarla ilgilidir (Bati, 2018; Büyük ve diğerleri, 2010; Cheung, 2008; Zengele ve Alemayehu, 2016). Bu çalışmada katılımcılar, malzemeler ve araç-gereçler (i) bozuk ve kirli olduğunda deney yaparken verimli sonuç alamadıklarını, (ii) düzenli yerleştirilmediğinde deney yaparken malzemelere ulaşılabilirliğin zor olduğunu, (iii) eksik olduğunda deney esnasında her gruba yeterli malzeme ve araç-gereç olmadığını ve deneylerin yapılmasında olumsuz bir etken olduğunu ve (iv) kokusu keskin olduğunda rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Laboratuvarlarda malzeme yetersizliği ve eksiliğine ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaşıldığına yönelik farklı çalışmalar alan yazında da yer almaktadır (örneğin, Kocakulah ve Savaş, 2011; Zion, Cohen ve Amir, 2007). Ayrıca fen bilgisi öğretmen adayları, laboratuvar dağınık olduğunda, aranılan malzeme ya da araç-gerecin bulunmasının kolay olmadığını ve düzenli olmayan laboratuvar da verimli ders işleminin zor olduğunu ve laboratuvar ortamının küçük olduğunda, deney yaparken çeşitli sıkıntılar yaşayacağını belirtmişlerdir. Aladejana ve Aderibigbe (2007), öğrencilerin fen laboratuvarı ortamlarının çeşitli bileşenlerini nasıl değerlendirdiklerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin çoğunluğu (%61,11) laboratuvarın genellikle kalabalık olduğunu, laboratuvarın görüntüsünden utandıklarını, mevcut ekipmanların çalışır durumda olmadığını ve laboratuvarın çekici olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumda fiziki mekân ve çevre koşullarının düzenli olmasının etkili ve verimli eğitim- öğretim ortamlarının hazırlanmasında önemli olduğunu söylenebilir (Balbaş, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, 2016; Messaris ve Moriarty, 2005).

Öğretmen adaylarını laboratuvar ortamında rahatsız eden öğelerin çoğunlukla laboratuvar ortamının fiziksel donanımı ile ilgili olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlara, Ceylan ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen çalışmada da rastlanılmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının laboratuvar ortamının temiz olmaması, dağınık ve düzensiz olması, malzemelerin eksik olması ve havalandırma yetersizliği ile ilgili olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kozan, Emeksever ve Onur-Sezer (2019) de öğrenme ortamlarının fiziksel düzenine ilişkin öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları incelediklerinde, öğretmenlerin çoğunlukla araç-gereç ve temizlik ile ilgili sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçlarını fen bilgisi öğretmen adaylarının (1) laboratuvar kavramına yönelik düşüncelerinin çoğunlukla laboratuvar öğrenme ortamının kavramsal ve sosyal ortam boyutunu içerdiği, (2) laboratuvar ortamında ilgilerini çeken öğelerin çoğunlukla malzeme ve araç-gereçlerle ilgili olduğu ve bunun öğrenme ortamının fiziksel ortam boyutuna yönelik olduğu ve (3) laboratuvar ortamında rahatsız oldukları öğelerin çoğunlukla laboratuvar öğrenme ortamının fiziksel ortam boyutu ile ilgili olduğu şeklinde özetleyebiliriz.

Bu çalışma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşüncelerinin, laboratuvar ortamında ilgilerini çeken ve rahatsız eden öğelerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu düşüncelerin nedenleri detaylı olarak sorgulanmamıştır. Bu durum, çalışmanın bir sınırlığını oluşturmaktadır. Bu sınırlığı gidermek amacıyla, sorgulamaya yönelik detaylı verilerin elde edilebileceği başka bir nitel çalışma yürütülebilir. Ayrıca ölçek kullanılarak nicel verilerin elde edildiği



ve bunların derinlemesine sorgulandığı nitel verilerin toplandığı ve böylece karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

Bir okula ve öğrenme ortamı alanlarına ilişkin fiziksel özelliklerin, öğrenenlerin performansları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu unutmamak gerekir (Wasnock, 2010). Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunlukla laboratuvar ortamının fiziksel özelliklerine yönelik görüşler bildirmişlerdir. Laboratuvar öğrenme ortamının fiziksel özelliklerine yönelik öğretmenlerin, öğretmen adaylarının hatta öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik hem nitel hem de nicel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin düşünceleri arasında güvenlik kavramına az vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar öğrenme ortamına ilişkin özellikle güvenlik ve kurallar ile ilgili farkındalıklarını artırmaya yönelik çeşitli çalışmaların yürütülmesine gerek duyulmaktadır. Ayrıca laboratuvar öğrenme ortamının fiziksel öğelerinin etkililiğine yönelik farklı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Akıllı, H. İ. ve Aydoğdu, C. (2018). Planlanmış davranış teorisine göre "Güvenli Laboratuvar Kullanımını Gerçekleştirme Ölçeği" geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 172-197. doi: 10.29329/mjer.2018.138.11
- Aladejana, F. ve Aderibigbe, O. (2007). Science laboratory environment and academic performance. *Journal of science Education and Technology*, 16(6), 500-506. doi: 10.1007/s10956-007-9072-4
- Amirul, N. J., Ahmad, C. N. C, Yahya, A., Abdullah, M. F. N. L., Adnan, M. ve Noh, N. M. (2013). The physical classroom learning environment. *Proceedings of the International Higher Education Teaching and Learning Conference*, 2(1), 1-9.
- Arık, S. ve Benli-Özdemir, E. (2016). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 673-688.
- Balbağ, M. Z., Leblebicier, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Barak, M. (2017). Science teacher education in the twenty-first century: A pedagogical framework for technology-integrated social constructivism. *Research in Science Education*, 47(2), 283-303. doi: 10.1007/s11165-015-9501-y
- Batı, K. (2018). Türkiye’de fen eğitimi ve kimya eğitimi laboratuvar uygulamalarına genel bir bakış. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 2(1), 45-55.
- Bell, L. M. ve Aldridge, J. M. (2014). *Student voice, teacher action research and classroom improvement (Advances in learning environments research series)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Böyük, U., Demir, S. ve Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Brooks, D. C. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 719-726. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01098.x
- Caldwell, B. S. (1992). Human factors and educational quality. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 36(6), 548–552. doi: 10.1177/154193129203600603



- Ceylan, A. ve Feyzioğlu, B. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvar çevresine yönelik algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 274-297.
- Ceylan, E., Güzel-Yüce, S. ve Koç, Y. (2019). Öğretmenlik yolunda fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersi: Bir durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 22-47. doi: 10.33418/ataunikkefd.649293
- Cheung, D. (2008). Facilitating chemistry teachers to implement inquiry-based laboratory work. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(1), 107-130. doi: 10.1007/s10763-007-9102-y
- Cleveland, B. W. (2011). *Engaging spaces: Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school* (Yayımlanmamış doktora tezi). Melbourne Üniversitesi, Avustralya.
- Dani, D. E., Salloum, S., Khishfe, R. ve BouJaoude, S. (2013). A tool for analyzing science standards and curricula for 21st century science education. M. S. Khine ve I. M. Saleh (Ed.), *Approaches and strategies in next generation science learning* (s. 265-289) içinde. USA: IGI Global.
- Demir, S., Büyük, U. ve Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.
- Douglas, D. ve Gifford, R. (2001). Evaluation of the physical classroom by students and professors: A lens model approach. *Educational Research*, 43(3), 295-309.
- Dumont, H. ve Instance, D. (2010). Analysing and designing learning environments for the 21st century. H. Dumont, D. Instance ve F. Benavides (Ed.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (s. 19-34) içinde. Paris: OECD.
- Dumont, H., Instance, D. ve Benavides, F. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/edu/ceri/50300814.pdf>
- Fagihi, Y. A. (2018). The level of awareness of safety measures practiced in school laboratories among pre-service science teachers at Najran University. *Journal of Educational Issues*, 4(1), 107-121.
- Fraser, B. J., Aldridge, J. M. ve Adolphe, F. G. (2010). A cross-national study of secondary science classroom environments in Australia and Indonesia. *Research in Science Education*, 40(4), 551-571.
- Fraser, B. J. ve Butts, W. L. (1982). Relationship between perceived levels of classroom individualization and science-related attitudes. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(2), 143-154. doi: 10.1002/tea.3660190206
- Fraser, B. J., Giddings, G. J. ve McRobbie, C. J. (1995). Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4), 399-422. doi: 10.1002/tea.3660320408
- Gibson, H. L. ve Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86(5), 693-705. doi: 10.1002/sci.10039
- Haladyna, T., Olsen, R. ve Shaughnessy, J. (1982). Relations of student, teacher and learning environment variables to attitudes toward science. *Science Education*, 66(5), 671-687. doi: 10.1002/sci.3730660503
- Halim, L. (2009, November). *Improving science literacy through a conducive laboratory learning environment: A proposed model*. The Third International Conference on Science and Mathematics Education'da sunulan genel bildiri, Penang, Malezya.
- Hanedar, Z., Erdem, A. R. ve Şekerci, A. R. (2016). Fen bilimleri öğretiminde mekânsal ve ihtiyaçsal durum anketi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 87-104.



- Harvey, E. J. ve Kenyon, M. C. (2013). Classroom seating considerations for 21st century students and faculty. *Journal of Learning Spaces*, 2(1).
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. ve McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. London: Design Council.
- Hill, M. C. ve Epps, K. K. (2010). The impact of physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(4), 65.
- Hofstein, A. (2017). The role of laboratory in science teaching and learning. K. S. Taber ve B. Akpan (Ed.), *New directions in mathematics and science education* (s. 357-368) içinde. Netherlands: Sense Publishers.
- Hofstein, A. ve Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundation for the 21st century. *Science Education*, 88(1), 28–54. doi: 10.1002/sce.10106
- Karpudewan, M. ve Chong Keat, M. (2017). The effects of classroom learning environment and laboratory learning environment on the attitude towards learning Science in the 21st-century science lessons. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI), Special Issue on Graduate Students Research on Education*, 25-45.
- Kennedy, J. (2006). *A study of learning environment in the extended practicum of a pre-service teacher education course at a catholic university* (Yayımlanmamış doktora tezi). Avustralya Katolik Üniversitesi, Avustralya.
- Kılıç, M. S. ve Aydın, A. (2018). Öğretmenlerin fen bilimleri dersi kapsamında laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin planlanmış davranış teorisi yardımıyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 241-246. doi: 10.24106/kefdergi.378575
- Kırbaşlar, F. G., Özsoy-Güneş, Z. ve Derelioğlu, Y. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar güvenliği konusuna yönelik düşünce ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 801-818.
- Kilgour, P. W. (2006). *Student, teacher and parent perceptions of classroom environments in streamed and unstreamed mathematics classrooms* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erişim adresi: <https://espace.library.curtin.edu.au>
- Kirmizigül, A. S., Kizilay, E. ve Hamalosmanoglu, M. (2021). Pre-service teachers' opinions and visual images about science laboratory. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 190-195. doi: 10.34293/education.v9i4.4111
- Kocakulah, A. ve Savaş, E. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-28.
- Kozan, D., Emeksever, A. ve Onur-Sezer, G. (2019). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni açısından sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1177-1189. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.47159-443654
- Küçükoğlu, A. ve Köse, E. (2008). Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 175-188.
- Kwok, P. W. (2015, June). Science laboratory learning environments in junior secondary schools. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 16(1), p.1.
- Lee, M. H., Liang, J. C., Wu, Y. T., Chiou, G. L., Hsu, C. Y., Wang, C. Y., ... ve Tsai, C. C. (2020). High school students' conceptions of science laboratory learning, perceptions of the science laboratory environment, and academic self-efficacy in science learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1), 1-18.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lui, M., Horton, L., Olmanson, J. ve Toprac, P. (2011). A study of learning and motivation in a new media enriched environment for middle school science. *Educational Technology Research and Development*, 59, 249–265.



- Lunetta, V. N., Hofstein, A. ve Clough, M. P. (2007). Learning and teaching in the school science laboratory: An analysis of research, theory, and practice. S. K. Abell ve N. G. Lederman (Ed.), *Handbook of research on science education* (s. 393-441) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Manca, S., Cerina, V., Tobia, V., Sacchi, S. ve Fornara, F. (2020). The effect of school design on users' responses: A systematic review (2008–2017). *Sustainability*, 12(8), 3453.
- Martin-Dunlop, C. S. (2013). Prospective elementary teachers' understanding of the nature of science and perceptions of the classroom learning environment. *Research in Science Education*, 43(3), 873-893. doi: 10.1007/s11165-012-9290-5
- Martin-Dunlop, C. ve Fraser, B. J. (2008). Learning environment and attitudes associated with an innovative course designed for prospective elementary teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 163–190.
- Merriam, S. B. ve Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2. bs.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. bs.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Messaris, P. ve Moriarty, S. (2005). Visual literacy theory. K. Smith, S. Moriarty, G. Barbatis ve K. Kenney (Ed.), *Handbook of visual communication: Theory, methods and media* (s. 481-517) içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nicol, C. B., Gakuba, E. ve Habinshtuti, G. (2022). Students' opinions, views, and perceptions of science laboratory learning: A systematic review of the literature. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(3), em2087. doi: 10.29333/ejmste/11793
- Obong, L. B., Okey, S. M., Aniah, E. J. ve Okaba, L. A. (2010). Strategies for school environment management in Nigerian secondary schools: A case study of Calabar, Nigeria. *International Education Studies*, 3(1), 196-205.
- Olajumoke, S. O. ve Benjamin, A. E. (2017). Science education undergraduate students' level of laboratory safety awareness. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 23(4), 1-7. doi: 10.9734/JESBS/2017/37461
- Osman, K., Ahmad, C. N. C. ve Halim, L. (2011). Students' perception of the physical and psychosocial science laboratory environment in Malaysia: Comparison across subject and school location. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1650-1655. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.347
- Palic-Sadoglu, G. ve Durukan, U. G. (2018). Determining the perceptions of teacher candidates on the concepts of science course, science laboratory, science teacher and science student via metaphors. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 436-453.
- Sanoff, H. ve Walden, R. (2012). School environments. S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (s. 276-294) içinde. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0015
- Schneider, M. (2002). *Do school facilities affect academic outcomes?*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities. ERIC veri tabanından erişildi. (ERIC No. ED470979).
- Siegel, P. M. (2003). Where innovation matters, IT matters. *Educause Review*, 38(6), 96-97.
- Spinner, H. ve Fraser, B. (2005). Evaluation of an innovative mathematics program in terms of classroom environment, student attitudes, and conceptual development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 267–293.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J. ve Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293-302. doi: 10.1016/S0883-0355(97)90011-2




- Thomas, G. ve Meldrum, A. (2018). Students' perceptions of changes to the learning environments of undergraduate physics laboratories: An empirical study. *Interactive Technology and Smart Education*, 15(4), 165-180. doi: 10.1108/ITSE-10-2017-0045
- Tsai, C. C. (1999). "Laboratory exercises help me memorize the scientific truths": A study of eighth graders' scientific epistemological views and learning in laboratory activities. *Science Education*, 83(6), 654-674.
- Tuncel, İ. (2008). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 26-38.
- Türk, S. (2010). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar yeterliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK veri tabanından erişildi. (Tez No. 278065).
- Ukoh, E. E. ve Amuda, A. A. (2015). Laboratory resource factors and frequency of practical activities as correlates of secondary school students' achievement and interest in physics in Oyo State, Nigeria. *ATBU, Journal of Science, Technology & Education*, 3(4), 60-74.
- Ulusal Okuma Paneli [National Reading Panel]. (2000). *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00 – 4769). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ulusal Araştırma Konseyi [National Research Council] (2006). *America's lab report: Investigations in high school science*. Washington, DC: The National Academies Press.
- UNICEF (2000, June). *Defining quality in education*. The Meeting of the International Working Group on Education'da sunulan bildiri, Florence, İtalya.
- Veal, W. R. ve Jackson, Z. (2006). Developing a primary science methods classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 195-213.
- Walberg, H. J. ve Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 414-419.
- Wasnock, D. P. (2010). *Classroom environment: Emphasis on seating arrangement* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://fisherpub.sjfc.edu/mathcs_etd_masters/17/
- Wolf, S. J. ve Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38(3), 321-341.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengele, A. G. ve Alemayehu, B. (2016). The status of secondary school science laboratory activities for quality education in case of Wolaita Zone, Southern Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 7(31), 1-11.
- Zion, M., Cohen, S. ve Amir, R. (2007). The spectrum of dynamic inquiry teaching practice. *Research in Science Education*, 37(4), 423-447. doi: 10.1007/s11165-006-9034-5.



Bağlama/Saz Öğretimine Yönelik Hazırlanmış Yazılı Materyallerin Tel Düzenleri Perspektifinde İncelenmesi

Examination of Written Materials Prepared for Bağlama/Saz Teaching in the Perspective of String Pattern

Sami Emrah GEREKTEN , Dr. Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, genç.sami.07@hotmail.com

Gerekten, S.E. (2022). Bağlama/Saz Öğretimine Yönelik Hazırlanmış Yazılı Materyallerin Tel Düzenleri Perspektifinde İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 502-524.

Geliş tarihi: 11.02.2022

Kabul tarihi: 24.05.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Günümüzde mesleki ve özengen birçok kurumda öğretimi gerçekleştirilen bağlama çalgısının, usta çırağ ilişkisi yöntemine dayalı geleneksel öğretim süreçlerine yazılı öğretim materyallerinin (YÖM) kullanımının eklendiği görülür. Öte yandan, bağlamacılık kültürü, tel düzenleri denilen, çalgıcı için bir icra öncesi ve icra sırası pratiğine sahiptir. Oldukça zengin bir düzen demetine sahip bağlamanın icracıları için bu pratikler, aynı zamanda bir yetkinlik/üstatlık ölçütüdür ve çalgının öğretiminin farklı kademelerinde değinilmesi gereken konu başlıklarıdır. Bu çalışma ile araştırmacılara belirlenen YÖM örnekleme dahilinde 'düzen' temelli bir sorgulamaya dayanan kapsamlı veriler sunmak amaçlanmıştır. Araştırma nitel paradigma çerçevesinde şekillenmiş bir doküman incelemesidir. Araştırmanın örneklemini rastlantısal seçilmiş elli adet bağlama çalgısı YÖM oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda şekillenmiş 'YÖM değerlendirme formu' kullanılmıştır. Gerçekleştirilen içerik analizi sonrasında, düzen, düzen verme, düzen çeşitliliği gibi kavram ve olguların YÖM'lerde ne ölçüde yer aldığı ve düzen kavramının aktarımında materyallerde benimsenen terminolojiler gibi hususlarda önemli verilere ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlama, Bağlama öğretimi, Düzen, Yazılı öğretim materyali, Tel düzeni.

Abstract. It is seen that the baglama instrument, which is taught in many vocational and private institutions today, has been added to the traditional teaching processes based on the master-apprentice relationship method, with the use of written teaching materials (WTM). On the other hand, the baglama culture has a pre-performing and performing-order practice for the instrumentalist, called string orders. These practices are also a criterion of competence/mastery for the baglama players, which have a very rich array of arrangements, and are the topics that should be addressed at different stages of the instrument's teaching. With this study, it is aimed to provide researchers with comprehensive data based on an 'order'-based inquiry within the determined WTM sample. The research is a document analysis shaped within the framework of the qualitative paradigm. The sample of the study consisted of fifty randomly selected baglama instruments. The 'WTM evaluation form', which was developed by the researcher and shaped in line with expert opinions, was used to collect the data. After the content analysis carried out, important data were obtained on the extent to which concepts and phenomena such as order, ordering, and diversity of order were included in WTMs and the terminologies adopted in the materials in the transfer of the concept of order.

Keywords: Baglama, Baglama teaching, String arrangements, Tune, Written teaching material.



Extended Abstract

Introduction. Benefiting from the richness of sensation and timbre that emerges by roughly accompanying the decision sound of the maqam or tonal melody to the main melody lies on the basis of string arrangement practices. String arrangements offer significant advantages to the player in the production and performance of melodies of the maqam geography. The performer gains a space where he can satisfy his artistic concerns and nurture his creative potential, and can also benefit from the practice of order in modal practices and increasing the satisfaction of musical expression. These practices are based on three main aspects such as the ability to choose the order, the ability to arrange the instrument, and the ability to play a melody in different stable patterns within a kind of transposition logic, in order to perform a melody in the most correct and satisfactory way in terms of maqam and at the same time, the timbre richness provided by the instrument. can be viewed in the title. There are many studies in the literature on the issue of layouts. However, the fact that this literature has not been examined in the perspective of "orders", which is an important potential of the stringed instruments of our traditional music and a deep-rooted practice of baglama/saz, has brought this study to the fore. On the occasion of this study, it is aimed to provide researchers with comprehensive and guiding data based on an 'order'-based inquiry within the determined sample of written teaching materials and to contribute to the formation of a more qualified process in the preparation of new materials. In this direction, the main starting point of the research is the qualities of the written teaching materials of the baglama instrument within the framework of the concept of order in the performance of the baglama. The research pays attention to draw attention to the deficiencies, inadequacies and mistakes in the field by obtaining data from the perspective of regulations on the qualifications of fifty WTM that it has determined as a sample.

Method. Research is a document review. 'Document analysis is a qualitative research method used to rigorously and systematically analyze the content of written documents' and 'involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or facts intended to be researched'. The universe of the research consisted of written educational materials prepared for the baglama instrument, and the sample consisted of fifty randomly selected teaching materials. The 'material evaluation form', which was used to collect the data related to the determined sample, was developed by the researcher, and the items included in the form were examined by two associate professors who are experts in the field of baglama education in terms of number and content, and validity and reliability checks were made. The qualitative and quantitative data obtained through this form, which was finalized in line with expert opinions, were presented to the reader by interpreting and tabulating. The draft of the material evaluation form prepared by the researcher was revised after receiving expert opinions, and it was decided to examine the materials in the sample under 6 review headings. There are 1 to 4 examination questions in each examination heading of the form, which focuses on the concept of layout, layout diversity, layout content, visual tools-order relationship, layout and student level relationship. In the document analysis process, the sample works whose originality was checked were analyzed in detail and in depth, and the data obtained after the content analysis were digitized and expressed in quantitative units such as percentage and frequency.

Results. It was seen that a significant part of the studies in the sample (n: 39) did not need to be explained for the concept of 'order'. Especially in studies that appeal to the beginner level, it is a



situation that should be examined that the majority of the study owners do not include short explanations, descriptions and recognition/definitions about what 'order' is. It can be thought that the absence of the concept of order in studies addressing the post-beginner level compared to the studies that appeal to the beginner level is directly related to some of the pre-acceptances of the authors, which focus on the cognitive and psychomotor skills of the concept of order, which are now among the readiness features of the student, due to the level of the student. However, this situation is quite remarkable for studies that appeal to the beginner level. With this situation, there is a significant difference between the studies that address a single order and more than one order in terms of including the concept of order. As the number of layouts included in the study -in other words, the number of layouts addressed by the study- increases, the rate of finding a place for the concept of order in studies also increases. However, this does not seem to be the case for studies addressing a single order. The baglama instrument draws attention with its rich features such as playing possibilities, techniques, timbre and polyphony capacity, as well as being a 'very regular' instrument. In order to describe the reflection of the existence of this potential for very regularity on the written materials produced in a way, the fact that only about one-third of the studies included in the sample mentioned order diversity in the survey on whether the phenomenon of order diversity is included in the materials indicates an important deficiency.

Discussion and Conclusion. Another data reached in parallel with the findings obtained in many studies focusing on the examination of the materials of the baglama instrument is that the studies are generally 'song'-oriented and have a teaching character that only uses folk songs as a tool in instrument teaching or that limits/matches instrument teaching with folk song teaching. has been. It is a known fact that among the teaching materials of this instrument, there are a large number of materials that are designed to play the folk song rather than to play the instrument, and which can be considered far from taxonomy.



Giriş

Anadolu'nun kadim halk çalgısı bağlama, teknik potansiyeli itibariyle oldukça zengindir. Sahip olduğu çok sayıda ve birbirinden farklı özellikteki tel düzenleri ise bu potansiyelin önemli bir parçasını oluşturur. Tel düzeni, çalgının tellerinin birbirleri ile olan ses yakınlığının-uzaklığının, belli makamsal, tınıya ve icraya ilişkin sanatsal kaygıya dayalı dinamiklere bağlı olarak ayarlanmasıdır, başka bir deyişle teller/tel grupları arası ses mesafesi ilişkisidir. Geçmişten günümüze 'düzmek', 'düzüm', 'ayar' ve 'akort' gibi kavramlar, bu teller arası ses uzaklığını düzenleme olgusunu ifade etmede kullanılmış ve çok sayıda tel düzenini/akort sistemi oluşturmuştur (Gerekten & Özdek, 2020, s. 330). Düzenlerden, ana tel düzenleri olarak bilinenleri bozuk, bağlama, misket ve fa müstezat düzenleridir. Bu düzenlerde her farklı tel grubu, birbirinden farklı seslere ayarlandığı için, ana melodinin aktarımında üç tel grubunu da aktif olarak kullanmaya imkân tanır. Tali düzenler denilen tel düzenlerinde ise, birden fazla tel grubunun birbiri ile oktav/ünison akortlanması söz konusu olduğundan, makamsal ezginin ana melodisinin icrası daha çok bir tel grubu üzerinden gerçekleşir. Fidayda, Do müstezat, Do# düzeni gibi bu tip düzenlerde, diğer tel grupları daha çok yukarıda bahsi geçtiği üzere makamın/eserin karar perdesini sürekli ya da süreksiz dinleyiciye duyurmakta işe koşulur.

Bağlamada Düzen Pratikleri

Tel düzeni pratiklerinin temelinde, kabaca makamsal ya da tonal ezginin karar sesini, ana ezgiye eşlik ettirerek ortaya çıkan duyum ve tını zenginliğinden istifade etmek yatar. Tel düzenleri, çalıcıya, bağlı bulunduğu makam coğrafyasının ezgilerinin üretiminde ve icrasında önemli avantajlar sunar. İcracı, sanatsal kaygılarını tatmin edebileceği ve yaratıcılık potansiyelini besleyebileceği bir alana kavuşmakta, ayrıca makamsal uygulamalarda ve müzikal anlatımın doyuruculuğunun artırılmasında düzen pratiğinden istifade edebilmektedir. Bu pratikler, bir ezginin makamsal ve aynı zamanda enstrümanın sağladığı tınısal zenginlik bağlamında en doğru ve tatmin edici şekilde icra edilebilmesi için düzeni seçebilme becerisi, çalgıya düzen verme becerisi ve bir çeşit transpozisyon mantığı içinde bir ezgiyi farklı kararlı düzenlerde çalabilmekle ilgili düzen değiştirme becerisi gibi üç ana başlıkta incelenebilir.

Tel düzenini seçmek, icra edilecek eserin makamı doğrultusunda karar perdesinin seçilecek tel düzeninde isabet edeceği tel grubunu ve pozisyonunu belirlemekle ilgili bir tercihtir. İcracıdan icra edeceği esere göre doğru düzeni seçmesi bu vesileyle bağlamanın sahip olduğu yatay ve dikey manadaki pozisyonel potansiyellerini ortaya çıkarması/sergilemesi beklenir. Düzenin seçimi, eşlik edilen hanendenin ses genliği, icra edilen mekâna bağlı repertuarın genel özellikleri, icracının sanatsal anlatım olanaklarının genişletmede yaptığı tercih, çalgının üretim tipi, ebat ve boyutlarına ilişkin sınırlamalar, bireysel ve yöresel dinamikler gibi etkenlerle şekillenir. Gelenekte karşımıza daha çok herhangi bir eserin ilk önce belirlenen düzende icrasının ardından yeni bir eserin çalgıya yeniden düzen verilerek kendi karakteristik düzeninde performansın sürdürülmesi şeklinde çıkar.

Düzen verme ise temel bir beceri olup icracının seçtiği düzene göre tellerini/tel gruplarının ses mesafelerini ayarlaması beklenir. Bu noktada, icracı tarafından her bir tel düzeninde tel gruplarının akortlanacağı seslerin ve mesafelerinin tanınması gerekir. Ayrıca, akort sistemini değiştirme yoluyla çalgının imkânlarını genişleten icracı, eserlerin makamlarının karar seslerini, farklı bir telden/tel grubundan sürekli, daha rahat ve bolca duyurabilir (Gerekten, 2020a). Düzen değiştirme, düzen seçebilme yetkinliğini kapsayan ve kimi zaman bir ezginin farklı düzenler kullanılarak icra edilmesini gerektiren bir pratik, aynı zamanda bir yetkinlik ve üstalık ölçütüdür. Temelinde transpozisyon



becerisine dayanan bu pratiğe ilişkin önemli detayları Parlak, Ankara bağlamacılık kültürü ve bağlamacılarını betimlediği ifadelerinde verir:

‘Ankara’da bağlama düzeni oldukça ağırlıklı idi. Köy çalgıcıları, bağlama düzeni çalardı. O dönemler Gündüllu Hasan Yücel usta çok ünlüydü (...) Yandım Şeker oyun havasını ben ilk ondan dinledim. Hasan usta çoğunlukla bağlama düzeni çalardı. Ama ilginçtir; bağlama düzeni çaldığı bir havayı çevirir başka düzenlerde aynı lezzette, biraz daha dönüşmüş haliyle çalardı’ (Parlak, 2019’dan akt. Gerekten, 2020a, s. 65).

Bağlama Öğretiminde Aktarım ve Yazılı Öğretim Materyalleri

Usta çırak ilişkisiyle öğrenme olarak adlandırılan yöntem, birçok halk çalgısında olduğu gibi bağlama çalgısına ilişkin bilgilerin ve pratiklerin yeni kuşaklara aktarımında temel mekanizma olarak benimsenmektedir (Haşhaş, 2016; Öztürk, 2012). Usta âşıkların çıraklarını çeşitli müzikli toplantılara beraberinde götürerek (Şen, 1998) bir çeşit gözlem ve model öğrenme denilen yollarla eğitim verdikleri de bilinmektedir. Son yarım yüzyılda ise yazılı öğretim materyallerinin nicelik olarak artış göstermeye başladığı (Gerekten, 2020c) görülmektedir. Günümüzde çalgıların öğretiminde her bir çalgıya özgü notanın üretilmesi gerektiği yönündeki bilincin arttığı ve icracısının çalım stilini yansıtmayı amaçlayan farklı edisyonların (Ayyıldız, 2021) dahi hazırlanmaya başladığı gözlenmektedir.

Bağlama Öğretiminde Kullanılan Dokümanlar ve Yazılı Materyal Çeşitleri

Günümüze kadar olan süreçte, bağlama çalgısı materyallerinin nicelik ve nitelik yönünden istenen seviyeye yaklaşması yönünde oldukça büyük bir aşama kaydedildiği söylenebilir. Bu süreçte, yazılı öğretim materyalleri de oldukça çeşitlenmiştir. Günümüzde bağlama çalgısının öğretiminde kullanılan yardımcı yazılı materyaller altı başlıkta incelenebilir. Bunlar, yaygın kullanımları itibarıyla sırasıyla, TRT THM repertuarı nota koleksiyonu, metotlar, ders kitapları, egzersiz ve etüt kitapları, nota/repertuar albümleri, özel amaçlı ve konu temelli çalışmalardır.

TRT THM Repertuarı muhteviyatında beş binden fazla sözlü ve sözsüz halk türküsünün notasını barındıran kurumsal ve bireysel destekli çalışmalarla oluşturulmuş önemli bir nota arşividir. Arşiv, herhangi bir çalgı özelinde pedagojik boyutlara haiz bir dokümandan ziyade daha çok ‘betimleyici notalara’ (Seeger, 1958) sahip bir repertuar olarak nitelendirilebilir. Bu arşivin çeşitli yönlerden eksikliklerine işaret eden çalışmaların (Kaya, 2001; Koç, 2000; Kurt, 2005, Önal, 1997; Özdek, 2015; Uysal, 2005) sayısı, azımsanamayacak boyuttadır. Fakat ekseri çalgı edisyonu niteliği taşımayan bu koleksiyonun notalarının, halen çalgı öğretiminde yardımcı materyal olarak yaygın bir şekilde kullanılmaya devam edildiği alanyazındaki bazı güncel çalışmaların (Gerekten, 2020a; Gülaçar, 2021; Gündüz, 2019; Kurubaş, 2015) örneklem ya da çalışma grubunda yer alan öğreticilerin sunduğu verilerden ya da içeriklerinden anlaşılmaktadır.

Diğer öğretim araçları arasında yer alan ‘metot’lar ise iki boyutta incelenebilir. Birinci kısımda herhangi bir bilimsel nitelik ve gaye taşımayan, daha çok ticari amaçlarla kaleme alınmış tecrübelerle dayalı ‘notanın kullanılmadığı ve çalima ilişkin kavramların türetilmediği’ (Ersoy, 2009: 9) çalışmalar yer alır. İkinci kısımda ise ‘notanın kullanıldığı ve çalima ilişkin kavramların türetilmediği’ (Ersoy, 2009: 9), kendi içinde oluşmaya ve gelişmeye devam eden bir metodolojik sürece tabi olan nitelikleri gün geçtikçe artmaya devam eden bilimsel altyapıya sahip metot çalışmalarıdır.



Bağlama ders kitapları, özellikle sayısı günümüzde oldukça artmış olan Güzel Sanatlar Liseleri gibi örgün mesleki müzik eğitimi kurumlarındaki bağlama dersleri için kaleme alınmış ve belli bir müfredata bağlı olarak hazırlanmış çalışmalardır. Bağlama egzersiz ve etüt kitapları ise özellikle yakın dönemde sayıları artış göstermekte olan bir diğer yardımcı öğretim materyalleridir. Egzersizler, öğrencinin çalgısını icra ederken öncelikli olarak herhangi bir sağlık problemi ile karşılaşmaması, kondisyonunu koruması ve geliştirmesi için hazırlanabilen, ajilite ve temiz baskı gibi becerilerdeki yetkinliklerini arttırmasını sağlamayı amaçlayan araçlardır. Etütler de çalıcıyı icra edeceği esere ya özel bir tekniğe hazırlayan yatay ya da dikey karakterde hazırlanmış melodik yapıların ön planda olduğu araçlardır. Egzersiz ve etütlerin öneminin gün geçtikçe daha çok anlaşıldığı buna bağlı olarak bu hususta hazırlanmış lisansüstü çalışmaların ve materyallerin (Ayyıldız ve Gündoğdu, 2021; Börekci, 2016; Gerekten, 2020a; Kaya, 2019; Yılmaz, 2013) sayısının da doğru orantılı bir şekilde yükseldiği gözlemlenmektedir.

Bağlama çalgısı öğretim materyalleri arasında yer alan nota/reperduvar kitapları/albumleri ise bir diğer öğretim aracı olarak karşımıza çıkar. Belirlenmiş bir amaç, kişi ya da temaya göre seçilmiş nota demetlerinden oluşan bu materyaller, bireysel-toplu ya da tek sesli-çok sesli bağlama çalımlarında işe koşulurlar. Burada da açıklığa kavuşturulması gereken bir durum olarak ticari amaçlarla hazırlanmış 'metot' adını taşıyan TRT THM Repertuarı nota albümleri'dir. Başka bir deyişle, nota albümleri 'metot' iddiası ile piyasaya sürülebilmektedirler. Bu çalışmalarda eserin başlığında/kapağında metot ibaresi bulunmakta, içeriğinde ise TRT THM repertuarının notalarının -çoğu zaman aynıısının- nota yazım programları ile yeniden yazılmış örnekleri yer almaktadır (Özdek, 2014). Bahsi geçen öncül çalışmalarla bu tip çalışmaların karıştırılmaması gerekir.

Özel amaçlar için hazırlanmış spesifik çalışmalar ise bahsi geçen tüm materyallerden farklı olarak çalgının literatüründe yer alan sınırlı ve seçilmiş bir konuya/temaya odaklanırlar. Tek bir konuya, tekniğe, yöreye, çalım stiline yönelik hazırlanabilirler. Bu konunun/temanın öğretiminde kullanılacak yöntem, teknikleri ve egzersiz, etüt, eser, türkü gibi araçların bir ya da birkaçını içeriklerinde barındırırlar. Akdağ'ın (2012) Bağlamada düzenler ve tezene tavırları ve Gerekten'in (2020b) Karadeniz Tezene Kalıbı isimli eserleri bu tip çalışmalar arasında yer alır.

Bağlama Çalgısının Yazılı Öğretim Materyallerinin Niteliklerine İlişkin Bazı Değerlendirmeler

Bağlama çalgısının sahip olduğu yazılı öğretim araç gereçleri ve bu araçların üretimi değerlendirilmek istendiğinde bağlama öğreniminin usta-çırak ilişkisinin karakteristiklerinden geleneksel müziğimizin temel öğretim/aktarım yöntemi olan meşkin yazıyla ve nota ile olan ilişkisine ve de cumhuriyet ile cumhuriyet sonrası dönemin genel müzik politikalarının halk çalgılarının öğretimi üzerindeki yadsınamaz etkilerine göz atmak gereklidir. Bu bağlamda, bağlamanın sahip olduğu materyallerin niteliği ve niceliği yönünden oldukça erken/genç sayılabilecek bir evrede olduğunu kabul etmek gerekir. Dolayısıyla mevcut materyallerin değerlendirmeleri yapılırken, tüm bu bahsi geçen durumların, bağlama çalgısının öğretimindeki tarihi arka planının ve materyallerin hazırlandıkları dönem şartlarının mutlaka göz önüne alınması gerekmektedir.

Bağlama çalgısının öğretim materyallerinin sayısının geçmişe nazaran giderek artmasının olumlu bir gelişme olarak öğretim süreçlerine yansıdığı görülmektedir fakat materyallerin niteliklerinin çeşitli açılardan incelendiği bilimsel araştırmalar göstermiştir ki bu hususta bazı sorunlar da bulunmaktadır. Bu sorunlardan bazıları, 'yazılı materyal olarak kullanılan notalardaki yazılış-çalınış farkına ilişkin eksiklikler, transkripsiyonlardaki eksiklik ve yanlışlıklar, çalgıya özgü hazırlanması gereken notaların daha çok vokal orijinli hazırlanması, notalarda ekseriyetle düzen tavır dinamik tempo işaretlerine ilişkin mefhumların bulunmaması' şeklinde sıralanır (Özdek, 2015, s. 36). Bağlama çalgısına yönelik hazırlanan yazılı öğretim materyallerinin niteliklerinin sorgulandığı oldukça çok sayıda bilimsel



araştırmada (Ekici 2006; Kaya, 1993; Tarım, 2008) materyallerin çalgı öğretiminden ziyade türkü öğretimini merkeze almalarının getirdiği sorunlara odaklanıldığı görülür. Bu durum, ilgili materyallere yöneltilen önemli eleştiriler arasındadır. Nitelik açısından dile getirilen olumsuz durumlara ilişkin tespitlere materyallerin sayıca tatmin edici seviyede olmaması eklenmektedir (Akçalı, 2012; Tarım, 2008). Ayrıca, özellikle bozuk ve bağlama düzeni haricinde kalan ana ve tali düzenlere yönelik mevcut materyal sayısının ve niteliğinin yeterli olmadığına ilişkin çalışmalar (Gereken, 2020a; Gereken & Özdek, 2020) da bulunmaktadır. Öğretim materyallerinin eğitimin genel metodolojik, sistematik, taksonomik ilkeleri ve öğrenci merkezli eğitimin temel kaideleri doğrultusunda yeterli nitelikleri taşımadığı yönünde çok sayıda doğrudan-dolaylı eleştiri ve tespitin yer aldığı çalışmaların sayısı oldukça fazladır (Akçalı, 2012; Atılğan, 2000; Işıldar, 2004; Koç, 2005; Özbek, 1988; Özdek, 2015; Şen, 1998; Tarım, 2008). Egzersiz ve etütlerin üretilmesinin ve doğru kullanımının öneminin vurgulandığı bu içerik araçlarının eserler ve türkülerle birlikte işe koşulması gerektiği yönündeki bazı çalışmalar da (Sözen, 2002; Tarım, 2008; Türkoğlu, 2005) bulunmaktadır.

Öte yandan, bazı metotların içerik (Asiltürk, 2009), bazı metotların çalgı eğitimi (Işıldar, 2004) ve bazı yazılı araçların lisans düzeyindeki bağlama öğretimine uygunlukları açısından irdelendiği (Güneş, 2017) çalışmaların yanı sıra, bağlama öğretimine ilişkin belli bir metodu ya da metotları karşılaştırmalı yöntemle (Kaya, 1993), çeşitli değişkenler aracılığıyla (Akçalı, 2012; Koç, 2005) ve hedefler-hedef davranışlar ilişkisi doğrultusunda (Dalak, 2018) irdeleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Kaya (2019)'nın bağlama için hazırlanmış materyaller arasında etüt ve egzersiz gibi içerik araçlarının yoğunlukla kullanıldığı çalışmaları irdelediği araştırmasının yanı sıra Tarım'ın temel bağlama öğretimi için hazırladığı egzersiz ve etütleri üretirken bazı metotları da incelemeye tabi tuttuğu tezi (Tarım, 2008) materyallerin egzersiz ve etütler gibi yardımcı araçlar nezdinde değerlendirilmesine ışık tutmaktadır. Akdağ'da (2016), bağlama eğitimi verilen kurumlarda bağlama metotlarının kullanılma durumlarını incelediği çalışmasında çarpıcı veriler elde etmiştir. Son dönemde ise bağlama çalgısının öğretimine ilişkin materyallerin nicel ve nitel özelliklerinin daha analitik, derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu materyallerin barındırdıkları terim ve simgelerin bağlama eğitiminde kullanımı (Başbuğ, 2020) ve bu materyallerde yer alan nüans ve dinamik işaretlerinin belirlenmesi (Sungur, 2019) gibi konulara yoğunlaşan çalışmalar bunlardan birkaçıdır.

Araştırmanın Amacı

Düzenler konusuna ilişkin ise literatürde birçok çalışma (Açın, 1992; Gereken, 2020a; Yılmaz, 2015; Ünal, 1974; Ünal, 2000) yer almaktadır. Fakat bu literatürün, yazılı öğretim materyalleri boyutunun, geleneksel müziklerimizin telli çalgılarının önemli bir potansiyeli ve bağlamanın/sazın köklü bir icra pratiği olan 'düzenler' perspektifinde incelenmemiş olması bu çalışmayı gündeme getirmiştir. Bu çalışma vesilesiyle, araştırmacılara belirlenen yazılı öğretim materyalleri örneklemini dahilinde 'düzen' temelli bir sorgulamaya dayanan kapsamlı, yol gösterici veriler sunmak ve yeni materyallerin hazırlanmasında daha nitelikli bir sürecin oluşabilmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın temel hareket noktası bağlama çalgısının yazılı öğretim materyallerinin, bağlama icrasındaki düzen kavramı çerçevesinde sahip olduğu niteliklerdir ve aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Düzen, düzen verme, düzen çeşitliliği gibi kavram ve olgular yazılı öğretim materyallerinde ne ölçüde yer almaktadır?
2. Materyaller hitap ettikleri tel düzenleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? Materyal sayısı bakımından hangi tel düzeni daha fazla ön plana çıkmaktadır?
3. Materyaller, içeriklerinde barındırdığı farklı düzenler noktasında nasıl sınıflandırılabilir? Tek bir düzene hitap edenlerle karma tipte düzenlere hitap edenler arasında nasıl bir orantı vardır?



4. Yazılı eğitim materyallerinde yer alan egzersiz, etüt, eser ve türküler gibi içerik araçları düzenler bakımından incelendiğinde ne gibi özellikler taşımaktadır?
5. Yazılı eğitim materyallerinde hitap edilen düzenlerin aktarımında kullanılan görsel argümanların taşıdığı özellikler nelerdir?
6. Yazılı eğitim materyallerinde düzen kavramının/olgusunun aktarımında benimsenen terminolojilere ilişkin veriler nasıl şekillenmektedir?
7. Materyallerin hitap ettiği tel düzeni ile hedef kitle olarak odaklandığı seviye arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırma, örneklem olarak belirlediği elli adet YÖM'ün nitelikleri üzerinden düzenler perspektifinde veriler elde ederek, alandaki eksiklik, yetersizlik ve yanlışlıklara dikkat çekmeyi amaçlamakta, bu yönüyle öncelikle öğretim materyali üreticileri ya da adayları olmak üzere ilgilileri için mevcut duruma ilişkin ilginç ve detaylı ipuçları vermektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma bir doküman incelemesidir. 'Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir' (Wach, 2013'ten akt. Kiral, 2020, s. 173) ve 'araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar' (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 187).

Örneklem

Araştırmanın evrenini bağlama çalgısı için hazırlanmış yazılı eğitim öğretim materyalleri, örneklemini ise bunlar arasından rastlantısal seçilmiş elli adet öğretim materyali oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Belirlenen örnekleme ilgili verilerin toplanmasında kullanılan 'materyal değerlendirme formu' araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Düzen kavramı, düzen çeşitliliği, düzen içeriği, görsel araçlar-düzen ilişkisi, düzen ve öğrenci seviyesi ilişkisi gibi noktalara odaklanan formun her bir inceleme başlığında 1 ile 4 inceleme sorusu yer almaktadır.

Tablo 1.

Materyal Değerlendirme Formu

Materyal Değerlendirme Formu

Materyalin künyesi: ...

Sıra	İnceleme Başlığı	İnceleme sorusu	Açıklamalar
1	Düzen kavramı	Çalışmanın giriş kısmında 'düzen' kavramına ilişkin bilgiler verilmekte midir?	
2		Çalışma düzen çeşitliliğinden okuyucuyu haberdar etme amacı taşımakta mıdır?	



3	Düzen Verme	Çalgıya düzen verilmesine (akort edilmesine) dair açıklayıcı bilgiler verilmiş midir?
4		Çalışma, içinde barındırdığı düzen/düzenlere ilişkin açıklayıcı bilgiler sunuyor mu?
5	Çalışmanın kapsadığı düzenler	Çalışma ismen hangi düzene/düzenlere hitap etmektedir?
6		Çalışma kaç sayıda düzene hitap etmektedir? Tekli yapıda mıdır, karma yapıda mıdır?
7		Çalışmanın içinde yer alan egzersiz, etüt ve eser notalarının her birinde hangi düzene ait olduğu belirtilmekte midir?
8	İçerik araçları	Çalışmada düzenin öğretiminde en çok hangi içerik araçlarından faydalanmıştır? (Egzersiz/ etüt/eser/ türkü vs.)
9		Çalışmanın barındırdığı düzenin/düzenlerin gösteriminde hangi görsel araçlar (görsel, porte, resim, çizim, fotoğraf, şekil vs.) kullanılmıştır/kullanılmamıştır?
10	Görsel detayların kullanımı	Çalışmada kullanılan görsellerde ve notalarda pozisyon bilgisi, tel-parmak numaraları, perde yerleri, nota-ses karşılıkları gibi teknik detaylar yer almakta mıdır?
11		Çalışmada, düzen kavramının makam-ayak-dizi ve ton gibi kavramlarla ilişkilendirilme durumu nasıldır?
12		Çalışmada düzenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilendirmede, bağlamanın/sazın aktarımlı bir çalgı olduğuna değinilmiş midir?
13	Düzen-Seviye/Grade ilişkisi	Çalışma hitap ettiği düzen/düzenler ile bağlama öğretiminde hedef kitle olarak hangi seviyeye odaklanmıştır?

Uygulama/İşlem/Süreç

Literatür taraması ve ulaşılabilirlik yoluyla elde edilen elli adet YÖM'ün matbu hallerine erişildikten sonra geçerlik ve güvenilirlik işlemleri tamamlanan form aracılığıyla örneklemin tamamı, form maddeleri ışığında incelenmiştir. İnceleme esnasında, Miles ve Hubermann'ın (1994) görüş birliği ve ayrılığı formülü kullanılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Materyal değerlendirme formunun araştırmacı tarafından hazırlanan taslağı uzman görüşleri alındıktan sonra revize edilmiş, Form içeriğinde yer alan maddelerin, bağlama eğitimi alanında uzman iki doçent tarafından sayı ve içerik yönünden incelenerek geçerlik ve güvenilirlik kontrolleri yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen form aracılığıyla elde edilen nitel ve nicel veriler okuyucuya yorumlanarak ve tablolaştırılarak sunulmuştur. ve örnekleme yer alan materyallerin 6 inceleme başlığında incelenmesi kararlaştırılmıştır. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları



Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Etik Kurul Belgesi: Araştırma doküman analizi yoluyla verilerini topladığından etik kurul belgesi gerektirmemektedir.

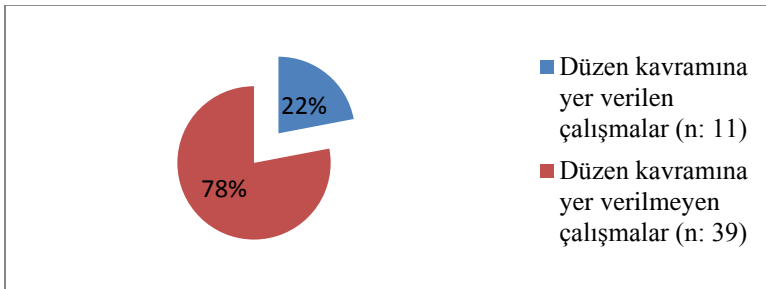
Verilerin Analizi

Doküman analizi sürecinde, orijinaliği kontrol edilen örneklem eserleri, detaylı ve derinlemesine incelenmiş gerçekleştirilen içerik analizi sonrasında elde edilen veriler sayısallaştırılarak ve yüzde, frekans gibi nicel birimlerle ifade edilmiştir. “İçerik analizi veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir” (Krippendorff, 1980, s. 25).

Bulgular

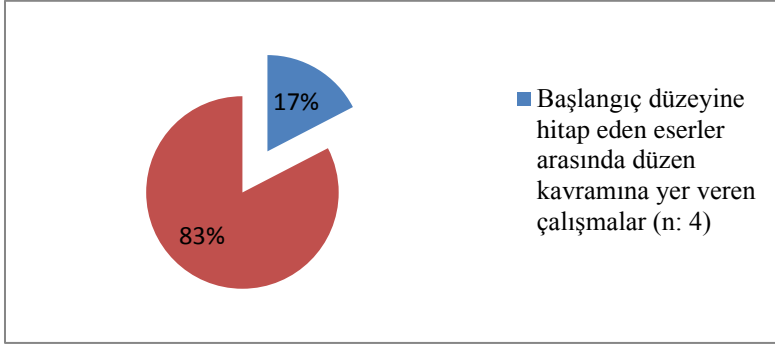
Düzen, Düzen Verme, Düzen Çeşitliliği Gibi Kavram ve Olguların Yazılı Eğitim Materyallerindeki Yerine İlişkin Bulgular

‘Düzen’in ne anlama geldiğine ilişkin herhangi bir metin, tanım ya da tarif gibi açıklamaların örneklerdeki çalışmalarda ne ölçüde yer aldığı yanı sıra, bağlama çalgısının sahip olduğu düzenlerin sayıca fazlalığına/çeşitliliğine dair işaret ve ipuçlarının olup olmadığına dair yapılan inceleme sonucunda aşağıdaki grafiklerde gösterildiği üzere, çalışmaların önemli bir kısmında (n: 39) ‘düzen’ kavramının açıklanma gereği duyulmadığı az sayıdaki (n: 11) çalışmada ise kavrama ilişkin bilgilerin aktarıldığı görülmüştür.



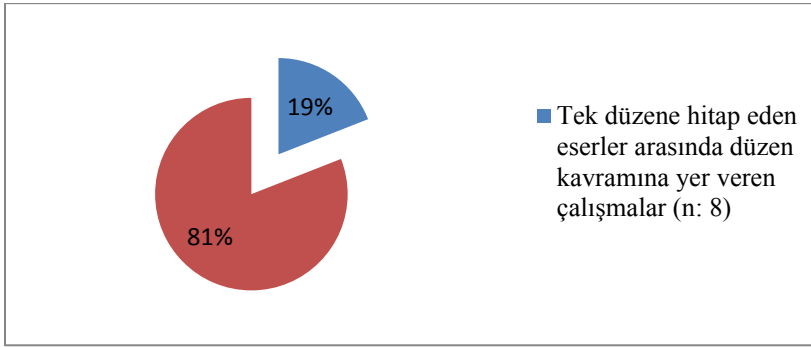
Şekil 1. Düzen kavramına yer veren ve vermeyen materyallerin birbirine olan oranı

Başlangıç seviyesi çalışmalarda düzen kavramının varlığına ilişkin tarama sonucunda ise aşağıdaki grafikte yer alan verilere erişilmiştir. Başlangıç düzeyine hitap eden eserlerin (n: 23), %83’lük bir kısmının bu kavrama yer vermediği belirlenmiştir:



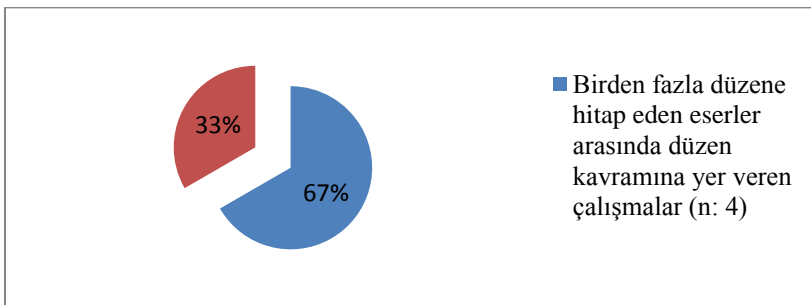
Şekil 2. Başlangıç düzeyine hitap eden eserlerin düzen kavramına yer veriş

Tek düzenli ve karma düzenli çalışmalarda düzen kavramının sorgulanmasına ilişkin yapılan taramada ise tek düzene hitap eden çalışmaların (n: 42) %81'lik bölümünün düzen kavramına yer vermediği (n: 34), %19'luk bölümünde (n: 8) ise bu kavramın yer aldığı tespit edilmiştir:



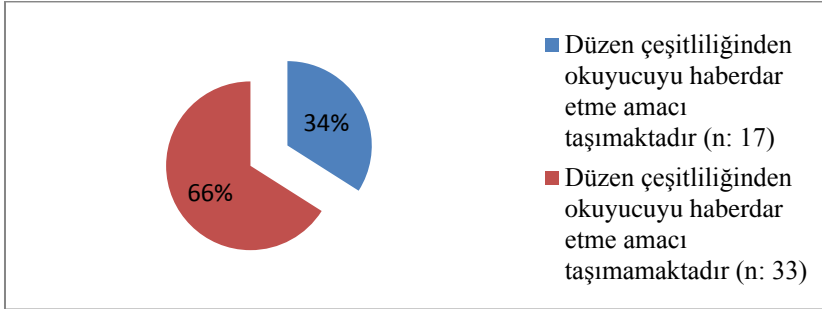
Şekil 3. Tek düzene hitap eden materyallerin düzen kavramına yer vermesi

Birden fazla düzene hitap eden çalışmalarda (n: 6) ise eserlerin (n: 42) %67'lik bölümünün düzen kavramına yer verdiği (n: 4), %33'lük bölümünde (n: 2) ise kavramın yer almadığı tespit edilmiştir:



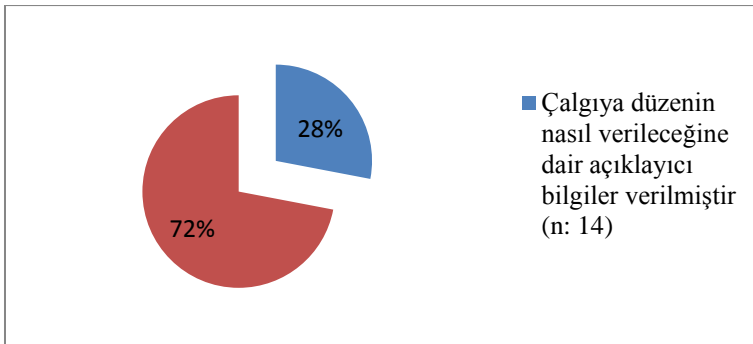
Şekil 4. Birden fazla düzene hitap eden materyallerin düzen kavramına yer vermesi

Çalışmaların hitap ettiği düzen/düzenler haricinde, bağlama çalgısında birçok farklı düzenin de olduğuna dair belli ipuçlarını ilgisine aktararak bağlamadaki/sazdaki düzen çeşitliliğine ne denli yer verdiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan alt taramada ise eserlerin,%34'lük bir kısmının (n: 17) farklı düzenlere ismen değindiği, %66'lık bir kısmının (n: 34) ise düzen çeşitliliğine değinmediği belirlenmiştir.



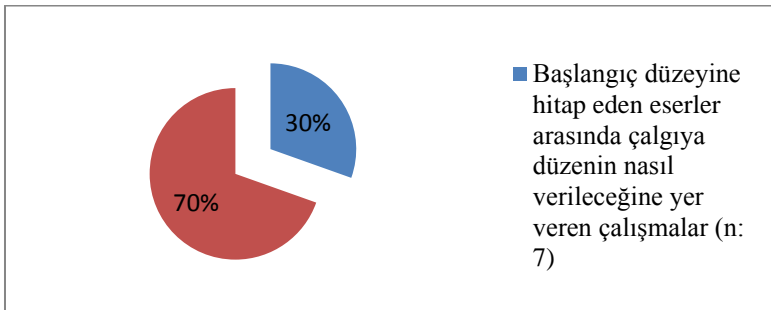
Şekil 5. Materyallerde düzen çeşitliliğinden okuyucuyu haberdar etme amacı

Çalışmalarda çalgıya düzenin nasıl verileceğine (akort) dair detayların yer alıp almadığına ilişkin yapılan taramada, eserlerin %72'lik kısmında (n: 36) bu bilginin yer almadığı, geri kalan (n: 14) %28'lik kısmında ise bu detaylara değinildiği tespit edilmiştir:



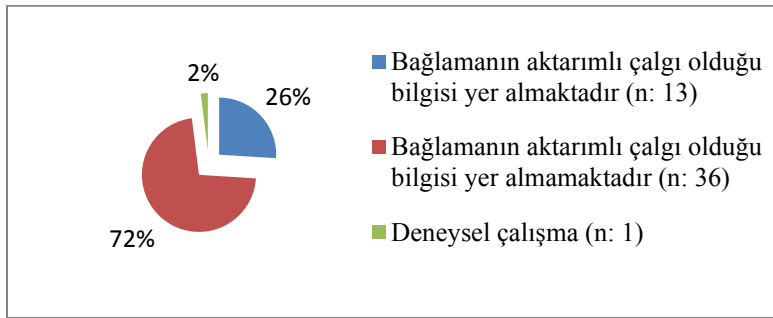
Şekil 6. Materyallerde çalgıya düzenin verilmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler

Başlangıç seviyesine hitap eden çalışmaların ise %70'lik kısmında çalgıya düzen verilmesine ilişkin detayların yer almadığı belirlenmiştir.



Şekil 7. Başlangıç düzeyine hitap eden çalışmalar arasında çalgıya düzen verme

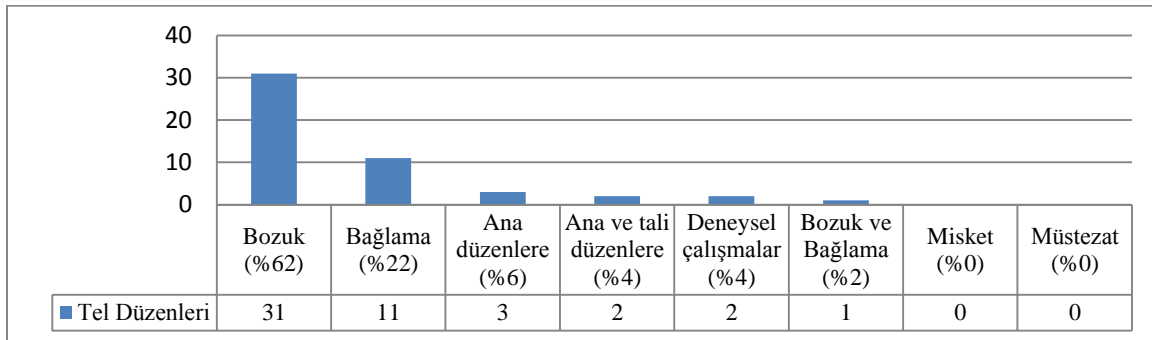
Örneklem dâhilinde yer alan çalışmalarda bağlamanın/sazın aktarımlı bir çalgı olduğuna değinilip değinilmediğine ilişkin yapılan taramalarda, örneklemin %72'lik kısmında (n: 36) bu bilginin olmadığı, %26'lık bölümünde (n: 13) ise aktarımlılık hususuna değinildiği saptanmıştır:



Şekil 8. Materyallerde bağlamanın aktarımlı çalgı olma özelliğine temas

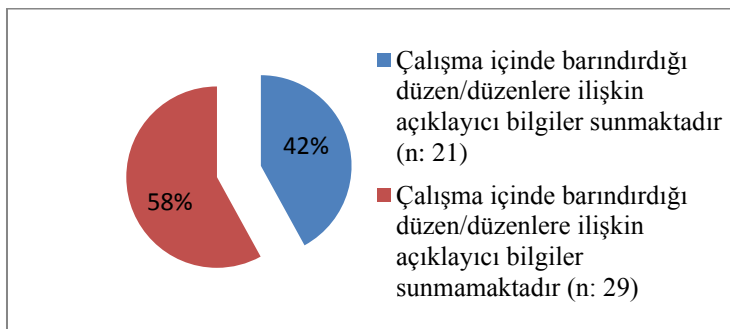
Materyallerin Hitap Ettikleri Tel Düzenleri Açısından Sahip Oldukları Dağılımın Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Örnekleme yer alan çalışmaların (n: 50) %62 gibi önemli bir bölümü (n: 31) bozuk düzenine hitap etmektedir. Bozuk düzenine hitap eden bu çalışmaları, bağlama düzenine odaklanan materyaller (n: 11) %22'lik bir oranla takip etmektedir. Diğer düzenlere de hitap eden çalışmaların toplamının sadece %10'luk bir paya sahip olduğu belirlenmiştir.



Şekil 9. Materyallerde yer alan düzenlerin birbirine oranları

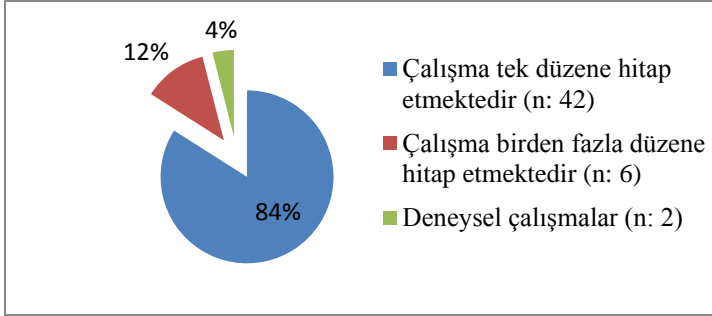
Çalışmanın içinde barındırdığı düzene/düzenlere ilişkin açıklayıcı bilgileri ne denli sunduğunun belirlenmesine ilişkin yapılan taramada, örneklem eserlerinin (n: 50) %58'inin (n: 29) odaklandığı/hitap ettiği tel düzenine dair bilgileri muhatabına aktarmayı tercih etmediği görülmüştür. %42'lik kısımda ise bu bilgiler yer almıştır.



Şekil 10. Materyallerin barındırdıkları düzene/düzenlere ilişkin bilgiler sunması

Materyallerin İçeriklerinde Barındırdığı Farklı Düzenler/Düzen Sayısı Noktasında Sınıflandırılması

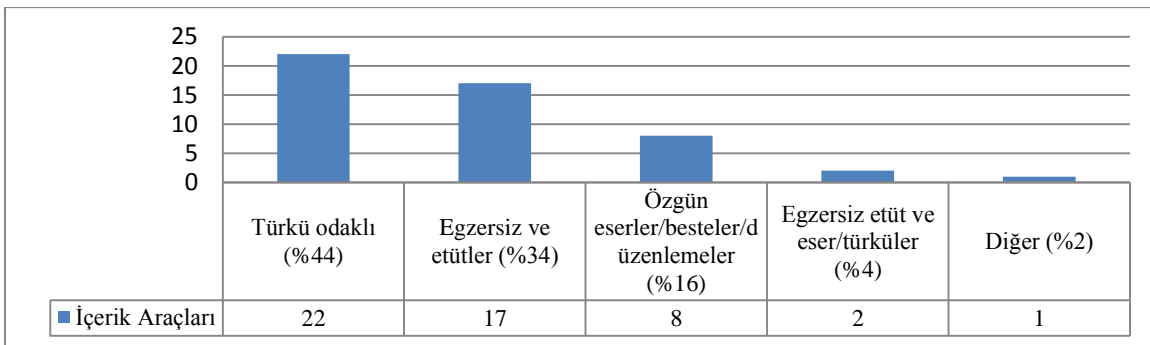
Örneklem dâhilinde yer alan çalışmaların %84'ü (n: 42) tek bir düzene, çalışmaların %12'si (n: 6) ise birden fazla düzene hitap etmektedir. Düzen açısından tekli yapıda olanlar, karma yapıda olanlara nazaran oldukça baskındır.



Şekil 11. Hitap ettiği düzen sayısına göre materyaller

Yazılı Eğitim Materyallerinde Yer Alan İçerik Araçlarının Düzenler Bakımından İncelenmesine İlişkin Bulgular

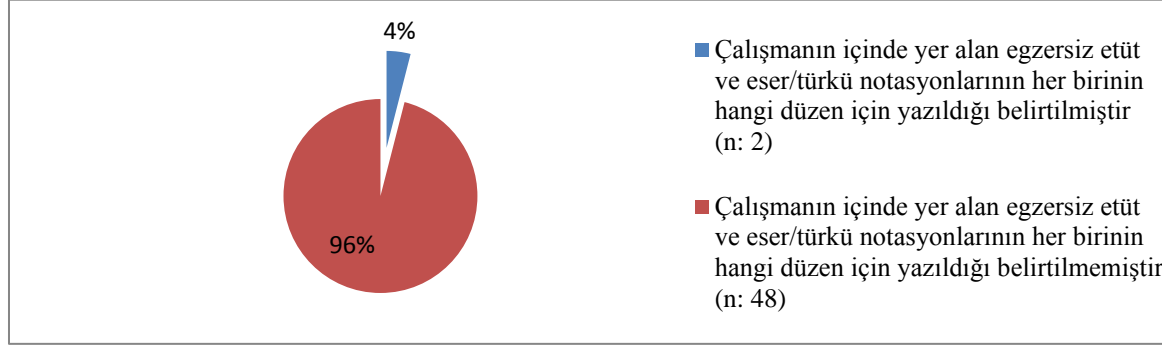
Bağlama çalgısının yardımcı yazılı öğretim materyallerinde yer alan içerik araçlarını (egzersiz, etüt, eser ve türküler) düzenler bakımından incelediğimizde, nicel açıdan türkü odaklı yapının baskın şekilde karşımıza çıktığını görmekteyiz. Türkü odaklı çalışmalar (n: 22) %44 gibi oldukça yüksek bir oranla ilk sırada yer almaktadır. Türkü odaklı çalışmaları ise egzersiz ve etütler (n: 17) %34'lük bir oranla takip etmektedir. Bunların yanı sıra, özgün eserler besteler düzenlemeler (n: 8), türkü örneklerinin de yer aldığı egzersiz ve etütlerle desteklenmiş çalışmalar (n: 2) ve diğerleri (n: 1) yer almaktadır.



Şekil 12. Materyallerde baskın kullanılan içerik araçları

Öte yandan, çalışmada yer alan içerik araçlarının her birinin notasında hangi düzene ait olup olmadığının belirtilmesi durumu, örnekleme de yer alan materyaller sınırlılığında pek alışıldık bir durum olarak gözükmemektedir. Çalışmada yer alan içerik araçlarının her birinin notalarında yer alan hangi

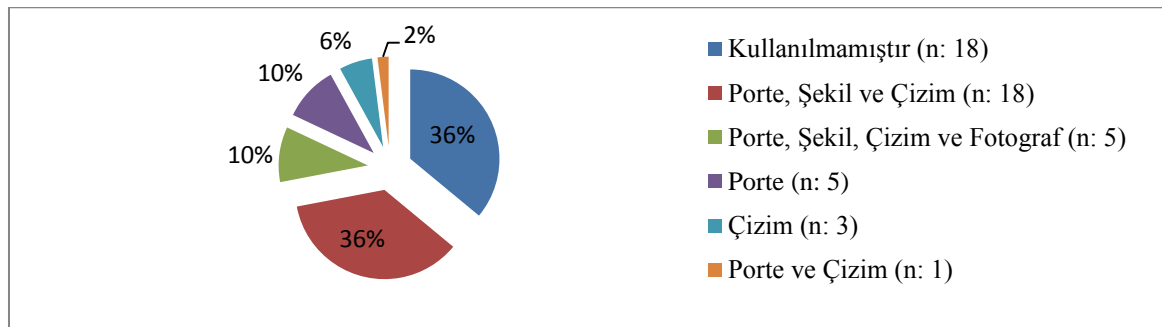
düzende çalınması gerektiğini gösteren ibare, ifade ve işaretler, eserlerin sadece %4'lük bir kısmında (n: 2) yer almaktadır. Çalışmaların %96'lık bir kısmında (n: 48) bu durum yer almamaktadır.



Şekil 13. Materyallerin içerik araçlarının düzenlerine ilişkin bilgilerin verilmesi

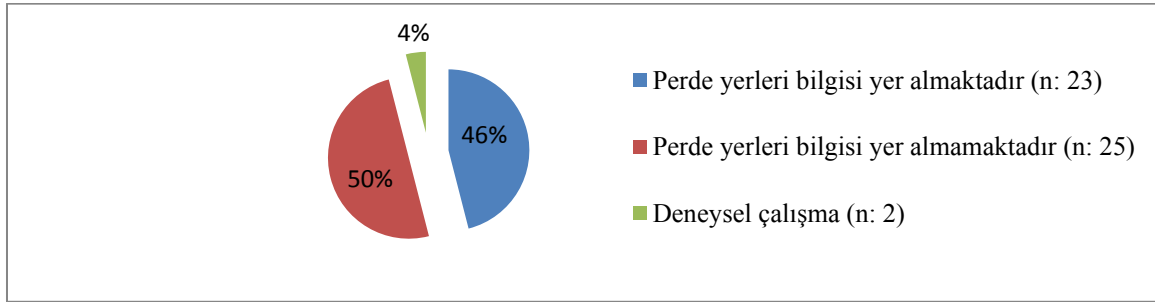
Yazılı Eğitim Materyallerinde Hitap Edilen Düzenlerin Aktarımında Kullanılan Görsel Argümanların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Materyallerde ilgili düzenin/düzenlerin anlatımında/aktarımında kullanılan çalışmalarda yer alan görsel araçlarla ilgili taramada, çalışmaların %36'lık bir kısmında bu araçların kullanılmadığı, kullanılanlarda ise daha çok porte, şekil, çizim ve fotoğraf gibi yardımcı görsel araçların kullanımının daha çok ön plana çıktığı görülmüştür. Bahsi geçen bu görsel araçlar genellikle birbirine kombinlenerek (%46) okuyucuya sunulmuştur. Düzenlerin aktarımında kullanılan bu görsel araç kombinlerinden en baskını, %36'lık bir oranla "Porte, şekil, çizim" (n: 18) dir. Bu kombini "porte, şekil, çizim ve fotoğraf" (n: 5) %10'luk bir payla takip etmekte, ardından aynı yüzdeler oranla sadece porte kullanımının yer aldığı materyaller (n: 5) gelmektedir.



Şekil 14. Materyallerde hitap edilen düzenlerin aktarımında görsel kullanımı

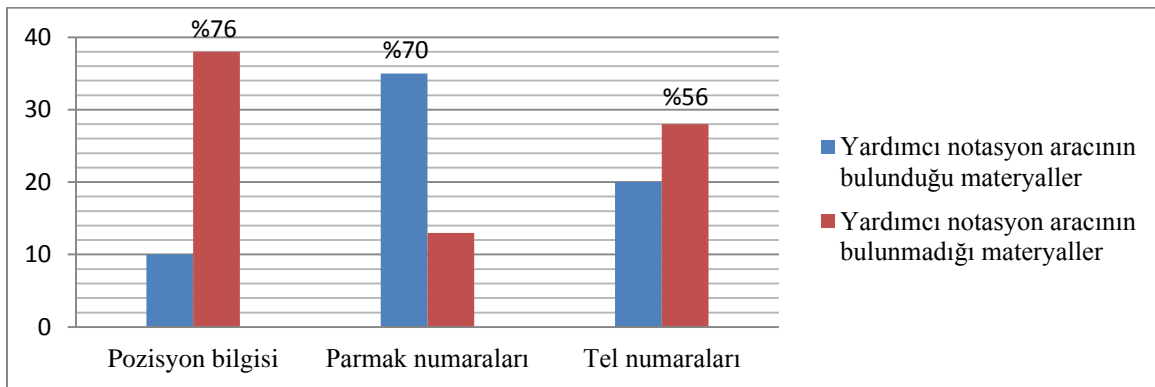
Öte yandan materyallerde bağlamdaki/sazdaki 'perde yerleri'nin nota/ses karşılıklarının okuyucuya aktarılmasında kullanılan görsel araçlara ilişkin yapılan taramada, perde yerlerinin görsel araçlarla desteklenerek aktarıldığı çalışmalarla; perde yerlerine ve perde yerlerinin görsel araçlarla aktarımına değinmeyen çalışmaların birbirine olan oranlarının yakın olduğu görülmüştür. Bu bilgiye materyallerin (n: 50), %50'lik kısmında (n: 25) yer verilmemiş, %46'lık kısmında (n: 23) ise değinilmiştir.



Şekil 15. Materyallerde perde yerleri bilgisinin yer alması

Yazılı Öğretim Materyallerinde Hitap Edilen Düzenlerin Aktarımında Kullanılan Yardımcı Notasyon Araçlarına İlişkin Bulgular

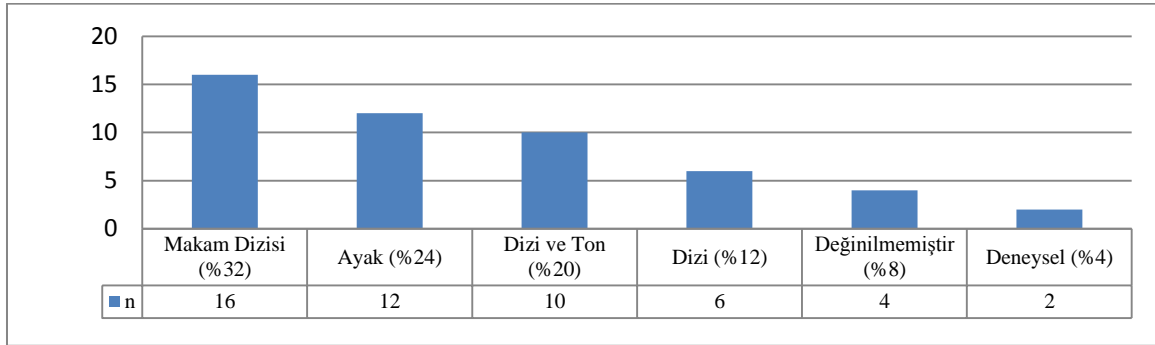
Bağlama çalgısının sapı tutan el çerçevesindeki pozisyon yaklaşımlarının materyallere olan yansıması incelendiğinde, pozisyon bilgisinin materyallerin %76'lık kısmında (n: 38) yer almadığı, %20'lik kısmında (n: 10) ise bu bilginin bulunduğu tespit edilmiştir. Materyallerin önemli bir kısmı (n: 35) parmak numaralarına sahiptir (%70). %26'lık kısımda ise bu bilginin yer almadığı görülmüştür. Tel numaraları ise materyallerin yarısından fazlasında kendine yer bulmuştur (%56). Geri kalan kısmında (n: 20) ise tel numaraları yer almamıştır.



Şekil 16. Materyallerde yardımcı notasyon araçlarının varlığı

Yazılı Eğitim Materyallerinde Hitap Edilen Düzenin/Düzenlerin Öğretiminde/Aktarımında Benimsenen Terminolojilere İlişkin Bulgular

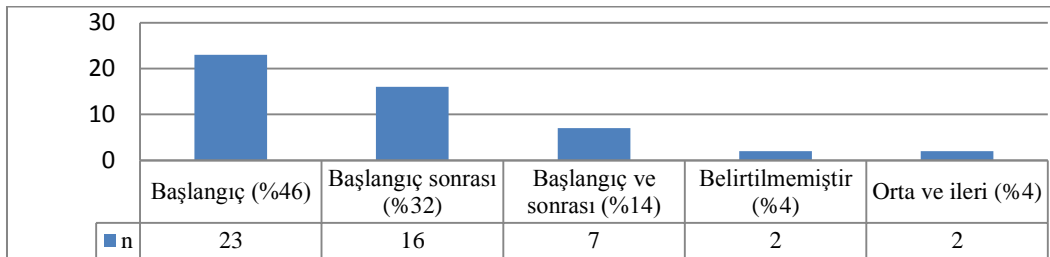
Yazılı öğretim materyallerinde düzen olgusunun aktarımında melodik unsurların açıklanmasında tercih edilen terminolojik kavramların belirlenmesine ilişkin yapılan taramada, materyal sahiplerinin daha çok 'Makam dizisi' (n: 16) kavramını benimsedikleri, bu kavramı 'ayak' (n: 12) kavramının takip ettiği belirlenmiştir. 'Dizi ve ton' (n: 10) ile 'dizi' (n: 6) kavramlarının makam dizisi ve ayak kavramlarına göre daha az yoğunlukta kullanıldığı görülmüştür.



Şekil 17. Materyallerde düzenin aktarımında tercih edilen terminolojik kavramlar

Materyallerin Hitap Ettiği Tel Düzeni İle Hedef Kitle Olarak Odaklandığı Seviye Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öncelikle materyallerin hitap ettikleri öğrenci seviyeleri incelendiğinde, çalışmaların (n: 50) yarıya yakınının (n: 23) %46'lık bir oranla başlangıç seviyesine yönelik olduğu, bu grubu başlangıç sonrası ikinci aşama olarak nitelendirebileceğimiz bir seviyeye hitap edenlerin (n: 16) %32'lik bir oranla takip ettiği belirlenmiştir. Bu çalışmaları sırasıyla, başlangıç ve sonrası düzeye hitap eden çalışmalar (n: 7) %14'lük bir oranla, orta ve ileri seviyeye hitap eden çalışmalar (n: 2) %4'lük bir oranla izlemiştir.



Şekil 18. Materyallerin hitap ettikleri öğrenci seviyeleri

Çalışmaların hitap ettiği seviyeler özelinde ise, hangi seviye çalışmaların hangi tel düzenine/tel düzenlerine yönelik hazırlandığı hususunda elde edilen veriler aşağıda tablolaştırılarak sunulmuştur:

Tablo 2.

Materyallerin Hedef Öğrenci Kitlelerinin Seviyeleri İle Hitap Ettikleri Düzenler Arasındaki İlişki

Hedef kitlenin seviyesi	Hitap edilen düzenler			
	Düzen 1	Düzen 2	Düzen 3	
Başlangıç (n: 23)	Bozuk (%56,2)	Bağlama (%34,8)	Diğer (%9)	



Başlangıç sonrası (n: 16)	Bozuk (%75)	Diğer düzenler (%18,7)	Bağlama (%6,3)
Başlangıç ve sonrası (n: 7)	Bozuk (%57,1)	Bağlama (% 28,8)	Ana düzenler (%14,1)
Orta ve ileri (n: 2)	Bozuk (%50)	DeneySEL (%50)	-

Başlangıç seviyesine hitap eden çalışmaların %56,2'lik kısmı bozuk düzenine, %34,8'lik kısmı bağlama düzenine yönelik hazırlandığı, başlangıç sonrası çalışmalarda ise bozuk düzeni oranının oldukça yükseldiği (%75) görülmüştür. Başlangıç ve sonrası seviyeye hitap eden çalışmaların %57,1'inin orta ve ileri seviyeye hitap eden çalışmaların ise %50'sinin bozuk düzenine hitap ettiği tespit edilmiştir.

Bağlama düzenine hitap eden çalışmaların ise daha çok başlangıç seviyesi eserlerde (%34,8) sonrasında ise başlangıç ve sonrası seviyeye hitap eden çalışmalarda (%28,8) rastlanmaktadır. Ana düzenler arasında yer alan misket ve müstezat gibi diğer düzenlere ise doğrudan odaklanan bir çalışmanın bulunmadığı belirlenmiştir. Bu ana düzenler, başka düzenlerin arka planında ya da düzenlere/düzen çeşitliliğine ilişkin genel bilgilerin verildiği çalışmalarda kısa bölümler olarak tanıtılmakla yetinilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen veriler neticesinde, örneklemdaki çalışmaların önemli bir kısmında (n: 39) 'düzen' kavramı için açıklama gereği duyulmadığı görülmüştür. Özellikle başlangıç düzeyine hitap eden çalışmalarda büyük oranda çalışma sahiplerinin 'düzen'in ne olduğuna dair kısa açıklama, tarif ve tanıma/tanımlara yer vermemesi irdelenmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmıştır. Başlangıç seviyesine hitap eden çalışmalara nispeten başlangıç seviyesi sonrasında hitap eden çalışmalarda düzen kavramının yer almamasının, öğrencinin seviyesi gereği düzen kavramına ilişkin bilişsel ve psikomotor becerilerin artık öğrencinin hazırbulunuşluk özellikleri arasında yer aldığına odaklanan bazı yazar ön kabulleri ile doğrudan bağlantılı olduğu düşünülebilir. Fakat başlangıç düzeyine hitap eden çalışmalar için bahsi geçen bu durum oldukça dikkat çekicidir.

Bu durumla, tek düzene ve birden çok düzene hitap eden çalışmalar arasında düzen kavramına yer verme yönünden anlamlı bir fark vardır. Çalışmada yer alan düzen sayısı -başka bir deyişle çalışmanın hitap ettiği düzen sayısı- arttıkça düzen kavramının çalışmalarda kendine yer bulma oranı da artmaktadır. Fakat tek düzene hitap eden çalışmalar için bu durum pek geçerli gözükmemektedir. Bağlama çalgısı, çalım imkânları, teknikleri, tını ve çokseslilik kapasitesi gibi zengin özelliklerinin yanı sıra 'çok düzenli' bir çalgı oluşu ile de dikkat çeker. Bu çok düzenlilik potansiyelinin varlığının bir bakıma üretilen yazılı materyallere olan yansımaları betimlemek için materyallerde düzen çeşitliliği olgusunun yer alıp almadığına ilişkin yapılan taramada, örnekleme yer alan çalışmaların sadece yaklaşık üçte birlik kısmının düzen çeşitliliğine değinmesi önemli bir eksikliğe işaret etmektedir.

Çalgıya düzenin nasıl verileceği (akort) hususunda, örnekleme yer alan eserlerin çoğunluğunun (%72) bu noktaya değinmediği belirlenmiştir. 'Düzen verme'nin, bağlama çalgısında öğrenme seviyeleri göz önüne alındığında, daha çok başlangıç seviyesi ile ilişkili olduğu göz önüne alınırsa,



başlangıç seviyesi için hazırlanan eserlerde düzenin nasıl verileceğine (akort) ilişkin detayların yer alması nispeten daha çok önem kazanır. Bu açıdan elde edilen veriler incelendiğinde de, çalgıya düzenin nasıl verileceğine ilişkin detaylara yer vermeyen çalışmaların yer verenlere oranla daha baskın olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, daha çok usta-çırak ilişkisi ile gerçekleştirilmeye devam edilen bağlama öğretiminde, çalgıya düzen verme işinin özellikle başlangıç aşamasında tamamen öğretici tarafından üstlenilmesiyle ve öğrenciye düzen verme becerisinin kazandırılmasının, başlangıç seviyesi hedef davranışlarının kazanılma sırasına göre daha sonlara bırakılmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Her halükarda, başlangıç seviyesi becerileri arasında yer alan 'çalgıya düzen verebilme' becerisinin, yine bu seviye için hazırlanan yazılı materyallerde yer alması katkıları sunabilir.

Genelde üretilen bağlama öğretim materyallerinin oldukça büyük bir kısmının bozuk düzenine, çalışmaların genelini göz önüne aldığımızda ise bozuk ve bağlama düzenlerine odaklandığı (Gerekten, 2020; Gerekten & Özdek, 2020) bilinmektedir. Çalışmamız örnekleminin sunduğu nicel veriler de bu yöndedir. Araştırma bulguları, bağlama ve bozuk düzenleri haricindeki düzenlere hitap eden çalışmaların ve birden fazla düzene hitap eden çalışmaların tamamı, sadece bozuk düzenine ya da bağlama düzenine hitap eden çalışmalarla nicel açıdan kıyaslandığında, bu iki ana düzen haricindeki düzenlerin oldukça geri planda kaldığını göstermektedir. Bozuk ve bağlama düzenlerinin yanı sıra diğer ana düzenler arasında yer alan misket ve müstezat düzenlerine yönelik doğrudan hazırlanmış materyallerin bulunmaması alanyazında işaret edilen önemli eksiklikler arasındadır (Gerekten, 2020; Gerekten & Özdek, 2020). Bu nokta ile bağlantılı olarak, çok düzenli bir çalgının düzenlerinin politize edildiği başka bir deyişle başlıca birkaç düzenin her birine müzikopolitik kimlikler biçilerek düzene/düzenlere bir çeşit 'mücadele' aracı rolü biçildiği bilinmekte (Öztürk, 2012) bu durumun yankı bulduğu çeşitli kurumsal-toplumsal platformlar ile özellikle medyatik-sanal icra ortamlarındaki örneklerde icraların çoğu zaman bağlama düzenine indirgenerek sergilendiğine şahit olunmaktadır. Yanı sıra, La eksenli nota yazımı ile bozuk düzeninin uyumunun ve Radyo icralarındaki bozuk düzen hakimiyetinin de materyallere olan etkisinin yadsınmaması gerekir. Bu tek tipleşmenin, bu çalgının öğretiminde kullanılmak için hazırlanmış materyallerde rastlanan bir ana düzene ya da birkaç yaygın düzene indirgemeci yaklaşımlarla bağlantılı olduğu tahmin edilmektedir.

Öte yandan bağlama çalgısının materyallerinin incelenmesine odaklanan birçok çalışmada elde edilen bulgularla paralel olarak ulaşılan bir başka veri, çalışmaların genelde 'türkü' odaklı bir yapıda olmaları, çalgı öğretimini sadece türküleri araç olarak kullanan ya da çalgı öğretimini türkü öğretimi ile sınırlandıran/eşleştiren bir öğretim karakterine sahip olmaları olmuştur. Bu çalgının öğretim materyalleri arasında, çalgıyı çaldırmaktan ziyade türküyü çaldırmaya dönük, taksonomiden uzak sayılabilecek nitelikte hazırlanmış çok sayıda materyalin sahip olduğu bilinen bir durumdur. Çalışmanın örneklem materyalleri çerçevesinde de, bu baskın durum kendisini korumakta, düzenin kendine has pratiklerinden, tını farklılarına, düzenin imkân tanıdığı parmak kombinasyonlarından, düzenin yaygın pozisyonlarına kadar birçok potansiyelden ziyade 'türkü'yü öğretmeye dayalı yaklaşımlarla üretilen materyallere daha çok rastlanıldığı tespit edilmiştir.

Öğretim süreçlerinde kullanılan görsel araçların, öğrencinin öğrenme hızını arttırdığı bilinmektedir. Örneklem materyallerde ise düzenlerin aktarımında görsel araçların kullanımı hususu irdelendiğinde, çalışmaların önemli bir bölümünün bu araçlardan faydalanmadığını bir kenara bırakılırsa, kalan çalışmalarda şekil, çizim, fotoğraf ve porte gibi çok sayıdaki yardımcı araçtan faydalandığı görülür. Yazarın tercihinin göre bunlarının sayısının ve kombin durumunun değişebildiği görülmüştür.



Genellikle bir bağlama şeması/şekli ya da çizimi üzerine yerleştirilen yönlendirici işaretler vasıtasıyla porte üzerine yazılan ses/nota karşılıklarının gösterilmesi şeklinde karşımıza çıkan bir yapı bulunmaktadır. Bağlama çalgısının öğretimi için hazırlanmış materyallerin bu açıdan yetkin olması beklenmektedir.

Pozisyon, parmak numarası ve tel numarası gibi yardımcı notasyon araçları birçok telli çalgı icracısı için olduğu gibi bağlama çalıcıları için de hem bu araçları kullanabilme noktasında bir yetkinlik sahası hem de eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci ve öğreticiye hız ve zaman kazandırması açısından bir tasarruf alanı oluşturmaktadır. Bu duruma, bu yardımcı araçların, 'düzen pratikleri' çerçevesinde, düzenin değişmesi ile birlikte değişime uğramalarının getirdiği sonuç da eklenince, öğretim amaçlı hazırlanan materyallerin düzenlerin aktarımı hususunda sahip oldukları yardımcı notasyon araçlarının niteliği ön plana çıkar. İncelenen çalışmalarda oldukça çeşitli görsel aracın yanı sıra yardımcı notasyon aracının da kullanılarak öğretimin güçlendirilmeye çalışıldığı, pozisyon yaklaşımlarının benimsenmesinin ise parmak numarası ve tel numarası kullanımına nazaran daha geri planda olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışmaların içeriğinde yer alan melodik öğelerin isimlendirilmesinde ve açıklanmasında daha çok 'makam dizisi' ve 'ayak' kavramları gibi terminolojilerin kullanılmasının, daha çok halk müziği eserlerinin ezgisel karakterlerinin isimlendirilmesi ile ilgili yaşanan terminolojik problemlerin (Sümbüllü, 2006) bağlama çalgısının öğretim materyalleri üzerindeki bir çeşit yansıması olduğu düşünülmektedir. Ayak kavramının yerini daha güncel çalışmalarda daha çok makam dizisi kavramına bıraktığı görülmüştür. Bu konuda literatüre kazandırılan yeni yaklaşımların (Bayraktarkatal ve Öztürk, 2012; Öztürk, 2014) ise gelecekteki öğretim materyallerine orta vadede yön verebileceği düşünüldüğünde makam dizisi kavramının yerini makama bırakacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Özellikle, başlangıç seviyesine hitap eden tüm çalışmalarda 'düzen'in ne olduğuna ve bağlamanın/sazın çok düzenli bir çalgı özelliği taşımasına ilişkin kısa açıklama, tarif ve tanımların yer alması, birden çok düzene yönelik hazırlanan ya da içinde birden fazla düzen için tasarlanmış içerik araçları bulunduran çalışmalarda, her bir düzen öncesinde düzene ilişkin ön bilginin verilmesi oldukça önemlidir. Yine bağlamanın çok düzenlilik özelliğine değinilmesi, aktarımlı çalgı olma özelliğini taşıyan bağlama çalgısının, bu özelliğine dair de kısa bilgilerin yer almasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Çok düzenli bir çalgı olarak bağlamanın/sazın, iki ana düzen ekseninde şekillenen icra tercihleri ve eğitim-öğretim modellerinin arka planına odaklanan çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca, materyaller her düzenin kendi dinamikleri, makamsal, pozisyonel ve tını potansiyelleri ön plana alınarak hazırlanabilir. Özellikle farklı düzenlere ait içerik araçlarına sahip olan eserlerde içerik araçlarının her birinin notasının ilgili/başlangıç kısmında, egzersiz/etüdün/eserin/türkünün hangi düzen için notaya/edisyona alındığını gösteren ifade, ibare, sembol ya da rakamsal işaretler tercih edildiği çalışmaların artması gerekmektedir. Bağlama öğretimi için üretilecek materyallerde yeni ve çeşitli görsel araç kombinlerinin işe koşulmasıyla bu araçların öğrenmeyi somutlaştırma üzerindeki olumlu etkisinden istifade edilebilir.

'Perde yerleri'nin nota/ses karşılıkları, düzen değişimine gidildikçe doğal olarak değişim gösterdiğinden özellikle birden fazla düzene hitap eden ya da başlangıç düzeyini hedef alan



çalışmaların perde yerlerini tarif etmede yardımcı görsel araçlar kullanmaları gerekmektedir. Elde edilen bulgular ışığında, materyallerde benimsenen ezgisel yapılara verilen isimlendirme tercihleri göz önüne alındığında terminolojik açıdan bir ayrılık olduğu görülmüştür, büyük makam coğrafyasının kadim bir üyesi olan Anadolu coğrafyasının makamsal müzik karakteristiğini irdeleyen çalışmaların önemi burada kendini tekrar ortaya koymaktadır.



Kaynakça

- Açın, C. (1992). Standart bağlama ailesi ve bağlama düzenlerinin bağlamaya yapmış olduğu etkiler, S. Turhan (Ed.). Türk Halk Müziği'nde Çeşitli Görüşler (ss. 397). Kültür Bakanlığı.
- Akçalı, C. (2012). Bağlama metotlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Akdağ, A. K. (2016, 11-12 Mayıs). Eğitim- öğretim materyali olarak bağlama metotları ve uygulamaya ilişkin problemler [Sözlü bildiri]. Müzikte Metodoloji ve Müzikle İletişim Uluslararası Sempozyumu, İstanbul.
- Asıltürk, O. (2009). Türkiye'de bağlama başlangıç eğitimi için hazırlanmış metotların içerik açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Atılğan, H. (2000, 17-18 Mayıs). Ülkemizde bağlama metodu ve bazı gerçekler [Sözlü bildiri]. Müzikte 2000 Sempozyumu, İstanbul.
- Ayyıldız, S. (2021). Modern şelpe repertuarı-1. Kitapol Yay.
- Ayyıldız, S. & Gündoğdu, S. (2021). Saz/Baglama için Anadolu ezgi hazinesinden alıştırmalar. Kitapol Yay.
- Başbuğ, Ç. (2020). Bağlama metotlarında/kitaplarında görülen farklı terim ve simgelerin bağlama eğitiminde kullanıma durumları [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bayraktarkatal, M. E. & Öztürk, O. M. (2012). Ezgisel kodların belirlediği bir sistem olarak makam kavramı: Hüseyini makamının incelenmesi. Porte Akademik Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi, 3(4), 24-59.
- Börekci, A. (2016). Bağlamada yöresel icra teknikleri eğitime yönelik etüt egzersiz ve ön alıştırmalar [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dalak, H. C. (2018). Savaş Ekici'nin bağlama eğitimi yöntem ve teknikleri metodunun hedef ve hedef davranışlar yönünden incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Ersoy, İ. (2009). Türkiye'de uluslaşma sürecinde bir simge olarak 'Bağlama' [Sözlü bildiri]. Motif Halk Oyunları Eğitim ve Öğretim Vakfı Halk Müziğinde Çalgılar Uluslararası Sempozyumu, Kocaeli.
- Ekici, S. (2006). Bağlama Eğitimi Yöntem Ve Teknikleri (1. Baskı). Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Gereken, S. E. (2020a). Bağlamada/Sazda misket düzeni için egzersiz ve etütlere dayalı öğretim modeli önerisi ve öğrenci başarısına etkisi [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gereken, S. E. (2020b). Bağlamada/Sazda Karadeniz tezene kalıbı- Çırpma tekniği için egzersizler etütler ve Karadeniz türküleri. Duvar Yay.
- Gereken, S. E. (2020c). Bağlama/saz çalgısı ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine bir bibliyografya denemesi. Eurasian Journal of Music and Dance, (17), 391-411.
- Gereken, S. E. & Özdek, A. (2020). Türkiye'de mesleki müzik eğitimi kurumlarında bağlama derslerinde misket düzeni öğretiminin akademisyen görüşleri aracılığıyla betimlenmesi. Eurasian Journal of Music and Dance, 16, 325-350. <https://doi.org/10.31722/ejmd.757543>
- Gülaçar, M. F. (2021). Halk eğitim merkezi bünyesindeki bağlama derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar (Van ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Gündüz, Ü. (2019). Müzik öğretmenliği bireysel çalgı eğitimi (bağlama) dersine yönelik öğretim elemanı görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Güneş, İ. (2017). 2000-2015 yılları arasında yayınlanmış bağlama metotlarının lisans düzeyinde bağlama öğretimine uygunluğunun incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Haşhaş, S. (2016). Bağlama öğretimi/öğreniminde geçmişten günümüze usta-çırak ilişkisi. İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 2(2), 35-41. doi: 10.22252/ijca.279959
- Işıldar, Z. (2004). Bağlama metotlarının çalgı eğitimi bakımından değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kaya, D. (2001). Türkülerin derlenmesinde kayda geçirilmesinde ve icra edilmelerinde yapılan yanlışlıklar. Kayseri ve Yöresi Kültür Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni, Erciyes Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi TDEB Yay.
- Kaya, G. (2019). Bağlama/Saz için yazılmış etüt ve egzersiz içerikli eğitim-öğretim materyallerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kaya, G. E. (1993). Bağlama metotlarının karşılaştırmalı yöntemle incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.




- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.
- Krippendorff, K. (1980). Content Analysis: An Introduction to is Methodology. Sage.
- Koç, A. (2000). Bağlama eğitiminde görülen problemler ve bunların çözüm yolları [Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Koç, A. (2005, 4-6 Mayıs). Yayımlanmış bağlama eğitimi metotlarındaki yanlışlıklar [Sözlü bildiri]. 9. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Van.
- Kurt, C. (2005). Bağlamanın dışa açılma sürecinde aşılması gereken sorunlar ve çözüm önerileri. Anadolu Nefesi Bağlama Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 68-71. Anadolu Medeniyetleri Kültür Merkezi Yay.
- Kurubaş, B. (2015). Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda yöresel bağlama tavırlarının öğretimine yönelik değerlendirmeler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Önal, H. (1997). Bağlamadan derlenmiş eserlerin çalınış-yazılış farklılıkları. 5. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Halk Müziği- Oyun- Tiyatro- Eğlence Seksiyon bildirileri, 259-263. Kültür Bakanlığı Yay.
- Özbek, M. (1988). Türkiye'de çalgı eğitiminde metot ihtiyacı ve bağlama metodu [Bildiri]. Kültür Bakanlığı Yay.
- Özdek, A. (2014). TRT THM notaları ve bağlama eğitimi [Bildiri]. Uluslararası Müzik ve Sahne Sanatları Sempozyumu, Zonguldak.
- Özdek, A. (2015, 8-10 Nisan). Bağlama öğretimine dönük basılı materyallerde görece notasyona ilişkin bilgi ve uyarılar [Sözlü bildiri]. II. Uluslararası Güzel Sanatlar Bilimsel Araştırma Günleri (GUSBAG), Sivas.
- Öztürk, O. M. (2012). Geleneksel bağlama icrasının gelişiminde üstatlık kültürünün rolü ve belirleyiciliği [Sözlü bildiri]. İTÜ TMDK Nida Tüfekçi Uluslararası Bağlama Sempozyumu, İstanbul.
- Öztürk, O. M. (2014). Makam müziğinde ezgi ve makam ilişkisinin analizi ve yorumlanması açısından yeni bir yaklaşım [Yayımlanmamış Doktora tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Seeger, C. (1958). Prescriptive and descriptive music writing. The Musical Quarterly, 44(2), 184-195. Oxford University Press.
- Sözen, İ. (2002). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nde bağlama eğitimi ve çoksesli yapılanma çalışmalarının bu sürece yansımaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sungur, İ. Ş. (2019). Bağlama için yazılmış eğitim-öğretim materyallerinde nüans ve dinamik işaretlerinin kullanımı üzerine bir içerik analizi [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sümbüllü, H. T. (2006). Türkiye'de ayak kavramının geleneksel Türk halk müziği kaynağında ne ölçüde kullanıldığının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şen, Y. (1998). Türk Müziği eğitiminde bağlamanın yeri ve önemi. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 4, 161-167.
- Tarım, C. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu güzel sanatlar liselerinde bağlama eğitimi ile ilgili alıştırmalar ve etütler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Türkoğlu, Ö. (2005). Bağlama eğitiminde etüt ve egzersizlerin gerekliliği üzerine bir çalışma. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Uysal, S. (2005). Anadolu'nun nefesi bağlama ve sorunları. Anadolu Nefesi Bağlama Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 64-67. Anadolu Medeniyetleri Kültür Merkezi Yay.
- Ünal, R. (1974). Saz düzenleri üzerine bir inceleme. Türk Folklor Araştırmaları, 1.
- Ünal, R. (2000). Türk halk musikimizde bağlama düzenleri, S. Turhan (Edt.), Türk Halk Müziğinde Çeşitli Görüşler, (463). Kültür Bakanlığı Yay.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. baskı) Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. Ü. (2013). Bağlama düzeninde çeşitli pozisyonlar üzerinde geliştirici egzersiz ve eser uygulamaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz, Ö. (2015). Makam, çok seslilik ve yöresel tavırlar kapsamında bağlamada düzenler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.



Çalgı Çalma Sürecini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Examining the Factors Affecting the Instrument Playing Process

Sadullah Serkan ŞEKER , Doç. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, sserkanseker@gmail.com

Şeker, S.S. (2022) Çalgı Çalma Sürecini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 525-543.

Geliş tarihi: 01.04.2022

Kabul tarihi: 25.05.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Araştırmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme ve çalgı çalışma sürecinde erteleme düzeyleri arasındaki ilişki incelemektir. Araştırmaya 454 aday katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre adayların çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri yüksek, çalgı çalışma sürecinde erteleme düzeyleri ise düşük olarak bulunmuştur. Araştırmada adayların çalgı çalışma sürecindeki erteleme düzeylerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve çalgı performans öz-yeterlik değişkenleri tarafından ne derecede açıklandığının belirlenmesi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmış, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmenin ertelemeyi açıklamada çalgı performans öz-yeterliğe göre negatif yönde daha güçlü bir açıklayıcı olduğu görülmüştür. Analizde adayların çalgılarını kendi isteklerine göre seçip seçmediğine göre regresyon analizi tekrarlandığında ise çalgı performans öz-yeterliğin çalgısını isteyerek seçmeyen grupta etkisini tamamen yitirdiği saptanmıştır. Analizde adayların çalgılarını isteyerek seçip seçmemelerinin tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu gözlemlenmiş, farkın her değişkende de çalgısı isteyerek seçen grubun lehine olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından araştırma değişkenleri incelendiğinde ise sadece çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemede kadınlar lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Adayların mezun oldukları lise türüne göre araştırma değişkenlerinde anlamlı farka rastlanmamıştır. Araştırma değişkenleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda ise çalgı performans öz-yeterlik ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki, çalgı çalışma sürecinde erteleme ile çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında negatif yönde orta düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çalgı performans, Öz-yeterlik, Öz-düzenleme, Erteleme.

Abstract. The aim of the study is to examine the relationship between musical teacher candidates' instrument performance self-efficacy, self-regulation in the instrument study process, and procrastination to the instrument study process. 454 candidates participated in the research. According to the results obtained from the research, the candidates' self-efficacy in instrument performance and self-regulated learning levels in the instrument study process were found to be high, while their procrastination levels were low during the instrument study process. In the study, hierarchical regression analysis was conducted to determine to what extent the procrastination levels of the candidates in the instrument study process were explained by the self-regulated learning and instrument performance self-efficacy variables in the instrument study process. found to be an explanatory one. In the analysis, when the regression analysis was repeated according to whether the candidates chose their instruments according to their own wishes, it was determined that the instrument performance self-efficacy completely lost its effect in the group who did not choose their instrument willingly. In the analysis, it was observed that whether the candidates chose their instrument voluntarily or not created a statistically significant difference in all variables, and it was determined that the difference was in favor of the group that voluntarily chose the instrument in each variable. When the research variables were examined in terms of gender, a significant difference was found in favor of women in self-regulation only during the instrument study process. No significant difference was found in the research variables according to the type of high school from which the candidates graduated. As a result of the correlation analysis between the research variables, a high level of positive relationship between instrument performance self-efficacy and self-regulated learning in the instrument study process, a moderate negative correlation between procrastination and



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2022), 13 (1), 525-543.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2022), 13 (1), 525-543.

Araştırma Makalesi

Research Paper

instrument performance self-efficacy in the instrument study process and self-regulated learning in the instrument study process. relationship has been found.

Keywords: Instrumental performance, Self-efficacy, Self-regulation, Procrastination.



Extended Abstract

Introduction. An individual's ability to express a written music or a musical idea created by himself depends on playing an instrument. For this reason, one of the most basic dimensions of being a musician is to be able to play an instrument at a good level. Undoubtedly, the practice process is very important in order to be able to play the instrument well. When the instrumental practice literature is examined, it is seen that the concept that best describes this process is "deliberate practice". Conscious practice, put forward by Ericsson, Krampe, and Römer (1993), means consciously structuring the practice in order to preserve the continuity of instrumental skill acquisition during the instrument practice process. In a conscious study session, the individual identifies the problems that may negatively affect his performance while moving towards his predetermined goal, designs the necessary studies to eliminate these problems, and evaluates the results obtained. This process, which is accepted as self-regulated learning in the literature, has been used as a multidimensional model since the 90s to explain the complexity of the human learning process, especially in higher education and academic learning fields. McPherson and Zimmerman (2000) transferred this model to the field of instrumental practice (Chung, 2006).

Self-regulated learning, which is an important dimension in the successful realization of the instrumental practice process, is also affected by the beliefs of individuals. When the circular model of self-regulated learning developed by Zimmerman (2000) is examined, we see that personal beliefs are effective at the beginning of the process. This process, which is called forethought and is the first stage of the cycle, includes goal setting, strategic planning regarding the determined goal, and self-efficacy beliefs (Bembenutty & Zimmerman, 2003). In addition, Pintrich and DeGroot (1993:33) stated that self-regulation skill alone would not be sufficient to increase student success, and that students should be motivated to use self-regulation strategies effectively. This motivation can be seen as self-efficacy.

The self-efficacy level of the individual affects the task choice of the individual, the patience, effort and ultimately success of the task. The level of self-efficacy that an individual has about his instrument affects the difficulty level of the pieces he will choose to play, the choice of the study strategies he will use during the study, the attention, patience and effort he will show during the implementation of these strategies. For this reason, if the self-efficacy level of the individual is high, his success is also high. On the other hand, Bandura (1994) states that individuals with low self-efficacy perceive tasks that are difficult for them as threats and avoid those tasks.

Behaviors of individuals avoiding tasks that they see as difficult for them, leaving these tasks to other times knowingly, are seen as low self-efficacy levels about that task, and can also be explained by high levels of procrastination. Schraw, Wadkins, and Olafson (2007) defined procrastination as leaving tasks that need to be completed to another time, while Steel (2007) defined it as not performing the task, being aware of the negative consequences. Procrastination is a behavior that manifests itself in all areas of human life. Hammer and Ferrari (2002) emphasized that this behavior is between 70 and 95% in the academic field. When the procrastination literature is examined, it is seen that this behavior is not only caused by bad time management, but has cognitive, affective and behavioral dimensions. Studies in this area report positive correlations between low self-efficacy and high procrastination (Klassen, Krawchuk, & Rajani; 2007).

Method. This research, which examines the relationship between the self-efficacy for instrument performance, procrastination for instrument study, and self-regulation skills for instrument study, is a descriptive research based on the relational screening model. Relational screening models are defined as screening models that aim to determine the existence and/or degree of co-variance between two or more variables (Karasar, 2012: 81).



Results. According to the results obtained from the research, the candidates' self-efficacy in instrument performance and self-regulated learning levels in the instrument study process were found to be high, while their procrastination levels were low during the instrument study process. In the study, hierarchical regression analysis was conducted to determine to what extent the procrastination levels of the candidates in the instrument study process were explained by the self-regulated learning and instrument performance self-efficacy variables in the instrument study process. found to be an explanatory one. In the analysis, when the regression analysis was repeated according to whether the candidates chose their instruments according to their own wishes, it was determined that the instrument performance self-efficacy completely lost its effect in the group who did not choose their instrument willingly. In the analysis, it was observed that whether the candidates chose their instrument voluntarily or not created a statistically significant difference in all variables, and it was determined that the difference was in favor of the group that voluntarily chose the instrument in each variable. When the research variables were examined in terms of gender, a significant difference was found in favor of women in self-regulation only during the instrument study process. No significant difference was found in the research variables according to the type of high school from which the candidates graduated. As a result of the correlation analysis between the research variables, a high level of positive relationship between instrument performance self-efficacy and self-regulated learning in the instrument study process, a moderate negative correlation between procrastination and instrument performance self-efficacy in the instrument study process and self-regulated learning in the instrument study process. relationship has been found.

Discussion and Conclusion. As a result of the research, it is seen that the music teacher candidates' instrument performance self-efficacy levels are high. Bandura (1977) emphasizes that self-efficacy strongly affects performance. Considering that self-efficacy is beliefs about one's own capacity, the fact that pre-service teachers set their goals in the process of improving their instrument performance directly affects their ability to overcome the difficulties they encounter in the process of reaching these goals. It is known that people with high self-efficacy are determined and patient in the tasks they encounter, and they do not give up on their tasks in a short time. In this case, it can be said that the music teacher candidates can overcome the difficulties they encounter in their instruments.

In the research, it is seen that the music teacher candidates have low levels of the procrastination scale and its sub-dimensions in the instrument study process. Depending on this scale, the candidates see their instruments as useful in their future professional life, they can organize the instrument study process in a healthy way, and they have a high self-efficacy belief regarding their instrument performance. Stobber and Joorman (2001) stated that one of the reasons for procrastination is the negative thoughts and feelings that people have about themselves and the work they do. In this case, it can be concluded that the music teacher candidates do not have any doubts about the instruments they are trained in and that their instruments will help them in their professional life in the future.

The correlation between the scale and instrument performance self-efficacy scale scores ($r=.628, p<000$) was positive. In the continuation of the study, the self-regulated learning levels of the music education candidates during the instrument study process were examined, and it was seen that the self-regulated learning of the candidates was at a high level. Zimmerman and Schunk (2001) stated that self-regulated learning is a teachable process that increases student achievement and motivation. When the research variables are examined, it is striking that there is a high relationship in the direction of self-regulated learning. In other words, as the self-regulated learning scores of the music teacher candidates in the instrument study process increase, their instrument performance self-efficacy also increases.



Finally, hierarchical regression analysis was conducted to determine how much the musical teacher candidates' instrument performance self-efficacy levels and self-regulation levels in the instrument study process explain the procrastination in the instrument study process. In the analysis, a model was created with self-efficacy first and then self-regulation was added to the model. According to the results obtained, it was observed that self-efficacy alone was a variable that negatively affected procrastination ($B = -.542, p < .000$), then self-regulation was added to the model and the analysis was repeated. According to the results obtained, when self-regulation was added to the model, the effect power of self-efficacy remained statistically significant, but showed a decrease. ($\Delta R^2 = .316, p < .000$). Self-regulation negatively affects procrastination more strongly than self-efficacy ($B = -.523, p < .000$). In the continuation of the analysis, hierarchical regression analysis was repeated as candidates who voluntarily chose their instrument and those who did not choose it, considering the effect of the research variables on the average score of the research variables. In the group of those who chose their instrument voluntarily, the first and second models gave similar results to the first regression analysis. In this analysis, in the first model, self-efficacy was found to be a variable that strongly affected procrastination negatively ($B_{\Delta R^2 \text{zyM}1} = -.498, p < .000$), ($B_{\Delta R^2 \text{zyM}2} = -.311, p < .000$). In the second model, self-regulation was again the strongest variable that negatively affected procrastination ($B_{\Delta R^2 \text{zd}} = -.448, p < .000$).

Interesting results were obtained when the analysis was performed for the group who did not choose their instrument voluntarily. Accordingly, although self-efficacy appears to be a variable that negatively affects procrastination in the first model, its statistical significance has decreased ($B_{\Delta R^2 \text{zym}1} = -.452, p < .05$). When self-regulation was added to the model in Model 2, self-efficacy completely lost its effect ($B_{\Delta R^2 \text{ozym}2} = -.159, p = .460, p > 0.05$). Self-regulation, on the other hand, remains a variable that negatively affects procrastination ($B_{\Delta R^2 \text{ozdm}2} = -.774, p < .05$). Snyder and Lopez (2002) stated that self-efficacy belief is not motivation, but it is an important concept that affects motivation. As stated before, there is a positive correlation between intrinsic motivation and self-efficacy. Therefore, it can be said that if the individual does not have an intrinsic motivation towards his instrument, he will not have a high level of self-efficacy regarding the capacity to play that instrument. This situation may have eliminated the effect of self-efficacy on procrastination behavior in the individual's display of procrastination behavior.



Giriş

Bireyin yazılı bir müziği veya kendisi tarafından oluşturulan bir müzikal fikri ifade edebilmesi için bir çalgı çalması gerekir. Bireyin çalgısı üzerinde sahip olduğu teknik hakimiyetin düzeyi müziği ifade edebilme gücüyle doğru orantılıdır. Bu nedenle müzisyen olmanın en temel boyutlarından biri de bir çalgıyı iyi düzeyde çalabilmektir.

Çalgıyı iyi derecede çalabilme becerisini kazanmak kuşkusuz bir pratik süreci gerektirmektedir. Schleuter (1997), çalgı çalışmayı gerekli becerilerin kazanılması olarak tanımlarken (Özmenteş, 2007: 21), ünlü piyanist ve pedagog Heinrich Neuhaus, çalgısal pratiği, çalgısal pratik planlama süreci ile sürekli öz-yansıtma arasında süregelen karşılıklı bir ilişki olarak vurgulamıştır (Hatfield, Halvari & Leymre, 2017). Lehmann ve Gruber (2006: 294) pratik yapma sürecini “öngörülebilir aşamaları ve aktiviteleri olan sistematik çalışmalar” olarak tanımlamaktadır. Yukarıdaki tanımları incelediğimizde her tanımın çalgısal pratik sürecini farklı noktalardan ele alan tanımlar olduğunu görürüz. Bütün bu tanımları birleştirdiğimizde çalgısal pratiğin sistematik, net hedeflere sahip ve aynı zamanda bu hedeflere ulaşmak için belli stratejilerin kullanıldığı ve kişinin bu süreçte kendisini sürekli değerlendirdiği bir süreç olduğu söylenebilir.

Çalgısal pratik literatürü incelendiğinde bu süreci en iyi betimleyen kavramın “bilinçli çalışma” (*deliberate practise*) olduğu görülmektedir. Ericsson, Krampe ve Römer (1993) tarafından ortaya konulan bilinçli çalışma kavramı, çalgı çalışma sürecinde çalgısal beceri kazanımının devamlılığının korunması için çalışmanın bilinçli olarak yapılandırılması anlamına gelmektedir. Bir diğer deyişle “bilinçli çalışma” her çalışmanın önceden belirlenen amacına ulaşması için belli stratejilerin kullanılması, harcanan bedensel enerjinin zihinsel yapılandırma ile verimli bir şekilde kullanılmasıdır. Bilinçli bir çalışma seansında birey önceden belirlemiş olduğu hedefine doğru yol alırken performansını olumsuz etkileyebilecek sorunları belirler ve bu sorunları gidermek için gerekli olan çalışmaları tasarlayarak gerçekleştirir ve elde ettiği sonucu değerlendirir.

Literatürde öz-düzenlemeli öğrenme olarak kabul edilen bu süreç çok boyutlu bir model olarak 90’lı yıllardan bu yana özellikle yükseköğrenim ve akademik öğrenme alanlarında, insanın öğrenme sürecindeki karmaşıklığı açıklayabilmek için kullanılmıştır. McPherson ve Zimmerman (2000) bu modeli çalgısal pratik alanına aktarmışlardır (Chung, 2006).

Zimmerman (1989) genel olarak öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerinde üstbilişsel, motivasyon ve davranış olarak aktif katılımcılar oldukları ölçüde öz düzenleyici olarak tanımlanabileceklerini belirtmiş, fakat bir öğrencinin tam olarak öz-düzenlemeli öğrenen olarak tanımlanması için kendi öğrenmesinin öz-yeterlik algıları temelinde kendine özel teknikler içermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum öz düzenlemeli öğrenmenin performans becerilerine ilişkin öz-yeterlik, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve akademik hedeflere bağlılık olmak üzere üç önemli temel üzerine oturduğunu göstermektedir.

Çalgısal pratiğe ilişkin öz-düzenlemeli öğrenmede kullanılacak stratejiler gerçekte çalgı çalışan herkesin çalışmalarında kullandıkları stratejilerdir. Bunlara örnek verecek olursak; çalışma sırasında farklı tempolar kullanmak, metronom kullanmak, parçayı küçük parçalar halinde bölümleyerek çalışmak, pasajları farklı tartımlarda çalışmak vb. olarak sıralanabilir. Fakat bu noktada esas önemli olan bu stratejilerin bilinçli ve çalışmanın hedeflerine uygun bir şekilde kullanılabilmesidir. Guerrero (2008: 91), genel olarak öğrencilerin bireysel derslerde kendi çalışma zamanlarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için yeterli bilgiyi aldıklarının düşünüldüğünü fakat bunun yanlış bir kanı olduğunu belirtmiş, öğrencilere ilk zamanlarından itibaren



bireysel derslerde kendi çalışma zamanlarında kullanabilecekleri sistematik, verimli ve geliştirilebilir çalışma stratejilerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çalgısal pratik sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir boyut olan öz-düzenlemeli öğrenme bireylerin inançlarından da etkilenmektedir. Zimmerman'ın (2000) geliştirmiş olduğu öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin döngüsel model incelendiğinde kişisel inançların daha sürecin başında etkili olduğunu görürüz. Önceden düşünme (*forethought*) olarak adlandırılan ve döngünün ilk aşaması olan bu süreç, hedef belirleme, belirlenen hedefe ilişkin stratejik planlama ve öz-yeterlik inançlarını kapsamaktadır (Bembenutty, Zimmerman, 2003). Bunun yanısıra Pintrich ve DeGroot, (1993: 33) öz-düzenleme becerisinin tek başına öğrenci başarısını arttırmada yeterli olmayacağını, öz-düzenleme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılması için öğrencinin motive olması gerektiğini belirtmişlerdir. Söz konusu bu motivasyon öz-yeterlik olarak görülebilir.

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin önemli bir parçası olan öz-yeterlik, kişinin belirli bir performansa ulaşmak için gerekli olan davranışların organizesi ve gerçekleştirilmesine ilişkin kendi kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Pajares, 1996:544). Öz-yeterlik alana özgü bir inancı temsil etmektedir. Bir başka deyişle bireyler farklı alanlara ilişkin farklı öz yeterlik düzeylerine sahip olabilirler. Örnek olarak sanatsal faaliyetlere ilişkin düşük öz-yeterlik düzeyine sahip olan bir birey, spor faaliyetlerine ilişkin yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olabilir. Bu durum aynı alanın farklı branşlarında da geçerli olabilmektedir. Yaylı çalgılar konusunda düşük öz-yeterliğe sahip olan bir birey, şan alanında kendini daha yeterli hissedebilmektedir. Bu nedenle öz-yeterlik kavramı, genellenmesi uygun bir kavram değildir.

Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik düzeyi bireyin görev seçimini, o göreve ilişkin göstereceği sabrı, çabayı ve sonuçta başarısını etkilemektedir. Bireyin çalgısı konusunda sahip olduğu öz-yeterlik düzeyi çalmak için seçeceği eserlerin zorluk düzeylerini, çalışma sırasında kullanacağı çalışma stratejilerinin seçimini, bu stratejilerin uygulanması sırasındaki göstereceği dikkat, sabır ve çabayı etkilemektedir. Bu nedenle bireyin çalgısına ilişkin öz yeterlik düzeyi yüksek ise başarısı da yüksek olmaktadır. Buna karşın Bandura (1994) öz-yeterliği düşük bireylerin kendileri için zor olarak gördükleri işleri tehdit olarak algıladıklarını ve o görevlerden kaçındıklarını belirtmektedir.

Bireylerin kendileri için zor olarak gördükleri görevlerden kaçınma davranışları, sonuçlarını bile bile bu görevleri başka zamanlara bırakmaları o görev hakkındaki düşük öz-yeterlik düzeyleri olarak görülürken aynı zamanda yüksek erteleme düzeyleri ile de açıklanabilmektedir. Schraw, Wadkins ve Olafson (2007:12) ertelemeyi tamamlanması gerekli olan görevlerin bir başka zamana bırakılması olarak tanımlamış, Steel (2007:65) ise negatif sonuçları olacağına farkında olarak görevin yerine getirilmemesi olarak belirtmiştir. Erteleme davranışı insan hayatının her alanında kendini göstermekte olan bir davranıştır. Hammer ve Ferrari (2002:334) yetişkinlerin en az %20'si nin günlük işlerde erteleme eğilimi gösterdiğini belirtirken, Ellis ve Knaus (1979) Amerika'da akademik alanda bu davranışın %70 ile 95 oranında olduğunu vurgulamışlardır. Erteleme literatürü incelendiğinde bu davranışın sadece kötü zaman yönetiminden kaynaklanmadığı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar düşük öz-yeterlik ile yüksek erteleme arasında pozitif korelasyonlar görüldüğü rapor edilmektedir (Klassen, Krawchuk ve Rajani; 2007).

Ulusal alanyazın incelendiğinde çalgı eğitimi alanında erteleme kavramının çok fazla incelenen bir konu olmadığı görülmektedir. Şeker (2019) tarafından çalgısal pratikte erteleme konusunda bir ölçek geliştirme çalışması yapıldığı görülürken Herdem (2018) çalgı eğitiminde zamanı etkin ve verimli kullanma ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi, Yücel ve Şen (2019) güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin akademik erteleme ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.



Görüldüğü üzere çalgı eğitiminde erteleme kavramı ve bu kavramın diğer değişkenler ile etkileşimleri çalgı eğitimi düzleminde yeni sayılabilecek bir alandır. Bu nedenle bu kavramlar farklı yönlerden ele alınarak incelenmelidir. Bu araştırmada çalgı çalışmaya ilişkin öz-yeterlik, öz-düzenleme ve çalgı çalışmaya ilişkin erteleme kavramları arasındaki etkileşim araştırılmış, bu kavramların demografik değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Lisans öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin erteleme çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışmaya ilişkin öz düzenlemeleri hangi seviyededir?
2. Lisans öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin erteleme, çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışmaya ilişkin öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi nedir?
3. Lisans öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin erteleme, çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışmaya ilişkin öz düzenlemeleri cinsiyet, çalgısını isteyerek seçip seçmeme, sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenler ile anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
4. Lisans öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin erteleme düzeylerinin fazla yordayan değişken nedir?

Yöntem

Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çalgı performansa yönelik öz-yeterlik, çalgı çalışmaya yönelik erteleme ve çalgı çalışmaya yönelik öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012: 81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye çapındaki eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalları oluştururken, örneklemini 2021-2022 Güz yarıyılında Adnan Menderes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Muğla Üniversitesi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören lisans 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen toplam katılımcı sayısı 454'tür (n=454). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okullara göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların okullara göre dağılımları

	Frekans	Yüzdeler	Toplam Yüzdeler
Adnan Menderes Üniversitesi	98	21,6	21,6
Dokuz Eylül Üniversitesi	93	20,5	42,1
Pamukkale Üniversitesi	96	20,3	62,3
Balıkesir Üniversitesi	51	9,3	71,6
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	20	4,4	76
Gazi Üniversitesi	36	7,9	83,9
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	73	16,1	100
Toplam	454		

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların çalgı performanslarına ilişkin öz-yeterlik düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Çalgı Performansına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği", çalgısal öz-



düzenleme düzeylerini ölçmek için Özmenteş (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği” ve son olarak çalgı çalışma sürecindeki erteleme düzeylerini ölçmek için yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Çalgı Çalışma Sürecinde Erteleme” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların gösteriminde ölçeklerin ve alt boyutlarının isimleri kısaltma olarak verilecektir.

Çalgı Performansına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği (ÇPYÖÖ)

Şeker (2016) tarafından geliştirilmiş olan ölçek “çalgı performansına yönelik öz-yeterlik inancı” (ç.p.y.ö.y.i), çalgı çalışma sürecinde hissedilen olumsuz duygular (ç.ç.s.h.o.d) ve model alma (m.a.) olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin rapor ettiği doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde modelin iyi uyum gösterdiği görülmektedir ($\chi^2 = 283.52$ $df=148$; $\chi^2/df = 1,91 < 2$).

Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-düzenlemeli Öğrenme Ölçeği (ÇÇSÖDÖÖ)

Özmenteş (2007) tarafından geliştirilmiş olan ölçek 36 maddeden oluşmaktadır. “Performans öncesi”(p.ö.), “performans”(p) ve “performans sonrası”(p.s.) olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşan ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı. 89 olarak rapor edilmiştir.

Çalgı Çalışma Sürecinde Erteleme Ölçeği (ÇÇSEÖ)

Şeker (2019) tarafında geliştirilmiş olan ölçek toplam 15 maddeden oluşmaktadır. “Çalgının gelecekteki kullanılışlığı”(ç.g.k.), “çalışma sürecini organize etme”(ç.s.o.e) ve “çalgısal performansa ilişkin öz-yeterlik”(ç.p.i.ö.y.) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin rapor edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir (RMSEA= .060, CFI=.99, IFI=.99 GFI= .89, Chi-square (χ^2) = 191.62, degree of freedom (df) = 87. $\chi^2 / df = 2,19$).

Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak veri set incelenmiş ve uç değer analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uç değer olarak nitelendirilebilecek olan veriler veri setinden çıkartılmıştır. Daha sonra araştırmada regresyon analizi kullanılacağı için uç değer analizi yapılmış ve analiz için mahalobis uzaklığı kullanılmıştır. Mahalonobis uzaklığı bir verinin diğer verilerin kütle merkezinden uzaklığıdır ve regresyon eşitliği üzerinde büyük etkisi vardır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Katılımcıların cinsiyetlerinin, çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerinin ve mezun oldukları lise türünün araştırma değişkenleri ile olan ilişki bağımsız örneklem t testi ile ölçülmüş, okul ve sınıf kategorilerinin araştırma değişkenleri ile olan ilişkisi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Üç araştırma değişkeni arasındaki ilişkinin derecesi korelasyon katsayıları ile incelenirken, erteleme değişkeninin diğer değişkenler tarafından hangi düzeyde yordandığı ise hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak Lisans öğrencilerinin Çalgı performansına yönelik öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme ve çalgı çalışma sürecinde erteleme düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların ölçeklerden alabilecekleri maksimum ve minimum puanların farkı kategori sayısına bölünerek belirlenmiştir. Elde edilen değerler tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2.

Katılımcıların araştırma değişkenleri ve alt boyutlarına ilişkin düzeyleri

	Seviyeler			Ortalama	Sonuç
	Düşük	Orta	Yüksek		
Ç.p.y.ö.y. toplam	0 – 63,3	63,4 - 126,6	126,7 - 190	127,81	Yüksek
Ç.p.y.ö.y.i	0 – 29	30 - 59	60 – 90	65,33	Yüksek
M.a.	0 – 13,3	13,4 - 26,50	26,60 - 40	26,64	Yüksek
ç.ç.s.h.o.d	0 – 19	20 -39	40 - 60	35,83	Orta
Ç.ç.s.e.ö. toplam	0 – 49	50 - 99	100 -150	44	Düşük
Ç.g.k.	0 – 23,3	23,4 - 46,5	46,6 – 70	12,23	Düşük
Ç.s.o.e.	0 – 13,3	13,4 - 26,50	26,60 - 40	15,75	Düşük
Ç.p.i.ö.y.	0 – 13,3	13,4 - 26,50	26,60 - 40	10,02	Düşük
Ç.ç.s.ö.d.ö.ö	36 – 80	81 - 124	125 - 180	129,63	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde önemli bir noktanın açığa kavuşturulması gerektiği görülmektedir. Bu nokta çalgı performansına ilişkin öz-yeterlik inancının öz-yeterlik ve erteleme ölçeğinde de ortak olmasıdır. Tabloya göre her iki ölçekte de bulunan bu alt boyutun öz-yeterlik ölçeğinde yüksek, erteleme de ise düşük çıktığı görülmektedir. Bunun nedeni erteleme ölçeğinin negatif bir kavram olmasından dolayı soruların da olumsuz olarak sorulmuş olması ve katılımcıların olumsuz sorulara düşük puan vermeleridir. Bir başka deyişle erteleme ölçeğindeki alt boyutların düşük puan ortalamasında sahip olmaları katılımcıların yüksek öz-yeterliğe sahip olmaları, çalgı çalışma sürecini iyi derecede organize edebildiklerini ve çalgılarının kendileri için gelecekte de önem taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle de erteleme düzeyleri düşüktür. Çalgı performansına ilişkin öz-yeterlik ölçeğinin diğer alt boyutları olan model alma alt boyutunda katılımcıların yüksek düzeye sahip oldukları, çalgı çalışma sürecinde hissedilen negatif duygular alt boyutunda ise orta düzey oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcıların bir diğer ölçek olan çalgı çalışma sürecindeki öz-düzenleme için yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sorusu olan araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin çalgı performans öz-yeterlik, çalgı pratik sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının cinsiyet, mezun oldukları lise ve çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerine göre t-testi puanları incelenmiştir. Cinsiyete ilişkin sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Ç.p.y.ö.y.	Kadın	239	130,1883	31,30807	452	1,773	,077
	Erkek	215	125,1767	28,62693			
Ç.ç.s.e.ö.	Kadın	239	41,0335	34,37361	452	-1,899	,058
	Erkek	215	47,2977	35,86507			
Ç.ç.s.ö.d.ö.ö.	Kadın	239	132,1213	20,10639	452	2,708	,007
	Erkek	215	126,8744	21,15537			

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kadın katılımcıların puanları ($X_K=132,12$) erkek katılımcılardan daha yüksektir ($X_E=126,87$). Katılımcıların Çalgı Performans



Öz-yeterlik ve Çalgı Çalışma Sürecinde Erteleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Katılımcıların çalgı performans öz-yeterlik, çalgı pratik sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının Mezun oldukları liseye göre t-testi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre t-testi sonuçları

	Lise	N	X	SS	Sd	t	p
Ç.p.y.ö.y.	Gsl	250	128,2040	31,47617	452	,304	,761
	Diğer	204	127,3382	28,48573			
Ç.ç.s.e.ö.	Gsl	250	45,8440	36,32168	452	,1237	,217
	Diğer	204	41,7402	33,69884			
Ç.ç.s.ö.d.ö.ö.	Gsl	250	130,1480	21,98462	452	,581	,562
	Diğer	204	129,0098	19,17176			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve Öz-Düzenleme puan ortalamalarının mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Katılımcıların çalgı performans. Öz-Yeterlik, çalgı çalışma sürecinde Erteleme ve çalgı çalışma sürecinde Öz-Düzenleme puan ortalamalarının çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerine göre t-testi sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Çalgı performans. öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerine göre t-testi sonuçları

	İstek	N	X	SS	Sd	t	p
Ç.p.y.ö.y.	Evet	412	129,9684	29,55191	452	4,887	,000
	Hayır	42	106,6905	27,90095			
Ç.ç.s.e.ö.	Evet	412	40,8835	33,72489	452	-6,146	,000
	Hayır	42	74,5714	34,99278			
Ç.ç.s.ö.d.ö.ö.	Evet	412	131,3204	20,24447	452	5,593	,000
	Hayır	42	113,1190	18,50274			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Fark çalgısını isteyerek seçen grubun lehinedir.

Araştırmanın devamında katılımcıların çalgı performans. öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının birbirleri ile olan ilişkileri pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6.

Çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamaları arasındaki ilişki

	Ç.p.y.ö.y.	Ç.ç.s.e.ö.	Ç.ç.s.ö.d.ö.ö.
Ç.p.y.ö.y.	1	-,464**	,628**
P		,000	,000
Ç.ç.s.e.ö.		1	-478**
P			,000
Ç.ç.s.ö.d.ö.ö.			1

Tablo 6 incelendiğinde çalgı performans öz-yeterlik ile çalgı çalışma sürecinde erteleme arasında negatif yönde orta düzeyde ters ilişki olduğu görülürken ($r = -,464, p < ,001$) yine çalgı çalışma sürecinde öz-yeterlik ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme arasında pozitif yönde yüksek düzeyde kuvvette doğrusal ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,628, p < ,001$). Çalgı çalışma sürecinde erteleme ile çalgı çalışma sürecinde Öz-düzenleme puanları arasında ise orta düzey ters ilişki olduğu görülmektedir ($r = -478, p < ,001$).

Araştırmanın devamında katılımcıların çalgı performans. öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların sınıfları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş, sonuçlar tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının anova sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Ç.p.y.ö.y.	Gruplararası	23751,69	4	5937,9	6,87	,000	1-5, 2-5
	Gruplarıçi	3877580,68	449	863,5			3-5, 4-5
	Toplam	411,150,45	453				
Ç.ç.s.e.ö.	Gruplararası	37490,694	4	9372,6	8,04	,004	1-5,3-5
	Gruplarıçi	523427,306	449	1165,7			4-5
	Toplam	560918,000	453				
Ç.ç.s.ö.d.ö.ö.	Gruplararası	6608,659	4	1652,1		,000	1-5,2-5,
	Gruplarıçi	188498,374	449	419,81	3,93		3-5 4-5
	Toplam	195107,033	453				

Tablo 7’de katılımcıların çalgı çalışma sürecinde Öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların sınıflarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($F = 6,87, p < ,000$). Gözlenen farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonuçlarına göre 1. Sınıflar ($X_1 = 133,68$) ile 5. Sınıflar ($X_5 = 106,60$) 1. Sınıflar lehine, 2. Sınıflar ($X_2 = 125,89$) ile 5. Sınıflar ($X_5 = 106,60$) 2. Sınıflar lehine, 3. Sınıflar ($X_3 = 131,76$) ile 5. Sınıflar arasında ($X_5 = 106,60$) 3. Sınıflar lehine ve 4. Sınıflar ($X_4 = 128,25$) ile 5. Sınıflar arasında ($X_5 = 106,60$) 4. Sınıflar lehine olduğu görülmüştür.

Katılımcıların çalgı çalışma sürecinde erteleme ölçeğinden aldıkları puanların sınıflarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($F = 8,04, p < ,0005$). Gözlenen farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonuçlarına göre 1. Sınıflar ($X_1 = 33,94$) ile 5. Sınıflar ($X_5 = 67,07$) 1. Sınıflar lehine, 3. Sınıflar ($X_3 = 37,98$) ile 5. Sınıflar arasında ($X_5 = 67,07$) 3. Sınıflar lehine ve 4. Sınıflar ($X_4 = 47$) ile 5. Sınıflar arasında ($X_5 = 67,07$) 4. Sınıflar lehine olduğu görülmüştür.

Katılımcıların çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların sınıflarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($F= 3,93$ $p<,000$). Gözlenen farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonuçlarına göre 1. Sınıflar ($X_1=133,68$) ile 5. Sınıflar ($X_5=118,17$) 1. Sınıflar lehine, 2. Sınıflar ($X_2= 129,10$) ile 5. Sınıflar ($X_5=106,60$) 2. Sınıflar lehine, 3. Sınıflar ($X_3=130,26$) ile 5. Sınıflar arasında ($X_5=118,17$) 3. Sınıflar lehine ve 4. Sınıflar ($X_4=131,12$) ile 5. Sınıflar arasında ($X_5=118,17$) 4. Sınıflar lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmada yanıt aranan bir diğer soru ise katılımcıların çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puanlarının çalgı çalışma sürecinde erteleme puanlarını hangi düzeyde açıkladığıdır. Bu sorunun yanıtını bulmak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
Hiyerarşik regresyon analizi

Model	Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	113,297	6,386		17,740	,000
Ç.p.y.ö.y.	-,542	,049	-,464	-11,148	,000
2 (sabit)	152,157	8,954		16,992	,000
Ç.p.y.ö.y.	-,316	,060	-,271	-5,243	,000
Ç.ç.s.ö.d.ö.ö.	-,523	,088	-,308	-5,975	,000

Bağımlı değişken: Çalgı çalışma sürecinde Erteleme

Analizde ilk olarak çalgı performans öz-yeterlik modele eklenmiş, öz-yeterliğin ertelemeyi negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı etkilediği görülmüştür ($B= -,542$, $p<,000$). Bu sonuca göre öz-yeterlik puanındaki 1 birimlik değişim erteleme puanında, -542'lik bir negatif değişime yol açmaktadır. Daha sonra modele öz-düzenleme puanı eklenmiş ve öz-düzenleme eklenince öz-yeterliğin etkisinin azaldığı fakat ertelemeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde negatif yönde etkilediği görülmektedir ($B=-,316$, $p<,000$). Öz-düzenleme puanı ise öz-yeterliğe göre daha güçlü bir şekilde ertelemeyi negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemektedir ($B= -,523$, $p<,000$).

Araştırmanın devamında regresyon analizi katılımcıların çalgılarını isteyerek seçip seçmemelerine göre tekrarlanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Katılımcıların çalgısını isteyerek seçip seçmemesine göre hiyerarşik regresyon Analizi

Çalgısını isteyerek seçme	Model	Katsayılar ^a			t	Sig.
		Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar		
		B	Standart Hata	Beta		
Evet	1 (sabit)	105,618	6,758		15,628	,000
	Ç.p.y.ö.y.	-,498	,051	-,436	-9,822	,000
	2 (Sabit)	140,168	9,601		14,599	,000
	Ç.p.y.ö.y.	-,311	,062	-,272	-4,999	,000
	Ç.ç.s.ö.d.ö.ö.	-,448	,091	-,269	-4,937	,000
Hayır	1 (Sabit)	122,833	20,381		6,027	,000



	Ç.p.y.ö.y.	-,452	,185	-,361	-2,446	,019
2	(sabit)	179,115	30,256		5,920	,000
	Ç.p.y.ö.y.	-,159	,213	-,127	-,746	,460
	Ç.ç.s.ö.d.ö.ö.	-,774	,321	-,409	-2,412	,021

Bağımlı Değişken: Çalgı çalışma sürecinde Erteleme

Tablo 9 incelendiğinde bir önceki regresyon analizine göre farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Buna göre çalgısını kendisi isteyerek seçen grupta öz-yeterliğin tek başına modele eklendiği durumda ertelemeyi negatif yönde anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = -,498$, $p < ,000$). Ele edilen bu değer ilk analizde elde edilen değere göre azalmıştır. Modele öz-düzenlemenin eklenmesiyle birlikte öz-yeterliğin daha düşük bir düzeyde fakat hala anlamlı bir şekilde negatif yönde ertelemeyi etkilediği görülürken ($B = -,311$, $p < ,000$) öz-düzenlemenin negatif yönde ertelemenin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu burada da görülebilmektedir ($B = -,448$, $p < ,000$).

Çalgısını kendi isteği ile seçmemiş katılımcılarda ise daha farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Buna göre öz-yeterliğin tek başına modele dahil edildiğinde öz-yeterliğin ertelemeyi negatif yönlü olarak etkilediğini görülsede ($B = -,452$, $p < ,05$) p değeri incelendiğinde anlam gücünün zayıfladığı göze çarpmaktadır. Devamında ise öz-düzenlemenin eklendiği ikinci modelde öz-yeterliğin tamamen etkisini yitirdiği, istatistiksel olarak anlamını kaybettiği görülmektedir ($B = -,159$, $p > ,05$). Buna karşın öz-düzenlemenin ise daha güçlü bir şekilde ertelemeyi negatif yönlü etkilediği görülmektedir ($B = -,774$, $p < ,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan lisans 1,2,3,4 ve lisans 5 ve üstü olarak tanımlayabileceğimiz öğrencilerin çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme düzeyleri cinsiyet, çalgısını kendi isteğiyle seçip seçmeme, sınıf düzeyleri, mezun oldukları lise türü gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın devamında bu değişkenlerin birbirleri ile olan etkileşimleri incelenmiş, bu değişkenlerden çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışma süresinde öz-düzenlemeli öğrenme çalgı çalışma sürecinde ertelemeyi ne kadar açıkladığı analiz edilmiştir. Araştırmada toplam 454 katılımcı yer almaktadır.

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının çalgı performans özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç müzik öğretmeni adaylarının çalgılarına ilgilerinin de yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Bu duruma bir kanıt olarak çalgı çalışma sürecinde erteleme ölçeğinin alt boyutu olan "çalgının gelecekteki kullanışlılığı"nın puan ortalamalarıdır. Daha önce de bahsedildiği gibi bu alt boyutta soruların negatif yönlü sorulması nedeniyle puan ortalamalarının düşük çıkıyor olması müzik öğretmeni adaylarının çalgılarını gelecekte kendilerine fayda sağlayabileceği düşüncesini desteklediklerini göstermektedir. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının çalgı performanslarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olabilir. Bandura (1977: 192) öz-yeterliğin performansı güçlü şekilde etkilediğini vurgulamaktadır. Öz-yeterliğin kişinin kendi kapasitesine ilişkin inançları olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının çalgı performanslarını geliştirme sürecinde hedeflerini belirlemesi, bu hedeflere ulaşma sürecinde karşısına çıkan zorlukları aşmasını doğrudan etkilemektedir.

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecinde erteleme ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının düşük düzeyde oldukları görülmektedir. Bu ölçeğe bağlı olarak adaylar çalgılarını gelecekteki meslek hayatlarında kullanışlı olarak görmektedirler, çalgı



çalışma sürecini sağlıklı bir şekilde organize edebilmektedirler ve çalgı performanslarına yönelik yüksek öz-yeterlik inancına sahiptirler. Stobber ve Joorman (2001: 51) ertelemenin bir nedeninin de kişilerin kendilerine ve yaptıkları işlere yönelik duymakta oldukları negatif düşünceler ve duygular olduğu belirtmişlerdir. Bu durumda müzik öğretmeni adaylarının eğitim gördükleri çalgılarına ve çalgılarının gelecekte kendilerine meslek hayatlarında yardımcı olacaklarına dair bir şüphesi olmadığı sonucu çıkarılabilir. Aynı çalgı çalışma sürecini sağlıklı bir şekilde organize edebiliyor olmaları, çalgısal hedeflerine ulaşmalarında gerekli düzenlemeleri nasıl yapacaklarına dair bir şüpheleri ya da kendilerine yönelik negatif bir düşünceleri olmadığına da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ulusal ve uluslararası alan yazınlar incelendiğinde çalgı çalışma sürecinde erteleme kavramına ait bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma bir ilk olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın devamında müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri incelenmiş, adayların öz-düzenli öğrenmelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Zimmerman ve Schunk (2001: 274) öz-düzenlemeli öğrenmenin öğretilebilir ve öğrencinin başarı ve güdüsünü yükselten bir süreç olduğu belirtmişlerdir. Araştırma değişkenleri incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçeği ile çalgı performans öz-yeterlik ölçek puanları arasındaki korelasyonun pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecindeki öz-düzenlemeli öğrenme puanları arttıkça çalgı performans öz-yeterlikleri de artmaktadır. Bu durum Schunk ve Zimmerman'ın ifadelerini destekler niteliktedir. Montalvo ve Gonzales Torres (2004: 17), öz-düzenlemeli öğrenmenin öğretiminde eğitimcilerin buldukları ortak noktalar olduğunu belirtmiş, bunlardan model oluşturma sürecinin de öz-düzenlemeli öğrenme sürecinde büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre model oluşturmada öğrenci öğretmen ya da konusunda uzman kişilerin performans veya çalışma yöntemlerini inceleyerek kendi çalışmasındaki planlama denetleme, bilişsel taktiklerin kullanımı gibi süreçlerde bilgi sahibi olmaktadır. Yapılan araştırmada model alma çalgısal performansa yönelik öz-yeterlik ölçeğinin bir alt boyutu olarak bulunmaktadır. Bu alt boyutta öğrencinin akranları ile kendini karşılaştırması, öğretmenleri kadar iyi çalıp çalamayacağına dair inancı ve düzeyinde bir eseri bir sanatçıdan dinlediğinde o eseri sanatçı kadar iyi çalıp çalamayacağına dair inancı ölçülmektedir. Bu inançların oluşması sürecinde öğrencinin akranı kadar çalabilmesi için çalışmasını nasıl düzenlemesi gerektiği, öğretmeni ya da sanatçı kadar iyi çalabilmesi için nasıl çalışması gerektiğini, hangi stratejileri kullanmasının kendisine faydalı olabileceğini düşünmesi gibi gizli değişkenlerin olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada model alma alt boyutu ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme toplam puanlarının pozitif yönde yüksek düzeyde olması bunun yanı sıra model alma ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinin her ikisinin de yüksek düzeyde çıkması, Montalvo ve Gonzales Torres'in araştırmalarını desteklemektedir.

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının araştırma değişkenlerinden aldıkları puanların ortalamaları cinsiyetleri, çalgılarını kendilerinin isteyerek seçip seçmemeleri ve mezun oldukları lise türlerine göre ilişkileri incelenmiştir. Analiz sonucunda müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları cinsiyetlerine göre anlamlı fark yaratmıştır. Bu sonuca göre kadınların öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi erkeklerden daha yüksektir. Elde edilen bu sonuç Tuzcu'nun (2016) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Tuzcu, piyano çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmenin cinsiyet açısından anlamlı farka sahip olup olmadığını incelemiş ve kadınların erkeklere göre daha fazla öz-düzenlemeli öğrenme düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenmede cinsiyet farkının çeşitli yaş gruplarında çalışılan bir konu olduğu görülmektedir. Zimmerman Martinez-Pons (1990: 52) 5, 8 ve 11. Sınıf düzeylerinde yapmış olduğu çalışmalarında kızların öz-izleme, amaç belirleme, planlama gibi öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullandığını vurgularken Pokay ve Blumenfeld (1990: 42) lise çağındaki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmasında kızların erkeklere göre daha fazla üst bilişsel, bilişsel ve duruma özel öz-düzenleme stratejileri kullandığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Wolters (1997) ve



Niemvirta (1997) kızların erkeklere göre daha fazla öz-düzenlemeli öğrenme stratejisi kullandıklarını rapor etmişlerdir.

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve çalgı çalışma sürecinde erteleme puanlarının çalgılarını isteyerek seçip seçmemelerine göre anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Kişinin bir çalgıyı isteyerek seçmesi kişinin seçmiş olduğu çalgıyı öğrenmeye yönelik içsel motivasyona sahip olduğunu gösterir. Zimmerman ve Schunk (2008), içsel motivasyona sahip kişilerin görevlerini ilginç ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Alan yazında İçsel motivasyonun öğrenme, yeterliliğinin farkında olma ve öz-yeterlik ile pozitif korelasyona sahip olduğunu, depresyon, kaygı ve hüsrana duyma ile negatif korelasyona sahip olduğunu rapor eden çalışmalar vardır (Gottfield 1985 ve 1990; Lepper ve diğer (2005). Lei (2010) Öğrenme için motivasyonun öğrencide sabır, merak ve performans olarak kendini gösterdiğini belirtmiştir. Zimmerman (1997) öz-yeterliğin öğrencinin içsel motivasyonu ile yüksek korelasyona sahip olduğunu belirtmiştir. Schunk ve Hanson (1987) öğrencinin bir konuyu öğrenmek için gerekli olan çabasının ve performansının artmasının öz-yeterliğin de artmasına neden olacağını belirtmiştir. Öz-yeterliğin artması süreç içinde öğrencinin yeni konuları öğrenmesi için gerekli olan çaba ve eforu sarf etmesini sağlar. Müzik öğretmeni adayının bir çalgıyı kendi isteği ile seçmesi, o çalgıyı iyi çalabilme sürecinde karşısına çıkacak olan zorlukların üstesinden gelmesi için gerekli olan sabır, azim ve çabayı harcamasını sağlayacaktır. Bunun yanında kişinin çalgısını daha iyi çalabilmesi için gerekli olan bilişsel ve bilişüstü stratejileri daha etkin kullanmasına ve çalgı çalışmaya harcayacağı zamanı daha iyi bir şekilde yönetebilmesine neden olacaktır. Zimmerman ve Schunk (2008) içsel motivasyona sahip kişilerin kendi öğrenme ya da görev süreçlerini dışsal kriterlerden çok kendi iç kriterlerine göre değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Müzik öğretmeni adayının eğitim sürecinde kendi istediği bir çalgıyı çalması o çalgıya ilişkin içsel motivasyonu olduğunu gösterir. Dolayısıyla o çalgıyı çalabileceğine dair yüksek bir öz-yeterlik düzeyine sahiptir. Sahip olduğu yüksek öz-yeterlik düzeyi karşısına çıkan zorlukların üstesinden gelebilmesini sağlar ve daha iyi olabilmek için gerekli olan çalışma stratejilerini daha verimli bir şekilde uygulamasına neden olur. Bu nedenle çalgı çalışma sürecinde bir erteleme davranışı eğilimi gösteremeyebilir.

Araştırmada son olarak müzik öğretmeni adaylarının çalgı performans öz-yeterlik düzeyleri ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme düzeylerinin çalgı çalışma sürecindeki ertelemeyi ne kadar açıkladığının tespiti için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analizde önce öz-yeterlik ile model oluşturulmuş ve saha sonra modele öz-düzenleme eklenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öz-yeterlik tek başına ertelemeyi negatif yönde etkileyen bir değişken olduğu görülmüştür. Daha sonra modele öz-düzenleme eklenmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modele öz-düzenleme eklendiğinde öz-yeterliğin etkileme gücü istatistiksel olarak anlamını korumakla beraber bir düşüş göstermiştir. Öz-düzenleme ise öz-yeterliğe göre ertelemeyi negatif yönde daha güçlü bir şekilde etkilemektedir. Analizin devamında bireyin çalgısını kendi isteyerek seçmesinin araştırma değişkenleri puan ortalamasına olan etkisi göz önüne alınarak hiyerarşik regresyon analizi çalgısını isteyerek seçen ve seçmeyen adaylar olarak tekrarlanmıştır. Çalgısını isteyerek seçenler grubunda ilk ve ikinci model ilk regresyon analizine benzer sonuçlar vermiştir. Bu analizde de ilk modelde öz-yeterlik güçlü bir şekilde ertelemeyi negatif yönde etkileyen bir değişken olarak bulunmuştur. İkinci modelde de öz-düzenleme yine ertelemeyi negatif yönde etkileyen en güçlü değişken olarak karşımıza çıkmıştır.

Analiz çalgısını isteyerek seçmeyenler grubu için yapıldığında ise ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre birinci modelde öz-yeterlik her ne kadar ertelemeyi negatif etkileyen bir değişken olarak karşımıza çıksa da istatistiksel olarak anlam gücü düşmüştür. Model 2'de öz-düzenleme modele eklendiğinde ise öz-yeterlik etki gücünü tamamen kaybetmiştir. Öz-düzenleme ise yine ertelemeyi negatif yönde etkileyen bir değişken olarak kalmaktadır. Snyder ve Lopez (2002) öz-



yeterlik inancının motivasyon olmadığını ancak motivasyonu etkileyen önemli bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Daha öncede belirtildiği gibi içsel motivasyon ile öz-yeterlik arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. O nedenle bireyin çalgısına karşı içsel bir motivasyonu yoksa o çalgıyı çalma kapasitesine ilişkin yüksek bir öz-yeterlik düzeyine sahip olmayacağı da söylenebilir. Bu durum bireyin çalgı çalışmayı erteleme davranışı sergilemesinde öz-yeterliğin erteleme davranışını engelleme etkisini ortadan kaldırmış olabilir.



Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. Erişim adresi: psycnet.apa.org/record/1977-25733-001
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (Ed.). *Encyclopaedia of human behaviour* (4, pp. 71–81). New York, NY: Academic Press.
- Bembenutty, H., & Zimmerman, B. J. (2003). The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement. *Reports-research*. (1-24) Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED477449>
- Chung, J. W. (2006). Self-regulated Learning in piano practice of middle-school piano majors in Korea. Kolombiya Üniversitesi, ABD. Doktora Tezi. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/305361923?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet Book.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. ve Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Hammer, C. A. ve Ferrari, J. R. (2002). Differential incidence of procrastination between blue and white-collar workers. *Current psychology*, 21(4), 333-338. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-002-1022-y>
- Hatfield, J. L., Halvari, H. ve Lemyre, P. N. (2017). Instrumental practice in the contemporary music academy: A three-phase cycle of Self-Regulated Learning in music students. *Musicae Scientiae*, 21(3), 316-337. <https://doi.org/10.1177/1029864916658342>
- Herdem, D. Ö. (2018). Çalgı eğitiminde zamanı etkin ve verimli kullanma ile akademik başarı arasındaki ilişki ve bir teknik öneri “gazi üniversitesi eğitim fakültesi örneği”. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(26), 941-952. DOI: <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14525>
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. ve Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Lehman, A. C. ve Gruber, H. (2006). ‘Music’. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovitch, ve R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 457– 470). New York: Cambridge University Press. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/4697929>
- Lei, S. A. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Evaluating benefits and drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional psychology*, 37(2), 153-160. Erişim adresi: <http://doughertyconsulting.com>
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- McPherson, G. E. ve Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327–347). New York, NY: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:osobl/9780199754397.001.0001
- Özmenteş, S. (2007) Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzmir.
- Pokay, P. ve Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of educational psychology*, 82(1), 41. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.41>
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990) ‘Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance’, *Journal of Educational Psychology* 82(1):33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Schleuter, S. L. (1996). *A Sound Approach to Teaching Instrumentalist*. New York: Second Edition, Schirmer Books, An Imprint of Simon& Schuster Macmillan, Prentice Hall International, 176.
- Schraw, G., Wadkins, T. ve Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>





- Schunk, D. H., Hanson, A. R. ve Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of educational psychology*, 79(1), 54. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/buy/1987-23343-001>
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press. Erişim adresi: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63850623>
- Stöber, J. ve Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive therapy and research*, 25(1), 49-60. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/a:1026474715384>
- Şeker, S. S. (2016). Development of instrument performance self-efficacy scale, Çalgı performansına ilişkin öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5150-5162. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3933>
- Şeker, S. S. (2019). Measuring musical procrastination: Developing validity and reliability of procrastination scale towards instrumental practice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3). DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.010>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tuzcu, Ö. (2016). Piyano eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torrano Montalvo, F. ve González Torres, M. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1) 1-34. ISSN:1696-2095
- Yücel C. ve Şen, Ü. S. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1007-1032. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/49603/553830>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge. ISBN 1-4106-0103
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 1, 1-30. ISBN: 13-978-0-8068-5898-3
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)




Temel Eğitim ve Ortaöğretimde STEM Eğitimi Üzerine Alan Yazın İncelemesi: Türkiye Örneği¹

Review of STEM Education in Primary and Secondary Education in Turkey

Kibar SUNGUR GÜL , Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, k.sungur@nevsehir.edu.tr

Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL , Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, aslisaylan@erciyes.edu.tr

Hüseyin ATEŞ , Arş. Gör. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, huseyin.ates@ahievran.edu.tr

Sungur Gül, K., Saylan Kırmızıgül, A. ve Ateş, H. (2022). Temel eğitim ve ortaöğretimde STEM eğitimi üzerine alan yazın incelemesi: Türkiye örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 544-568.

Geliş tarihi: 02.05.2021

Kabul tarihi: 25.05.2022

Yayınlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu çalışmada Türkiye’de temel eğitim (okul öncesi, ilkököl, ortaokul) ve ortaöğretim (lise) öğrencilerine yönelik yürütülmüş olan STEM eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Sistematik alan yazın incelemesi yöntemine göre yürütülen çalışmada, PRISMA ilkeleri takip edilmiştir. Ocak 2017-Ekim 2020 tarihleri arasında yayınlanmış Türkçe veya İngilizce makaleler incelenmiştir. Bu kapsamda “STEM” ve “FeTeMM” anahtar kelimeleri kullanılarak Web of Science, ERIC ve ULAKBİM veri tabanlarında tarama yapılmış ve 87 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan 76’sı araştırma, yedisi ölçek geliştirme/uyarlama, dördü ise etkinlik geliştirme ve uygulama çalışmasıdır. En çok sayıda yayının 2019’da yapıldığı, çalışmalarda daha çok fizik alanı ve karma disiplinlerin tercih edildiği, en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, çalışmaların daha çok İç Anadolu bölgesinde yürütüldüğü, en çok çalışmanın ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirildiği, araştırmaların yarıya yakınında basit araç-gereçlerin kullanıldığı, uygulamaların daha çok okul içinde gerçekleştirildiği, nitel veri toplama araçlarının ve nicel analizin daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin STEM kariyerlerini inceleyen araştırmaların sayıca en fazla olduğu, bu araştırmaları sırasıyla öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarını inceleyen çalışmaların takip ettiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEM, Sistematik alan yazın incelemesi, Temel eğitim, Ortaöğretim.

Abstract. In this study, it was aimed to examine studies on STEM education conducted with primary education (pre-school, elementary school, middle school and secondary education (high school) students in Turkey. In the research, systematic review was used and PRISMA principles were followed. Articles published in Turkish or English between January 2017-October 2020 were reviewed. In the context, by using 'STEM' keyword, searches were made in Web of Science, ERIC and ULAKBİM databases, and 87 studies were reached. 76 of them are research, seven are scale development/adaptation, and four are activity development and application studies. The results revealed most of the publications were conducted in 2019, studies mostly preferred physics and mixed disciplines, quantitative research methods are mostly used, and studies were mostly carried out in Central Anatolia region. Also most of the studies were conducted with middle school students, nearly half of studies used simple tools, practices were mostly carried out in schools, qualitative data collection tools and quantitative analysis were preferred more. Additionally, studies on STEM career are the most numerous, followed by academic achievement and attitude studies.

Keywords: STEM, Systematic review, Primary education, Secondary education.

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 19-22 Kasım 2020 tarihleri arasında “2.Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi” isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



Extended Abstract

Introduction. Nowadays, there is a need for individuals who question and criticize this information, and offer creative solutions (Bağcı & Şahbaz, 2012). For this reason, innovations have been made in curricula over the years and different technological applications have been included. In this direction, the term STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) has emerged in the last two decades due to the expectation to meet the needs of the 21st century (Langdon, McKittrick, Beede, Khan ve Dom, 2011). In addition, the American National Science Foundation (NSF) emphasized that STEM is important for economic growth in the 1990s (Bybee, 2010). According to the American National Academy of Engineering (NAE) and the National Research Council (NRC) (2014), STEM education has some goals. These goals include improving students' STEM literacy, increasing the number of individuals who make career goals in STEM fields, and helping them to involve in business life. In order to achieve first goal, individuals are expected to be aware of the roles of science, technology, engineering and mathematics in modern society, to gain familiarity with the basic concepts in this field and to be able to apply these areas in daily life (NRC, 2014). Therefore, in order to raise STEM-literate individuals, it has been emphasized by researchers that the curriculum for STEM education should be integrated into all educational levels (Margot & Kettler, 2019). Accordingly, it has been observed that STEM education for students of different age ranges, including pre-school, primary and high school groups, has been maintained in recent years. Although previous studies have made significant contributions to the development of STEM education, it appears that there is no systematic review of published studies for students of certain age groups. Therefore, this research will provide an understanding of how STEM education is included in the education of pre-school, primary and secondary education students. This systematic review of the literature aimed to examine the current studies on STEM education conducted for pre-school, primary, and secondary education students in Turkey. The study was conducted considering following aims:

To investigate:

- (a) The distribution of STEM studies according to years, subject areas, and research designs,
- (b) The distribution of STEM studies according to the geographical distribution and education level of the sample,
- (c) The educational materials used in STEM studies and the distribution of educational contexts,
- (d) The distribution of measurement tools and analysis methods used in STEM studies,
- (e) Information about the aim and main findings of STEM studies,
- (f) Information about activity development and scale adaptation/development studies.

Method. The study was conducted in accordance with the principles of PRISMA (Moher vd., 2009). PRISMA principles, with a checklist consisting of 27 items and a four-stage flow chart, ensure that the literature review studies are conducted in a transparent manner (Liberati vd., 2009). Articles published in Turkish or English between January 2017-October 2020 were reviewed. By using 'STEM' as a keyword, searches were made in three different databases (Web of Science, ERIC and ULAKBİM) and 87 studies were reached. In line with the research questions, an article analysis table was created by the researchers. Coding was applied by three researchers conducting the study by examining the articles one by one and entering them into the analysis tables manually.

Results. The results of the study showed that within the scope of the research, a total of 87 studies, including 76 research articles, seven scale development/ adaptation studies, and four activity development and application studies, were found. The results of the study were summarized below:

1. The number of studies, which was six in 2017, increased to 21 in 2018, and reached the maximum number in 2019, reaching 34. The number of studies published in 2020 is currently 26.



2. There are no subject areas in 24 studies, and subject areas were not specified in five studies. 20 studies were carried out using mixed methods, 20 studies were in physics, five were in biology, four were in environmental education, two were in chemistry and one was conducted in the technology subject area.
3. 32 articles (42%) were quantitative, 28 (37%) were qualitative, 14 were (19%) mixed, and only one article (1%) was conducted using the design-based research method.
4. A total of 68 quantitative data collection tools and 74 qualitative data collection tools were used in the studies.
5. A total of 63 quantitative and 52 qualitative analyzes were carried out in the studies.
6. Geographical region was not specified in 23 (26%) studies, and most of the remaining studies were conducted in Central Anatolia (23%), Eastern Anatolia (17%) and Black Sea (13%) regions, respectively.
7. Of the 87 studies analyzed, 61 were conducted with secondary school, 10 with high school, eight with primary school, and six with preschool students.
8. Simple tools were used in 35 of them. There are six studies using robotic materials and coding programs. There are three studies using three dimensional technologies (Tinkercad, hologram, etc.). Powtoon was used in both studies in which animation programs were used, while the Algodoo program was used in the study using simulation.
9. For 24 survey studies, any educational context was not coded, or found, or not specified. While the educational context of 42 (76%) of the remaining 55 studies was within the school, 13 studies (24%) were conducted outside the school.

Discussion and Conclusion. As a result, this study provides an up-to-date evaluation and showed useful implications for researchers, educators, STEM applicators and curriculum maker to gain a holistic understanding of the inclusion of STEM education in preschool, primary, and secondary education. However, it can be said that the perspective on the impact of STEM education on students is limited since only 87 articles were eligible for inclusion in this study. As more research is conducted on the contributions to be made to students in STEM education, much more important results will be obtained.



Giriş

Bilgiye ulaşmanın çok hızlandığı günümüzde, bilgiyi farklı açılardan sorgulayan, eleştiren ve yaratıcı çözümler sunan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Bağcı ve Şahbaz, 2012). Bu nedenle yıllar içerisinde eğitim-öğretim programlarında yeniliklere gidilmiş ve farklı teknolojik uygulamalar bu programlar içerisinde yer almıştır. Bu doğrultuda son yirmi yıl içerisinde STEM (Science, Technology, Engineering ve Mathematics) kavramı farklı disiplinleri barındırması ve 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi ve becerilere odaklanmasından dolayı ortaya çıkmıştır (Langdon vd., 2011). Ayrıca 1990'larda ekonomik büyümenin sağlanabilmesi için STEM'in önemli olduğunun Amerikan Ulusal Fen Vakfı (National Science Foundation-NSF) tarafından vurgulanması da bu terim üzerine dikkatleri çekmiştir (Bybee, 2010). Amerikan Ulusal Mühendislik Akademisi (National Academy of Engineering [NAE]) ve Ulusal Araştırma Konseyi'ne (National Research Council [NRC]) (2014) göre, STEM eğitiminin bazı amaçları bulunmaktadır. Bunlar arasında öğrencilerin STEM okuryazarlıklarını geliştirmek ve STEM alanlarında kariyer hedefi yapan bireylerin sayısını artırarak onların iş hayatına atılmalarına yardımcı olmak yer almaktadır. STEM okuryazarı bireylere olan ihtiyacın vurgulandığı bu amaçların ilkinde STEM okuryazarı bireylerden modern toplumda fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin rollerinin farkında olmaları, bu alandaki temel kavramlara aşinalık kazanmaları ve temel düzeyde bu alanları günlük hayatta uygulayabilmeleri beklenmektedir (NRC, 2014). Dolayısıyla, STEM okuryazarı bireylere olan ihtiyacın karşılanması için, STEM eğitime yönelik öğretim programının bütün eğitim düzeylerine entegre edilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır (Margot ve Kettler, 2019). Ayrıca Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi'nin (2011) raporunda okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar STEM eğitiminin, öğrencilere yaşamla ilişkili disiplinler arası bilgi ve becerileri kazandırması ve bilgi temelli ekonomi için öğrencileri hazırlamasına dikkat çekilmiştir. Böylelikle son yıllarda okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise gruplarının da içinde bulunduğu farklı yaş aralığındaki öğrencilere yönelik STEM eğitiminin sürdürüldüğü görülmektedir.

STEM uygulamalarına temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde yer verilmesi çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması açısından önemlidir. STEM eğitimiyle problem çözücü, yenilikçi, kendine güvenen, mantıksal düşünen, bilim ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirilebilmektedir (Gül, 2019). Bireylerin bu becerilere sahip olmaları için 21. yy temalarının gerektirdiği disiplinler arası entegrasyonu içeren STEM eğitimi gibi yaklaşımlar gereklidir. 21. yy'da bütün öğrenciler için gerekli olan P21 çerçevesi, Anahtar konular- 3R ve 21.yy temalarına ek olarak i) öğrenme ve yenilik becerileri, ii) bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve iii) yaşam ve kariyer becerileri olarak anılan üç ana beceriyi de kapsamaktadır (P21, 2015). Türkiye örneğinde yapılan araştırmalar STEM eğitiminin öğrencilerin derslere yönelik tutum, algı (Acar, Korkmaz, Çakır, Erdoğan ve Çakır, 2019; Sungur Gül ve Ateş, 2021), motivasyon (Çakır ve Ozan, 2018), akademik başarı (Özcan ve Koca 2019a), yansıtıcı düşünme ve psikomotor becerilerinin gelişimi (Gülen ve Yaman, 2019) bilimsel yaratıcılık (Gülhan ve Şahin, 2018) ve fen ve matematik alanlarına yönelik bilgi ve becerileri ile 21. yy becerilerinin gelişimine (Akgündüz ve Akpınar, 2018) yaptıkları katkıları doğrulamaktadır.

STEM eğitiminin öğretim programlarına yansımalarının etkisi ile bu alandaki araştırmaların sayısında görülen artış, dünya genelinde olduğu gibi (Sungur Gül ve Taşar, 2020; Li, Wang, Xiao ve Froyd, 2020) Türkiye'de de derleme araştırmalarına duyulan ihtiyacı göstermektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak araştırma kapsamında temel eğitim (okul öncesi, ilkökul, ortaokul) ve ortaöğretim (lise) düzeyindeki öğrencilere yönelik STEM eğitimi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların incelenmesi ve bu anlamda STEM eğitimi hakkında genel yönelimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bilimde meydana gelen gelişmelerin eğitim alanına yansımaları sonucu STEM alanına yönelik son yıllarda dünyanın birçok yerinde ve Türkiye'de eğitimin farklı alanlarında çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Yıldırım ve Altun 2015). STEM eğitimi genel olarak teknoloji ve mühendislik yaklaşımları yardımıyla sorgulama, çok



yönlü düşünme, girişimcilik gibi becerileri destekleyerek (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014) günlük yaşamdaki gerçek yaşam sorunlarına çözüm arayan bireyler yetiştirmeyi ve bu çözümlerde fen ve matematiği bir araç olarak kullanmayı amaçlamaktadır (Özyurt, Kayıran ve Başaran, 2018). Bu doğrultuda Türkiye’de ortaokul fen bilimleri öğretim programında mühendislik tasarım becerileri ve girişimcilik bağlamında STEM eğitime yönelik adımlar atılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Okul öncesi, ilkokul ve lise düzeyindeki öğretim programlarında tam manasıyla STEM eğitime yer verildiği söylenemese de ortaokul düzeyinde fen bilimleri dersi öğretim programının STEM eğitim yaklaşımını içerdiği söylenebilir. Örneğin, ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programında alana özgü beceriler altında mühendislik ve tasarım becerileri yer almaktadır. Programın hedefleri doğrultusunda en son olarak elde edilecek ürünlerin ülke sanayisine ve ekonomisine katkı yapması beklenmektedir. Programda yer alan hedeflere ulaşabilmek için Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yürütülen çalışmaların sayısında son yıllarda artış olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Çavaş, Ayar, Turuplu ve Gürcan, 2020; Çevik 2017; Herdem ve Ünal, 2018). Dolayısıyla, Türkiye’de STEM eğitime yönelik genel eğilimin belirlenmesi için son yıllarda yürütülen araştırmaların incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de yürütülen literatür çalışmaları incelendiğinde, ilk çalışmaların 2017 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan biri Tezel ve Yaman (2017) tarafından yürütülmüş olup Türkiye bağlamında fen eğitiminde STEM konusunda güncel literatür taranmış ve yayınlanmış makaleler ile lisansüstü tezler incelemiştir. Bu inceleme kapsamında ulaşılan çalışma sayısı belirtilmemekle birlikte herhangi bir yıl aralığı ifade edilmemiştir. Bir diğer araştırma ise Elmalı ve Balkan Kıyıcı (2017) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmada 2013-2016 yılları arasında yayınlanmış olan 30 makale ile beş lisansüstü tez incelenmiştir. Çalışmalar araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi ve araştırma konusu açılarından analiz edilmiştir. Sonraki yıllarda yürütülen çalışmalarda incelemeler artan sayıda çalışma ile yürütülmüştür. Bu araştırmalardan Daşdemir, Cengiz ve Aksoy (2018) tarafından yürütülen çalışmada, 2012-2017 yılları arasında yayınlanmış olan 19 lisansüstü tez ve 32 makale çalışma türü, yayın yılı, yayın yeri, yazar sayısı, araştırma yöntemi, araştırma örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açılarından analiz edilmiştir. Benzer şekilde Çavaş ve diğerleri (2020) araştırmalarında ise 2010-2018 yılları arasında yayınlanmış 52 makale ve 45 lisansüstü tezi yayınladıkları yıl, yayın dili, çalışılan bağımlı değişkenler, kullanılan yöntemler, veri toplama araçları, örneklem grupları ve veri analizi yöntemleri bakımından incelemiştir. Aydın-Günbatır ve Tabar’ın (2019) çalışmalarında Türkiye’de gerçekleştirilen ve ulusal ve uluslararası dergilerde basılmış olan makaleler incelenmiştir. Araştırma sonucunda 2018 yılına kadar yürütülmüş toplam 67 makaleye ulaşılmış ve bu çalışmalar katılımcı, çalışma türü, çalışma deseni, veri toplama araçları, odaklanılan değişken, STEM eğitiminin verilip verilmediği, verilmiş ise eğitim süresi, eğitimde kullanılan yaklaşım, STEM bileşenleri, hayat problemi varlığı ve eğitim bağlamı kriterleri açılarından incelenmiştir. Bazı araştırmalar ise STEM eğitimi belirli örneklem bazında incelemiştir. Bu araştırmalardan biri olan ve Kızılay (2018) tarafından yürütülen çalışmada 2015-2016 yılları arasında Türkiye’de öğretmen eğitimi konusunda yayınlanmış olan 13 STEM çalışması doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Bulunan çalışmalar yıl, yayın dili, amaç, çalışmaların inceledikleri duyuşsal alan, bilişsel alan ve psikomotor alan özellikleri gibi farklı açılardan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bir başka araştırma ise meta sentez yöntemini kullanarak Türkiye’de yürütülen çalışmaların analizinin yapılmasını amaçlamıştır. Yıldırım ve Gelmez-Burakgazi (2020) tarafından yürütülen bu araştırmada 2014-2019 yılları arasında yürütülmüş olan toplam 12 çalışma incelenmiştir. Araştırma neticesinde (1) 21. yüzyıl becerileri ve STEM alanlarına yönelik ilgi, (2) algı ve görüşler, (3) STEM disiplinleri arasındaki ilişkiler olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Yükselen, Biber ve Kepçeoğlu (2021) araştırmalarında, STEM alanında matematik eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri yıl, tür, üniversite, enstitü, konu alanı, araştırma yaklaşımı, örneklem, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine göre incelemişlerdir. Benzer şekilde, Çalışkan ve Okuşluk (2021) ise STEM alanında ve eğitim-öğretim konusunda yapılmış olan lisansüstü tezler; tez adı, tez türü, tez yılı, tezin yapıldığı üniversite, tezin yürütüldüğü bilim dalı ve enstitüsü, tezin çalışma



grubu ve büyüklüğü, tezin konusu, tezin deseni, tezin yöntemi, tezin modeli, tezin örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, tezdeki verilerin analiz yöntemi, tezin sonucu ve kullanılan anahtar kelimeler bakımından içerik analizine tabi tutulmuştur.

Önceki araştırmalar incelendiğinde belirli yaş grubundaki öğrencilere yönelik yayınlanmış çalışmaların sistematik olarak incelemesinin yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırma, öncelikle araştırma grubu bakımından okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise öğrencileri ile yürütülen makalelerin sistematik olarak incelenmesi yönüyle farklılık göstermiştir. Bir diğer husus, 2017’de değişikliğe gidilen öğretim programına STEM eğitiminin dâhil edilmesiyle birlikte araştırmanın 2017-2020 yılları arasında odaklanmasını sağlamıştır. Her ne kadar Türkiye’de ortaokul düzeyindeki programlarda STEM eğitiminin yeri daha net ve açık bir şekilde ifade edilmiş olsa da alan yazın incelemesine okul öncesi, ilkököl ve lise de dahil edilmiştir. Nitekim STEM eğitimi, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim sürecini kapsayan disiplinler arası bir yaklaşımdır (Gonzalez & Kuenzi, 2012). Belirtilen gerekçeler ışığında okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılmış çalışmalar derinlemesine incelenecek ve bu araştırmalardan elde edilen bulgular benzer ve farklı yönleriyle ele alınacaktır. Böylelikle belirtilen eğitim düzeylerinde STEM eğitime nasıl yer verildiğinin ve STEM eğitiminin öğrenme sürecine etkilerinin anlaşılması mümkün olacaktır.

Bu sistematik alan yazın incelemesi, Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik yürütülmüş mevcut STEM eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu araştırma ile çalışmaların yayın tarihi, konu alanı, araştırmanın deseni, örneklemin coğrafi dağılımı, örneklemin eğitim seviyesi, kullanılan eğitim materyali, eğitim bağlamı, ölçme araçları, analiz yöntemleri, amaç ve bulguları ile ilgili bilgilere ilişkin kategoriler belirlenerek genel bir eğilimin ortaya konması hedeflenmiştir. Ayrıca STEM eğitimi kapsamında yapılmış etkinlik geliştirme ve ölçek uyarlama/geliştirme çalışmalarının belirlenmesi bu araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Araştırma kapsamında altı araştırma sorusu yer almaktadır:

1. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik STEM eğitimi ile ilgili yürütülmüş çalışmalarda en çok ne zaman yayın yapılmıştır ve en çok tercih edilen konu alanları ve araştırma desenleri nelerdir?
2. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik STEM eğitimi ile ilgili yürütülmüş çalışmalarda örneklemin coğrafi dağılımı ve eğitim seviyesi ne düzeydedir?
3. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik STEM eğitimi ile ilgili yürütülmüş çalışmalarda en çok kullanılan eğitim materyali ve eğitim bağlamı nelerdir?
4. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik STEM eğitimi ile ilgili yürütülmüş çalışmalarda en çok kullanılan ölçme araçları ve analiz yöntemleri nelerdir?
5. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler ile yürütülen STEM araştırmalarında en çok belirlenen amaçlar ve araştırmalardan ortaya çıkan temel bulguların dağılımı nasıldır?
6. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler ile yürütülen STEM araştırmalarında etkinlik geliştirme ve ölçek uyarlama/geliştirme çalışmalarının dağılımları ne düzeydedir?



Yöntem

Bu araştırma sistematik alan yazın incelemesine göre yürütülmüştür. Sistematik alan yazın incelemesi veya araştırma sentezi, incelenen konu hakkında bireysel araştırmalarla mümkün olandan daha kapsamlı ve güvenilir bir resme ulaşmaktır (Oakley, 2012). Araştırmada sistematik alan yazın yöntemi PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) ilkelerine göre yapılandırılmıştır. Bu ilke doğrultusunda araştırmanın başlığından tartışma bölümüne kadar bir alan yazın incelemesinin raporlaştırılması sürecinde araştırmada bulunması gereken temel bölümler ve dikkat edilmesi gerekenler vurgulanmaktadır (Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman, 2009). PRISMA ilkeleri, 27 maddeden oluşan bir kontrol listesi ve dört aşamalı bir akış şeması ile alan yazın incelemeye dönük çalışmaların şeffaf bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır (Liberati vd., 2009). STEM ile ilgili alan yazın incelendiğinde, PRISMA ilkelerine göre yapılandırılan sistematik alan yazın incelemesi türündeki çalışmalara (Winterer, Froyd, Borrego, Martin ve Foster, 2020) rastlamak mümkündür.

Tarama Yöntemi

Makalelere Web of Science, ERIC ve ULAKBİM veri tabanlarının elektronik olarak taranmasıyla ulaşılmıştır. Çalışmaların belirlenmesinde “STEM” ve “FeTeMM” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu süreçte üç veri tabanı her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı birkaç defa taranmış ve dâhil etme/ hariç tutma kriterleri kapsamına giren tüm araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Dahil Etme/ Hariç Tutma Kriterleri

Araştırmaların seçiminde dâhil etme/ hariç tutma kriterleri dikkate alınmıştır (Tablo 1). Araştırma kapsamına alınacak her bir çalışma, tüm dâhil etme ve hariç tutma şartlarını karşılamıştır.

Tablo 1.

Dahil etme/ hariç tutma kriterleri

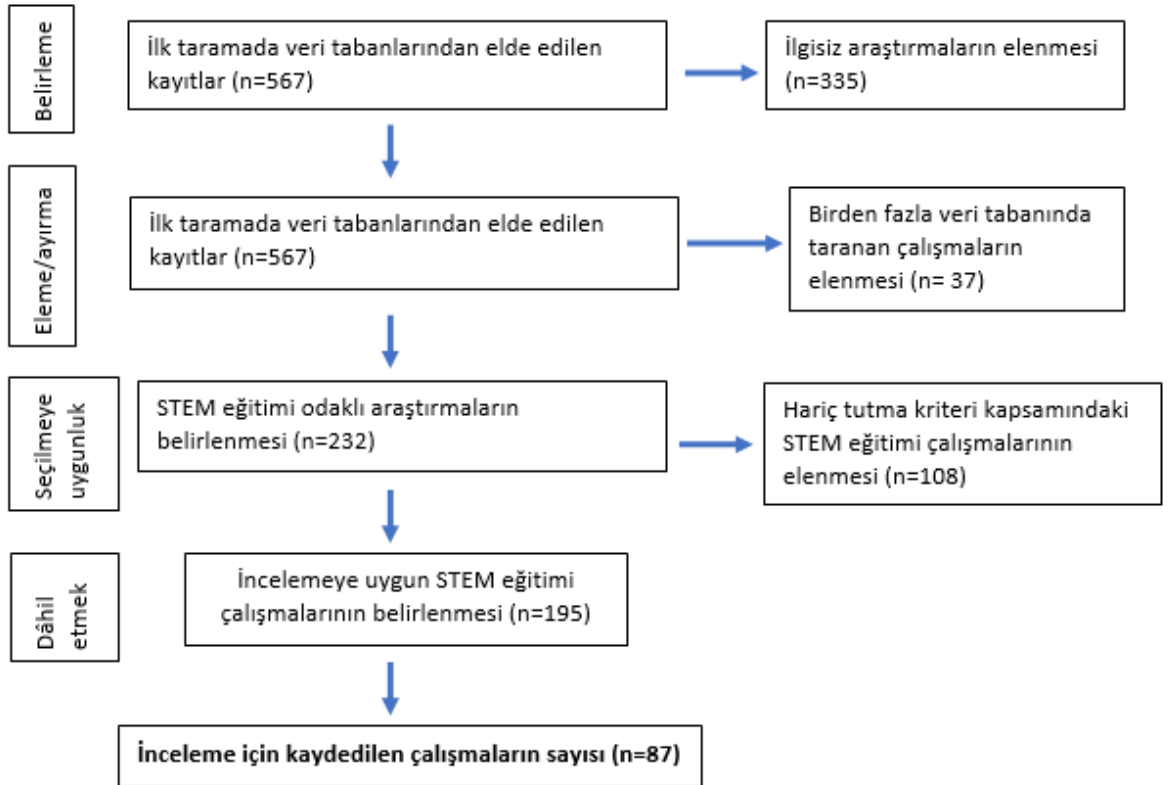
Dahil etme kriteri	Hariç tutma kriteri
Yalnızca hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler	Konferans bildirileri, kitap bölümleri
Ocak 2017- Ekim 2020 yılları arasında yayınlanmış olma	STE(A)M, E-STEM, Mühendislik tasarım temelli öğrenme yöntemi
Türkiye bağlamında gerçekleştirilmiş olma	Literatür tarama, kuramsal çalışmalar, doğrudan etkinlik geliştirme çalışmaları
Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş olma	Öğretmen, öğretmen adayı, üniversite öğrencileri vs. çalışmaları
STEM eğitimine odaklanmış olma	
Tam metin erişime açık olma	

Yalnızca hakemli dergilerde yayınlanan akademik makaleler çalışma kapsamına alınmıştır. 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Fen bilimleri dersi taslak öğretim programında STEM eğitime yer verilmesinden dolayı çalışma sayılarında ciddi bir artış meydana gelmiştir (Çavaş vd., 2020). STEM eğitiminin Fen bilimleri dersi programında yer almasından ve STEM üzerine yapılan çalışmaların sayısında önemli miktarda artış olmasından dolayı bu tarihten sonraki çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda alan yazın incelemesine Ocak 2017-Ekim

2020 aralığındaki çalışmalar dahil edilmiştir. Fakat araştırma amaçları arasında STEM eğitime entegre edilmiş sanat, girişimcilik ve mühendislik gibi ek disiplinlerin yer almamasından dolayı STE(A)M, E-STEM, mühendislik tasarım temelli öğrenme çalışmaları araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmaların Belirlenmesi

Sistemik alan yazın incelemesi kapsamına alınacak araştırmaların belirlenmesi sürecinde Şekil 1’de verilen akış şeması takip edilmiştir. İlk taramada belirtilen anahtar kelimeler kullanılarak 567 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların içerisinde ilgisiz araştırmalar (kök hücre-stem cell, STEM eğitimi yaklaşımını içermeyen eğitim araştırmaları vb.) belirlenerek çıkarılmıştır. Üç veri tabanında elemeler yapıldıktan sonra incelemeye uygun nitelikteki STEM araştırmaları bir klasörde toplanmış ve veri tabanlarında ortak taranan makalelerin tekrarlı kayıtları silinmiştir. Ardından hariç tutma kriterleri kapsamındaki araştırmalar (örneklem türü olarak öğretmen adayı, öğretmen, üniversite öğrencileri içeren; E-STEM, STEAM, mühendislik tasarım temelli öğrenme vb. çalışmalar; araştırma temelli olmayan literatür tarama, kuramsal ve etkinlik geliştirme çalışmaları) belirlenerek çıkarılmıştır. Böylece sistemik alan yazın incelemesinde analize tabi tutulacak nihai çalışma sayısına ulaşılmıştır.



Şekil 1. Araştırmaların belirlenmesi sürecinde PRISMA akış şeması

Kodlama ve Analiz Süreci

Araştırma soruları doğrultusunda, araştırmacılar tarafından bir makale analiz tablosu oluşturulmuştur. Bu tabloda yer alan sekiz kategori şu şekildedir: (1) Konu alanı, (2) Araştırma deseni, (3) Örneklem coğrafi dağılımı, (4) Örneklem eğitimi seviyesi, (5) Eğitim bağlamı, (6) Kullanılan eğitim materyali, (7) Kullanılan ölçme araçları, (8) Analiz yöntemi. Bu çalışmada, bahsedilen sekiz alandaki kategoriler yardımıyla kodlama işlemi yapılmıştır. Bu kapsamda incelenen makaleler birbirinden bağımsız bir şekilde üç araştırmacı tarafından kodlanarak şemalar oluşturulmuştur.



Kodlayıcılar arası uyuma ilişkin güvenilirliği belirlemek için Cohen'in Kappa katsayısı (K) kullanılmıştır (Strijbos, Martens, Prins, & Jochems, 2006) ve bu katsayı 0.79 olarak hesaplanmıştır. Viera ve Garrett (2005), 0.61 ile 0.80 arasındaki herhangi bir değerin güçlü bir iş birliğinin olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar verilerin ilk analizden sonra yapılan kodlamaları birkaç kez incelemiş ve bazı düzenlemeler yapmıştır. Örneğin, bazı çalışmalar için ifade edilen kodların ismi değiştirilmiş, bazı kodlar birleştirilmiş ve bazıları için yeni bir kod oluşturulmuştur. Sonuç olarak bütün araştırmacılar tüm farklılıklar için fikir birliğine varmışlardır.

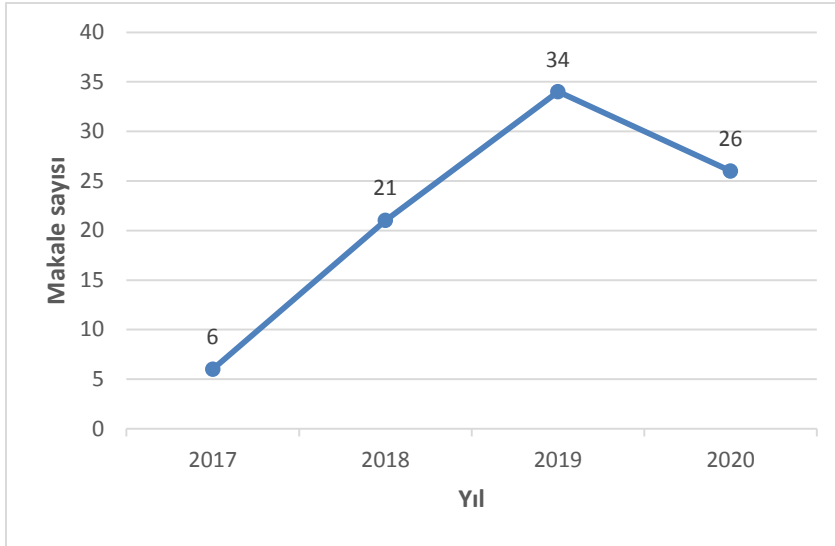
Konu alanı kapsamında deneysel çalışmalarda kullanılan STEM etkinliklerinde ağırlıklı alanın hangi disipline yönelik olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Ağırlıklı alan bir disipline (fizik, matematik vb.) yönelik ise doğrudan disiplin adı verilmiş, birkaç disipline yönelik ise karma olarak kodlanmıştır. Araştırmaların deseni nitel, nicel, karma ve eğitim tasarımı araştırması olarak dört gruba göre kodlanmıştır. Örneklemin eğitim seviyesi, okul öncesi (3-6 yaş), ilkokul (7-10 yaş), ortaokul (11-14 yaş) ve lise (15-18 yaş) olarak belirlenmiştir. Eğitim bağlamı, deneysel çalışmalar için eğitim uygulamalarının yapıldığı ortamın okul içi ve okul dışı (müze, bilim merkezi, bilim-sanat merkezi, kamp vb.) şeklinde kodlanmasını gerektirmektedir. Kullanılan eğitim materyali, deneysel çalışmalarda etkinlikler için tercih edilen basit araç-gereçler, robotik, kodlama (Scratch, Arduino vb. programlar), 3 boyutlu teknolojiler (3 boyutlu yazıcı, 3 boyutlu hologram vb.), animasyon programı (Powtoon programı vb.), simülasyon programı (Algodoo programı vb.), 2 boyutlu modelleme (kâğıt-kalem çizimleri), oyuncak bloklar, öğrenci modülü ve elektronik araçlar şeklinde kodlanmıştır. Kullanılan ölçme araçları ölçek, görüşme formu, test, gözlem formu, anket, öğrenci modülü, açık uçlu sorular, günlükler, demografik bilgi formu, yazı ve çizim formu, alan notları, rubrik, kontrol listesi, metafor formu, argüman formu, veri madenciliği olarak kodlanmıştır. Analiz yöntemi ise temelde nicel analiz için, çıkarımsal analiz, korelasyonel analiz, faktör analizi, yol analizi, madde analizi, betimleyici analiz ve non parametrik analiz, nitel analiz için betimsel, içerik ve sürekli karşılaştırmalı veri analizi olarak kodlanmıştır. Ölçek uyarlama/uygulama ve geliştirme/uygulama türündeki araştırmalar için analizde kullanılacak özellikler ise: (1) Ölçek geliştirme/ uygulama (2) Ölçek uyarlama/uygulama (3) geliştirilen veya uyarlanan ölçek (4) Araştırma grubu (5) Çalışmanın amacı şeklinde ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında 76 araştırma makalesi ile dört etkinlik geliştirme ve uygulama (Ek 1) ve yedi ölçek geliştirme/ uyarlama çalışması (Ek 2) olmak üzere toplam 87 çalışma taranmıştır.

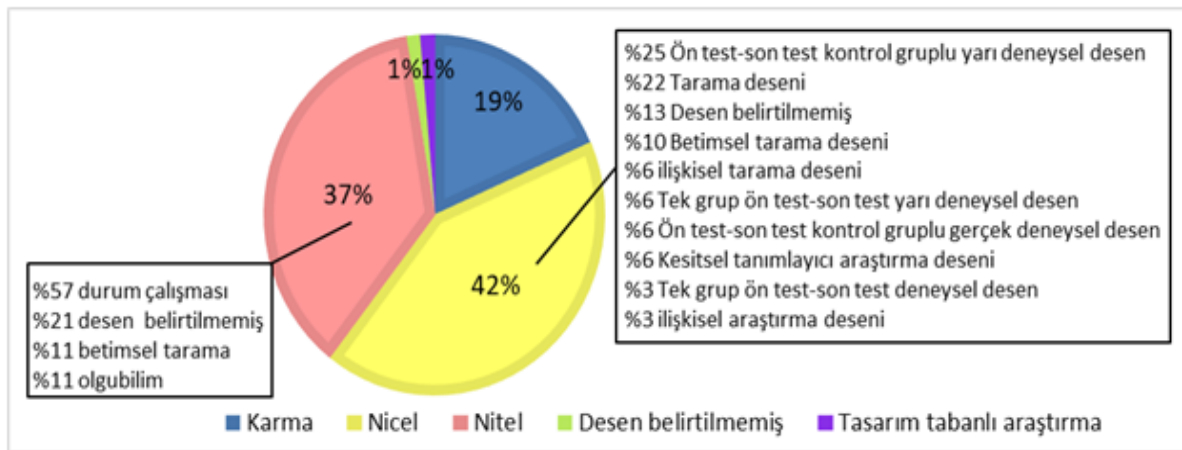
STEM Araştırmalarının Yıllara, Konu Alanlarına ve Araştırma Desenlerine Göre Dağılımları

Analizi gerçekleştirilen 87 çalışma doğrultusunda ülkemizde temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen STEM araştırmalarının yıllara göre artış gösterdiği belirlenmiştir (Şekil 2). 2017'de altı olan çalışma sayısı, 2018'de 21'e yükselmiş, 2019'da ise maksimum sayıya ulaşarak 34 olmuştur. 2020'de yayınlanmış olan araştırma sayısı şu an için 26'dır.



Şekil 2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları hariç tutulduğunda, temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak yürütülmüş olan STEM ile ilgili 80 çalışma içerisindeki 24 tarama araştırmasında konu alanı bulunmamakta olup, beş çalışmada ise konu alanı belirtilmemiştir. Elde edilen bulgulara göre 20 çalışma karma, 20 çalışma fizik, beş çalışma biyoloji, dört çalışma çevre eğitimi, iki çalışma kimya, bir çalışma ise teknoloji konu alanında yürütülmüştür. Karma araştırmalarda ağırlıklı alan bakımından konu alanı olarak fizik, kimya, biyoloji, astronomi, çevre eğitimi, matematik ve teknoloji gibi disiplinlerin farklı şekillerde kombinasyonu ile oluşturulmuş bir etkinlik havuzu geliştirilmiştir. Etkinlik geliştirme ve ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının dışında kalan 76 araştırma makalesinde tercih edilen yöntem ve desenlere göre analiz edilmiştir. STEM alanında yürütülen 32 makale (%42) nicel, 28 makale (%37) nitel, 14 makale (%19) karma, yalnızca bir makale (%1) ise tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile yürütülmüştür (Şekil 3). Bir araştırmanın araştırma yöntemi ise belirtilmemiştir.



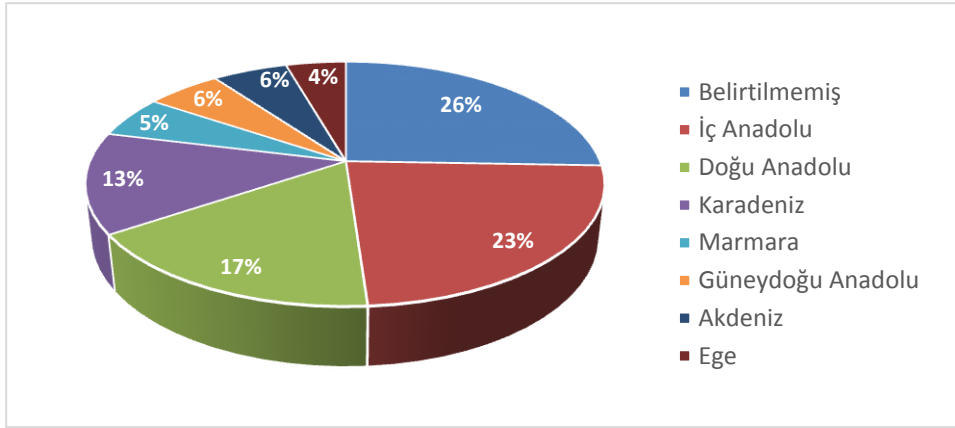
Şekil 3. Araştırma makalelerindeki araştırma deseni dağılımı

İncelenen 32 nicel araştırmadan sekizi ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, yedisi tarama, üçü betimsel tarama, ikisi ilişkisel tarama, ikisi tek grup ön test-son test yarı deneysel

desen, ikisi ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen, ikisi kesitsel tanımlayıcı desen, biri tek grup ön test-son test deneysel desen, biri ise ilişkisel desen ile gerçekleştirilmiştir. Geriye kalan dört nicel araştırma için ise desen belirtilmemiştir. Gerçekleştirilen 28 nitel araştırmadan 16'sı (%57) durum çalışması, 3'ü (%11) betimsel tarama, üçü (%11) ise olgubilim desenindedir. Buna ek olarak, altı (%21) nitel araştırmanın deseni belirtilmemiştir.

STEM Araştırmalarının Örneklerinin Coğrafi Dağılımı ve Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları hariç tutulduğunda, temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak yürütülmüş olan STEM ile ilgili 80 çalışmanın örneklerinin coğrafi dağılım bilgileri Şekil 4'te verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 23 (%26) araştırmada coğrafi bölge belirtilmemiş olup, geriye kalan araştırmaların büyük bir kısmı sırasıyla İç Anadolu (%23), Doğu Anadolu (%17) ve Karadeniz (%13) bölgelerinde yürütülmüştür. Bir araştırma Türkiye, Bulgaristan ve Romanya'da gerçekleştirilmiştir.

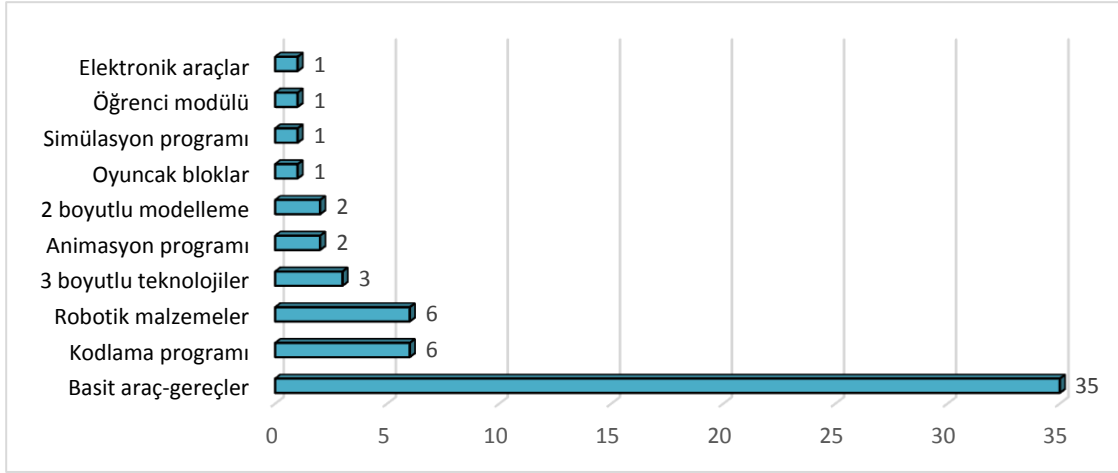


Şekil 4. Araştırmaların çalışma gruplarının coğrafi dağılımı

Araştırmaların büyük bir kısmı ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Analiz edilen 87 araştırmadan 61'i ortaokul, 10'u lise, sekizi ilkököl, altısı ise okul öncesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Geriye kalan üç araştırma karma örnekleme sahiptir. Karma örnekleme sahip olan makalelerde çalışma grupları genel olarak öğretmenler, veliler, okul yöneticileri ile öğrencilerdir.

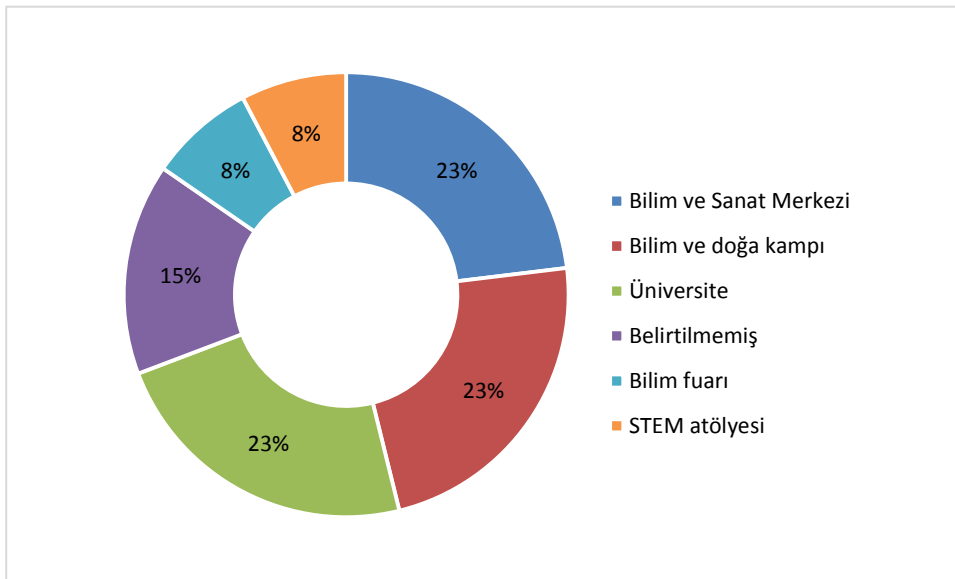
STEM Araştırmalarında Kullanılan Eğitim Materyalleri ve Eğitim Bağlılarının Dağılımı

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Şekil 5'te görüldüğü gibi 80 çalışmadan 35'inde basit araç-gereçler kullanılmıştır. Robotik malzemeler ve kodlama programları kullanılan altı çalışma mevcuttur. Üç boyutlu teknolojilerin kullanıldığı (Tinkercad, hologram vs.) üç araştırma mevcuttur. Animasyon programlarının kullanıldığı iki çalışmada da Powtoon kullanılırken, simülasyon kullanılan çalışmada Algodoo programına yer verilmiştir.



Şekil 5. Araştırmalarda kullanılan eğitim materyallerinin dağılımı

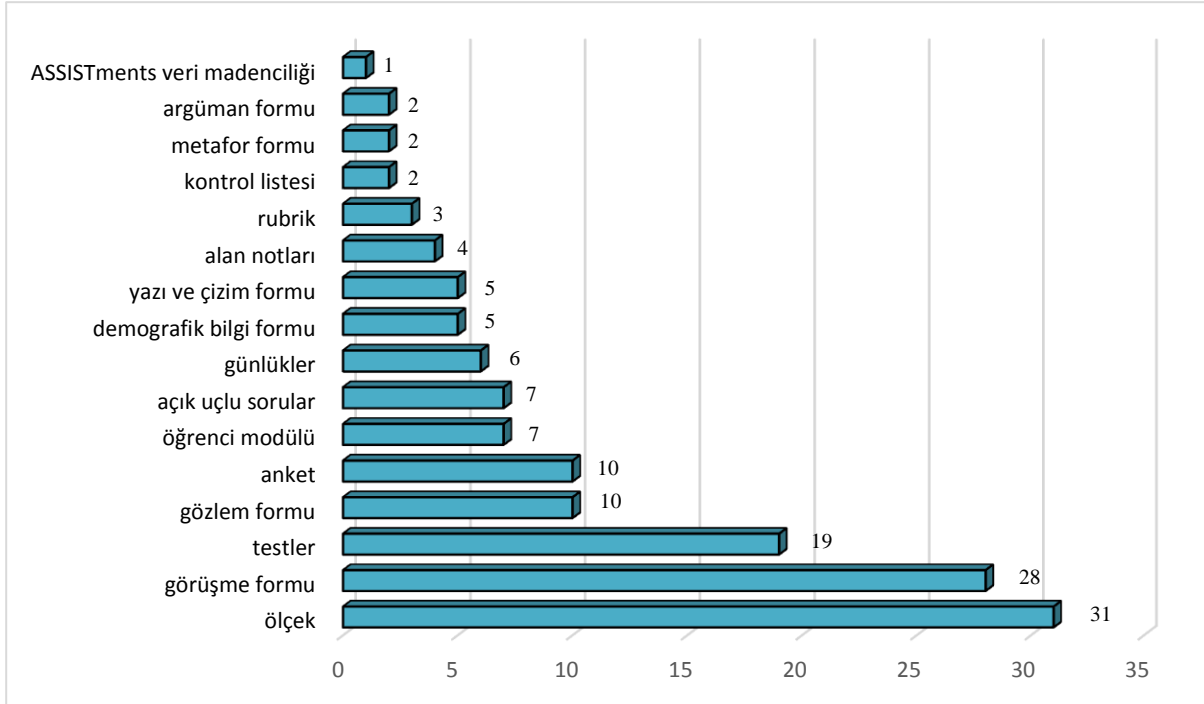
Elde edilen bulgulara göre, ölçek geliştirme ve uyarlama makaleleri hariç tutulduğunda, yürütülmüş olan 80 araştırmadan 24 tarama araştırması için herhangi bir eğitim bağlamı kodlanmamış, bulunmayıp, bir araştırma makalesinde de belirtilmemiştir. Geriye kalan 55 çalışmadan 42'sinin (%76) eğitim bağlamı okul içi iken, 13 araştırma (%24) okul dışında gerçekleştirilmiştir. Okul dışında gerçekleştirilen araştırmalar çoğunlukla bilim ve sanat merkezlerinde (13) yapılmıştır. Bilim ve sanat merkezlerinin ardından sırası ile bilim ve doğa kampı (üç), üniversite (üç), STEM atölyesi (bir) ve bilim fuarı (bir) gelmektedir (Şekil 6).



Şekil 6. Okul dışında gerçekleştirilen çalışmaların dağılımı

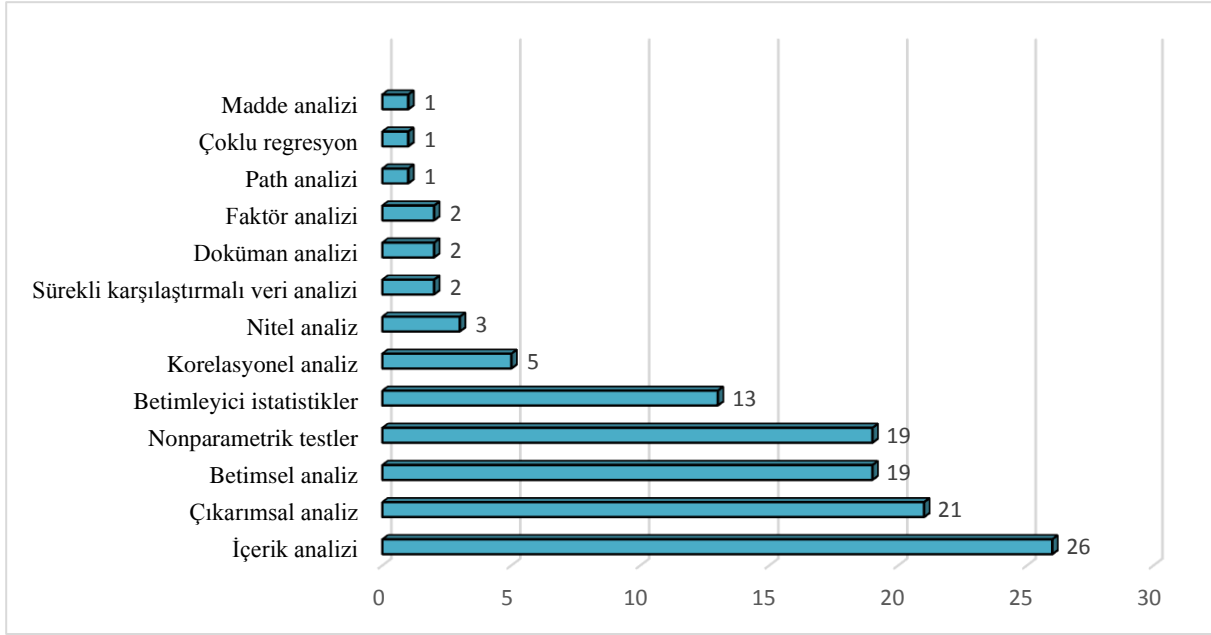
STEM Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemlerinin Dağılımı

Ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları hariç tutulduğunda, 80 araştırma makalesinde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular Şekil 7'de verilmiştir. Buna göre, çalışmalarda toplamda 68 nicel veri toplama aracı ile 74 nitel veri toplama aracına yer verilmiştir.



Şekil 7. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Nitel veri toplama aracı olarak 28 çalışmada görüşme formu, 10 çalışmada gözlem formu, yedi çalışmada öğrenci modülü, yedi çalışmada açık uçlu sorular, altı çalışmada günlükler, beş çalışmada yazı ve çizim formu, dört çalışmada alan notları, üç çalışmada rubrikler, iki çalışmada metafor formu ve iki çalışmada argüman formu kullanılmıştır. Görüşme formu kullanılan çalışmaların genelinde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorulara yer veren çalışmalardan birinde mühendislik bilgi formu, birinde problem belirleme formu, bir başkasında ise yansıtıcı değerlendirme formu kullanılırken, iki çalışmada öz ve akran değerlendirme formlarına, iki çalışmada ise aktivite değerlendirme formuna yer verilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak 29 çalışmada ölçek, 19 çalışmada test, 10 çalışmada anket, beş çalışmada demografik bilgi formu, iki çalışmada kontrol listesi, bir çalışmada ise ASSISTments veri madenciliği kullanılmıştır. Ölçeklerden (tutum ve motivasyon ölçekleri, STEM mesleklerine yönelik ilgi ölçeği, düşünme stilleri ölçeği, bilgi-işlemsel düşünme beceri düzeyleri ölçeği, STEM beceri düzeyleri algı ölçeği, kodlama öğrenimine yönelik tutum ölçeği, yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği, üstbilişsel farkındalık ölçeği, problem çözme becerileri ölçeği vs.) en sık kullanılanı STEM Tutum Ölçeği'dir. Testlerden (başarı testi, bilimsel yaratıcılık soruları, algı testi, bilimsel süreç becerileri testi, mesleki ilgi testi, düşünme formu) en sık kullanılanı ise başarı testleridir. Anket kullanılan çalışmaların yedisinde STEM kariyer ilgi anketi kullanılmıştır. Etkinlik geliştirme ve ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları hariç tutulduğunda, 76 araştırma makalesinde kullanılan analiz yöntemlerine ilişkin bulgular Şekil 8'de verilmiştir. Buna göre çalışmalarda toplamda 63 nicel analiz ile 52 nitel analiz gerçekleştirilmiştir. Nitel analiz gerçekleştirilen makalelerden 26 makalede içerik analizi, 19 makalede betimsel analiz, üç makalede nitel analiz, ikişer makalede ise sürekli karşılaştırmalı veri analizi ile doküman analizi kullanıldığı belirtilmiştir. Nicel analiz gerçekleştirilen 21 makalede çıkarımsal analiz, 19 makalede nonparametrik testler, 13 makalede betimleyici istatistikler, beş makalede korelasyonel analiz, iki makalede faktör analizi, birer makalede ise path, çoklu regresyon ve madde analizleri kullanılmıştır.



Şekil 8. Çalışmaların analiz yöntemlerinin dağılımı

STEM Araştırmalarının Amaç ve Bulgularına İlişkin Bilgiler

Tutum Yönelik Çalışmalar

İncelenen çalışmalardan tutum ile ilgilenenlerin büyük bir kısmının STEM'e yönelik tutumu ele aldığı görülmektedir. STEM'e yönelik tutum ile ilgili gerçekleştirilmiş olan 13 çalışmada sekizinde yapılan STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. STEM'e yönelik tutum ile ilgili olan diğer beş çalışma ise tarama deseninde olup, bu çalışmalarda öğrencilere STEM tutum ölçekleri uygulanarak bulgular farklı değişkenler açısından ele alınmıştır. Bu çalışmalarda STEM tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan birinde öğrencilerin STEM eğitimine yönelik tutumlarının pozitif olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada STEM eğitimine yönelik tutum ile fen ve genel derslerdeki başarı arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Yalnızca bir çalışmada öğrencilerin fene yönelik tutumlarını incelenmiş ve Lego Mindstorms Ev3 tabanlı etkinliklerin öğrencilerin derse karşı tutumlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik Başarıya Yönelik Çalışmalar

STEM ile akademik başarının ilişkilendirildiği 14 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmını oluşturan 12 çalışmada, yürütülen STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak bir çalışmada STEM rollerinin öğrencilerin günlük yaşam sorunlarını çözmelerine ve başarılarına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, mevcut öğretim programına göre STEM rollerinin başarıyı artırmada herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise demografik faktörler ve STEM'e yönelik tutumların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn eğitim düzeyi, mevsimlik işçi olma durumu, okul öncesi eğitim ve kardeş sayısı ile STEM tutumunun başarıyı etkilediği sonucuna varılmıştır.



STEM Kariyerine Yönelik Çalışmalar

Çalışmalardan 16'sı STEM kariyeri ile ilgilidir. Bu çalışmaların beşi, STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM alanlarında kariyer elde etme konusundaki algı, ilgi ve farkındalıklarını arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. STEM kariyer çalışmaları içerisinde öğrencilerin STEM kariyer algılarını inceleyen iki çalışma bulunmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin STEM alanlarında kariyer geliştirmeye yönelik farkındalıklarını inceleyen iki çalışma mevcuttur. Bir araştırma ise STEM uygulamalarının kız öğrencilerin mühendis ve mühendisliğe yönelik görüşlerine etkisini incelemiştir. Uygulama öncesinde mühendisliğin erkeklere uygun bir meslek olduğunu düşünen bazı öğrenciler uygulama sonrasında kadınların da mühendis olabileceği yönünde görüşe sahip olmuştur.

Motivasyona Yönelik Çalışmalar

İncelenen çalışmalardan yalnızca dördünün motivasyon ile ilgilendiği görülmüştür. Bunlardan birinde yapılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin matematik motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, bir diğerinde ise yapılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen öğrenme motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İki çalışmada ise yapılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin fene yönelik motivasyonlarını arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Becerilere Yönelik Çalışmalar

İncelenen araştırmalardan birinde Lego Mindstorms Ev3 tabanlı etkinliklerin öğrencilerin temel STEM beceri düzeylerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, başka bir çalışmada proje tabanlı Arduino eğitici robot uygulamalarının öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme ve STEM beceri düzeylerine ilişkin algılarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bilimsel süreç becerileri ile ilgili yürütülen az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalar elde ettikleri bulgular bakımından birbirinden farklılaşmaktadır. Örneğin STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine anlamlı etkisi olmadığı bulgusuna sahip olan bir çalışmanın aksine, iki ayrı araştırmada, yapılan etkinliklerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dört çalışma, yapılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin 21. yy becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmalara ek olarak 21. yy becerilerinden biri olan problem çözme becerilerini özel olarak ele alan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda genel olarak STEM etkinliklerinin problem çözme becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların, STEM uygulamalarının eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve üst bilişsel düşünme becerilerini kapsayan üst düzey düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir.

Etkinlik Geliştirme ve Ölçek Uyarlama/Geliştirme Çalışmaları Hakkında Bilgiler

Yürütülen sistematik alanyazın inceleme çalışmasında dört etkinlik geliştirme ve uygulama çalışmasına ulaşılmıştır. Bu etkinliklerin her biri grup çalışması olarak ve üç ile dört ders saati arasında gerçekleştirilmiştir. STEM etkinliklerinde 5E öğrenme modeli, mühendislik tasarım süreci ve farklı aşamalar içeren modellere yer verilmiştir. Bu çalışmaların tamamında basit araç-gereçler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında iki ölçek geliştirme çalışması ile beş ölçek uyarlama çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmaların tamamı ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ve uyarlanan ölçek araçlarında daha çok STEM'e yönelik tutum ölçeği tercih edilmiştir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, STEM eğitimi ile ilgili son dört yılda en çok yayının 2019 yılında yapıldığı ve çalışmaların her yıl bir öncekinden daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Fakat 2020 yılında yayınlanmış olan araştırma sayısı şu an için belirli bir tarihle sınırlandırıldığı için yıllar bazında karşılaştırma açısından net bir sonuç ortaya koymamaktadır. Bununla birlikte önceki yıllarda yapılan çalışmalarda artışlar göz önüne alındığında yılsonunda bu sayının bir önceki yılda yapılan çalışmaların sayısını geçeceği öngörülmektedir. Benzer şekilde STEM eğitimi ile ilgili sistematik alanyazın incelemesi çalışmaları 2017 yılında başlamış ve sonraki yıllarda artarak devam etmiştir. Ayrıca Çavaş ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada da son yıllarda Türkiye’de STEM eğitimi ile ilgili çalışmaların sayısında hızlı bir artış olduğu, 2010-2018 yılları arasındaki çalışmaların arasında sayıca en fazla çalışmanın 2018 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle 2017-2018 yıllarında yürütülen çalışma sayıları arasındaki ani sıçramanın en büyük sebebinin STEM’in fen bilimleri öğretim programına 2018 yılında “fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları” başlığı altında dahil edilmeye başlanması olduğu düşünülebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ağırlıklı alan bakımından en çok tercih edilen konu alanı ile ilgilidir. Araştırmacılar STEM eğitimlerinde fizik ve karma alanları daha çok tercih etmişlerdir. Kimya ile ilgili yürütülen çalışma sayısının fizik ve biyoloji alanlarında yürütülen çalışmalardan oldukça az sayıda olması dikkat çekicidir. Oysaki STEM etkinliklerinin fizik kadar biyoloji ve kimya alanlarına entegrasyonu da aynı derecede mümkündür. Bu bulguya paralel olarak, Eroğlu ve Bektaş (2016) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin STEM etkinliklerini özellikle fizik konularının işlenmesine uygun buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu bulguyu STEM ile ilgili etkinliklerin ağırlıklı olarak fizik konularında gerçekleştirilmesine bağlamışlardır. Çalışmalar araştırma desenleri açısından incelendiğinde, nicel araştırma yöntemlerinin en fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Nicel araştırmalar içerisinde, araştırmaların dörtte biri ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yürütülmüştür. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri içerisinde incelenen çalışmaların yarısından fazlasında durum çalışması tercih edilmiştir. Önceki araştırmalar incelendiğinde Çavaş ve diğerleri (2020) ile Daşdemir ve diğerleri (2018) de STEM eğitime yönelik yürütülmüş olan nicel ve nitel araştırmaların sayısının birbirine çok yakın olduğu bulgusuna ulaşarak, nicel araştırma yöntemleri arasında deneysel desenlerin nitel araştırma yöntemleri arasında ise durum çalışmasının daha sık tercih edildiğini belirlemişlerdir. Elmalı ve Balkan Kıyıcı (2017) ile Kızılay (2018) tarafından yürütülen araştırmalarda bu araştırmadan farklı olarak nitel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı, nitel araştırmaların ardından ise karma araştırmaların geldiği ifade edilmiştir. Buna göre, son yıllarda nicel çalışmalara daha fazla ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu araştırmada, analiz edilen 87 araştırmadan 61’inin ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin içerisinde yer aldığı çeşitli örneklemelerin incelendiği Herdem ve Ünal (2018) tarafından yürütülen taramada da benzer şekilde STEM eğitiminin en çok ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Aydın-Günbatır ve Tabar’ın (2019) çalışmasında da bu araştırmayla benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmekte olup STEM alanında yürütülen araştırmaların büyük bölümünün ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Bu durumun en önemli nedeninin ortaokul fen bilimleri öğretim programına STEM eğitiminin formal olarak entegre edilmesi olduğu düşünülmektedir (MEB, 2018). Fakat mevcut araştırmada bu çalışmalardan farklı olarak üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalar değerlendirme içerisine alınmamıştır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinden sonra en çok çalışma ortaokul öğrencileri ile yapıldığı için benzer sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Bu araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise araştırmaların neredeyse yarıya yakınının basit araç-gereçler kullanılarak gerçekleştirilmesidir. Sungur Gül ve Taşar (2020) da araştırmalarında inceledikleri çalışmalarda diğer eğitim materyallerine göre daha çok basit araç-gereçlerin kullanıldığını ifade



etmişlerdir. Basit araç-gereçlerin kolay ulaşılır ve ucuz olması ve öğrenciler açısından kullanımının kolay olması daha çok tercih edilmesini sağlamış olabilir. Sayıca az da olsa robotik malzemeler ve kodlama programları kullanılan çalışmalar da vardır. Bu çalışmalarda üç boyutlu teknolojiler, animasyon programları ve simülasyon programları kullanılmıştır. Bilgimiz dâhilinde STEM üzerine yürütülen önceki alanyazın incelemesi çalışmalarında kullanılan materyallere ilişkin herhangi bir bulgu sunulmamıştır. Ayrıca incelenen araştırmalar içerisinde Aydın-Günbatır ve Tabar (2019) tarafından yürütülen araştırmaya benzer şekilde en çok uygulamanın (%76) okul içi ortamlarda gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Okul dışında gerçekleştirilen araştırmalar ise çoğunlukla bilim ve sanat merkezlerinde yapılmıştır. Aydın-Günbatır ve Tabar (2019) bu durumun okul ortamında STEM eğitimi yapılmasının okul dışı ortamlarda gerekli izinleri alarak organizasyon yapılmasına oranla daha kolay olmasından kaynaklanıyor olabileceğini ifade etmişlerdir.

Kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde nitel veri toplama araçlarının daha sıklıkla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Fakat bir bütün olarak düşünüldüğünde nicel veri toplama araçları arasında yer alan ölçeklerin diğer veri toplama araçlarına oranla daha çok tercih edildiği söylenebilir. Veri analiz yöntemleri arasında nicel analizin daha çok kullanılmasıyla birlikte genel analiz yöntemleri içerisinde en çok içerik analizinin tercih edildiği görülmektedir. Önceki çalışmalarda da bu araştırma ile paralel şekilde en çok ölçeklerin kullanıldığı (Çavaş vd., 2020; Çevik, 2017) ve içerik analizinden faydalandığı tespit edilmiştir (Daşdemir vd., 2018; Kızılay, 2018). Mevcut çalışmanın bulgularına paralel olarak Çavaş ve diğerleri (2020) ile Daşdemir ve diğerlerinin (2018) araştırmalarında da çalışmalarda en sık kullanılan ölçeğin tutum ölçekleri, testler içerisinde ise en sıklıkla kullanılan başarı testleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, araştırma kapsamında incelenen çalışmalar içerisinde en çok STEM kariyerine yönelik araştırmaların olduğu görülmekle birlikte akademik başarı ve tutum çalışmalarının da sayıca çok olduğu bulunmuştur. Önceki araştırmalarda da benzer şekilde akademik başarı, tutum ve meslek seçimi gibi konuların daha çok tercih edildiği görülmüştür (Çavaş vd., 2020; Herdem ve Ünal, 2018). Bu bulgular ışığında, STEM eğitimi ile ilgili farklı veri toplama araçlarının kullanılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Son olarak yürütülen bu sistematik alanyazın inceleme çalışmasında dört etkinlik geliştirme ve uygulama çalışması ile birlikte iki ölçek geliştirme çalışması ve beş ölçek uyarlama çalışmasına ulaşılmıştır. Etkinlik geliştirme ve uygulama araştırmaları diğer çalışmalardan ayrı olarak değerlendirilmiştir. Çünkü bu araştırmalarda yalnızca etkinliğin hangi eğitim düzeyindeki bireylere uygulanabileceği belirtilmiş ve etkinliğin uygulama adımları herhangi bir katılımcı içermeyecek şekilde paylaşılmıştır. Bu çalışmaların tamamının ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Önceki araştırmalarda bu tür bir bulguya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma Türkiye’de öğrencilere yönelik yürütülmüş STEM eğitimi ile ilgili yapılan alan yazın taraması çalışmaları arasında bu tür bulguların ortaya çıktığı ilk çalışma olması nedeniyle alan yazına önemli katkılar sunmaktadır. Sonuç olarak araştırma, güncel bir değerlendirme sağladığı ve araştırmacıların temel eğitim ve ortaöğretimde STEM eğitimine yer verilmesine ilişkin bütünsel bir anlayış kazanmaları ve literatürdeki araştırma boşluklarını anlamaları için faydalı sonuçlar göstermiştir.

Bu araştırma her ne kadar literatüre önemli katkılar sunsa da sonraki araştırmalarda dikkat edilmesi gereken bazı sınırlıklara sahiptir. Bu çalışmada sadece 87 makale dahil edilmeye uygun olduğundan, STEM eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik bakış açısının sınırlı olduğu söylenebilir. STEM eğitiminde öğrencilere sunulacak katkılara yönelik daha fazla araştırma yapıldıkça çok daha önemli sonuçlar elde edilecektir. Bu araştırma 2017-2020 tarihleri arasında belirli veri tabanları kullanılarak elde edilmiş çalışmalar ile sınırlıdır. Bununla birlikte araştırma sadece Türkiye’de yürütülmüş ve temel eğitim ve ortaöğretim düzeylerindeki öğrenciler ile yapılan çalışmalar ile sınırlıdır. Son olarak aramanın dil seçenekleri sadece Türkçe ve İngilizce dergileri içermekte olup diğer dillerde mevcut olan araştırmaları temsil etmemektedir.



Bu sistematik incelemede sonraki araştırmalarda dikkat edilmesi gereken dört önemli durum ortaya çıkmıştır. İlk olarak, çalışmaların çoğu ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Bu nedenle, diğer eğitim seviyelerinde daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. İkincisi, neredeyse tüm çalışmalarda öğrencilerin STEM'e yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları ve etkinliklerin akademik başarılar üzerinde olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırmacıların, uygulayıcıların ve diğer paydaşların başarısız çabaları tekrarlamaması için olumsuz sonuçların da rapor edilmesi gerekir. Üçüncüsü çalışmaların büyük bölümü fizik alanında yapılmıştır. Eğitimde STEM teknolojilerinin kullanımındaki anlayışı geliştirmek için araştırmacıların diğer konu alanlarına da odaklanmaları faydalı olacaktır. Son olarak STEM eğitimlerinde çoğunlukla basit araç gereçlerin kullanıldığı ve araştırmaların okul içi ortamlarda yapıldığı görölmektedir. STEM uygulamalarından en iyi ölçüde faydalanabilmek ve öğrencilerin STEM eğitimine daha olumlu bakış kazanmaları adına okul dışı ortamlarda ve farklı eğitim materyallerinin kullanılması sonraki araştırmalara büyük faydalar sağlayacaktır.



Kaynakça

- Aydın-Günbatır, S. ve Tabar, V. (2019). Türkiye’de gerçekleştirilen STEM araştırmalarının içerik analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1054-1083. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.153>
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/853062675?accountid=15875>
- Çalışkan, A. ve Okuşluk, F. (2021). Türkiye’de STEM alanında ve eğitim-öğretim konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-136. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/58093/842757>
- Çavaş, P., Ayar, A., Turuplu, S. B. ve Gürcan, G. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 823-854. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751853>
- Çevik, M. (2017). Content analysis of STEM-focused education research in Turkey. *Journal of Turkish Science Education*, 14(2), 12-26. Erişim adresi: <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/142>
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., ve Aksoy, G. (2018). Türkiye’de FETEMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1161-1183. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.100>
- Elmalı, Ş. ve Kıyıcı, F.B. (2017). Türkiye’de yayınlanmış FETEMM eğitimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 684-696. <https://doi.org/10.19126/suje.322791>
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m>
- Güder, Y. ve Gürbüz, R. (2018). STEM eğitime geçişte bir araç olarak disiplinler arası matematiksel modelleme oluşturma etkinlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 170-198. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.457626>
- Gül, K. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik bir STEM eğitimi dersinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herdem, K. ve Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48, 145-163. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/633411>
- Honey, M., Pearson, G. ve Schweingruber, H. A. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press. Erişim adresi: <https://nap.nationalacademies.org/catalog/18612/stem-integration-in-k-12-education-status-prospects-and-an>
- Kızılay, E. (2018). Türkiye’de öğretmen eğitimi konusundaki STEM çalışmaları. *Tarih Okulu Dergisi*, 11, 1221-1246.
- Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B. and Dom, M. (2011). STEM: Good jobs now and for future. *U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration*, 3(11), 2. Erişim adresi: <https://www.commerce.gov/data-and-reports/reports/2011/07/stem-good-jobs-now-and-future>
- Li, Y., Wang, K., Xiao, Y. ve Froyd, J. E. (2020). Research and trends in STEM education: A systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education*, 7(11), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00207-6>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. vd. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62, 1-34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Margot, K. C. ve Kettler, T. (2019). Teachers’ perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 sınıflar)*. Ankara. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. ve Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- National Research Council (NRC). (2014). *STEM learning is everywhere: Summary of a convocation on building learning systems*. Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18818>



- Oakley, A. (2012). Foreword. In D. Gough, S. Oliver ve J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews* (pp. vii–x). London: SAGE Publications. Erişim adresi: <https://library.wur.nl/WebQuery/titel/2211721>
- Sungur Gül, K. ve Ateş, H. (2021). Fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının STEM alanlarına ve kariyerlerine yönelik semantic (anlamsal) algıları. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 2035-2047.
- Sungur Gül, K. ve Taşar, M. F. (2020). A review of researches on STEM in preservice teacher education. *Elementary Education Online*, 19(2), 515-539. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.689682>
- Strijbos, J.-W., Martens, R. L., Prins, F. J. ve Jochems, W. M. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 46(1), 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.002>
- Tezel, Ö. ve Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitime yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 135-145. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/13.ozden_tezel.pdf
- Viera, A. J. ve Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363. Erişim adresi: <http://qualquant.net/training/pdfs/scrm07/behavior07/viera-kappa.pdf>
- Winterer, E. R., Froyd, J. E., Borrego, M., Martin, J. P. ve Foster, M. (2020). Factors influencing the academic success of Latinx students matriculating at 2-year and transferring to 4-year US institutions—implications for STEM majors: A systematic review of the literature. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00215-6>
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/56981>
- Yıldırım, H. ve Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalar üzerine bir araştırma: Meta-sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-24. <https://doi.org/10.9779/pauefd.590319>
- Yükselen, A., Biber, A. Ç., ve Kepçeoğlu, İ. (2021). STEM alanında matematik eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 1–17. Erişim adresi: <https://www.ojomste.com/index.php/1/article/view/10/23>



EKLER

Ek I

İncelenen Makalelere İlişkin Bilgiler

Yazar(lar)	Konu alanı	Araştırma deseni	Örneklemin coğrafi dağılımı	Örneklemin eğitim seviyesi	Eğitim bağlamı	Kullanılan eğitim materyali	Kullanılan ölçme araçları	Analiz yöntemi
Acar vd. (2019)	Fizik	Karma	Karadeniz	Ortaokul	Okul içi	Robotik malzemeler	Ölçekler, görüşme formu	Betimsel istatistikler, çıkarımsal analiz, içerik analizi
Acar vd. (2018)	Karma	Karma	İç Anadolu	İlkokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Test, görüşme formu	Çıkarımsal analiz, içerik analizi
Akçapınar ve Coşgun (2019)	-	Nicel	-	Ortaokul	-	-	ASSISTments veri madenciliği	Betimsel istatistik, tahmin analizleri
Akgül ve Yıldırım (2018)	Karma	Nitel (durum)	Güneydoğu Anadolu	Lise	Okul içi	Basit araç-gereçler	Görüşme formu	İçerik analizi
Akgündüz ve Akpınar (2018)	Karma	Nitel (durum)	-	Karma	Okul içi	Basit araç-gereçler	Görüşme formu, gözlem formu	Betimsel analiz
Akkaya ve Benzer (2020)	Fizik	Nicel (ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen)	Doğu Anadolu	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Test, ölçek	Çıkarımsal analiz
Ata-Aktürk ve Demircan (2020)	-	Karma (Tasarım tabanlı araştırma)	-	Okul öncesi	Okul içi	-	Gözlem formu, görüşme formu, öğrenci modülü	Sürekli karşılaştırmalı veri analizi
Aydın ve Karşı Baydere (2019)	Kimya	Nitel (durum)	Karadeniz	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Görüşme formu	İçerik analizi
Balcın ve Ergün (2019)	-	Nitel (betimsel tarama)	Doğu Anadolu	Ortaokul	-	-	Yazı ve çizim formu	İçerik analizi, betimsel analiz
Baran vd. (2019)	Karma	Karma	-	Ortaokul	Okul dışı	Basit araç-gereçler	Ölçek, görüşme formu	Çıkarımsal analiz, içerik analizi
Bolatlı ve Korucu (2018)	Karma	Nitel (betimsel)	İç Anadolu	Ortaokul	Okul içi	Animasyon programı	Görüşme formu, gözlem formu	Nitel
Bozkurt Altan ve Tan (2020)	Karma	Nitel (durum)	Karadeniz	Ortaokul	Okul dışı	-	Yazı ve çizim formu, görüşme formu, alan notları	Betimsel, içerik Analizi
Bozkurt Altan ve Köroğlu (2019)	Biyoloji	Nitel (durum)	Karadeniz	Ortaokul	Okul içi	2 boyutlu modelleme, basit araç-gereçler	Günlükler, alan notları, rubrik	İçerik analizi, betimsel analiz
Bozkurt Altan vd. (2019a)	Karma	Karma	-	Ortaokul	Okul dışı	Kodlama programı, basit araç-gereçler	Anket, test, günlükler, gözlem formu, alan notları	Betimsel analiz, içerik analizi, çıkarımsal analiz
Bozkurt Altan vd. (2019b)	-	Karma	-	Ortaokul	-	-	Anket, görüşme formu, ölçek	Betimsel analiz, sürekli karşılaştırmalı analiz, betimsel istatistikler
Çetin (2020)	Karma	Nitel (olgubilim)	Anadolu	İlkokul	Okul içi	Oyuncak bloklar, robotik malzemeler	Görüşme formu	İçerik analizi
Çetin vd. (2020)	Fizik	Nicel	-	Okul öncesi	Okul dışı	Basit araç-gereçler	Kontrol listesi	Betimsel istatistik ve nonparametrik



								analiz
Çiftçi vd. (2020)	-	Nicel (korelasyonel yöntem)	Marmara, Akdeniz, Doğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz, Güneydoğu Anadolu	Ortaokul	-	-	Ölçek, anket	Betimleyici istatistikler, çıkarımsal analiz, korelasyonel analiz
Çakır ve Ozan (2018)	Karma	Nicel (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen)	-	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Ölçekler, test	Çıkarımsal analiz
Çaycı ve Tabaru Örnek (2019)	Fizik	Nicel (ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen)	İç Anadolu	İlkokul	Okul içi	Robotik malzemeler	Ölçekler, test	Nonparametrik analiz
Çevik (2018)	Çevre eğitimi	Nicel (Tek grup ön test-son test yarı deneysel desen)	İç Anadolu	Lise	Okul içi	Basit araç-gereçler	Testler	Nonparametrik analiz
Çevik ve Abdioğlu (2018)	Çevre eğitimi	Nicel (tek grup ön test son test yarı deneysel desen)	İç Anadolu	Ortaokul	Okul dışı	Basit araç-gereçler	Test, ölçekler	Çıkarımsal analiz, korelasyonel analiz
Çevik vd. (2020)	Fizik	Nitel	İç Anadolu	Lise	Okul dışı	Basit araç-gereçler, arkeolojik yapay pitos mezar, ahşap mezar ve nesnelere	Görüşme formu	İçerik analizi
Çilek (2019)	Çevre eğitimi	Nitel (durum)	Marmara	Ortaokul	Okul içi	Robotik malzemeler, kodlama programı	Görüşme formu	Nite
Dedetürk vd. (2020)	Fizik	Nicel (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen)	İç Anadolu	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Test	Çıkarımsal analiz
Dilek vd. (2020)	Fizik	Nitel (durum)	İç Anadolu	Okul öncesi	Okul içi	Basit araç-gereçler	Gözlem formu, görüşme formu	Nitel analiz
Dönmez (2019)	-	Nicel (tarama)	Doğu Anadolu	Ortaokul	-	-	Ölçek	Betimleyici istatistik, çıkarımsal analiz, korelasyonel analiz
Dönmez vd. (2020)	Teknoloji	Nicel (betimsel tarama)	Yedi bölgenin tamamı	Ortaokul	-	Kodlama programı	Kontrol listeleri	Nitel analiz
Ergun ve Balcın (2019)	-	Nitel (betimsel tarama)	Doğu Anadolu	Ortaokul	Okul içi	-	Yazı ve çizim formu	Betimsel analiz
Ergün (2019)	-	Nicel (tarama)	Ege	Ortaokul	-	-	Anket	Çıkarımsal analiz
Ergün ve Külekçi (2019)	Fizik	Nicel (Tek grup ön test-son test deneysel desen)	Ege	İlkokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Anketler, yazı ve çizim formu	Nonparametrik analiz, betimsel analiz
Ertem Akbaş vd. (2019)	-	Nicel (tarama)	Doğu Anadolu	Ortaokul	-	-	Ölçek	Nonparametrik analiz
Genek ve Doğanca Küçük (2020)	-	Nicel (betimsel)	Akdeniz	İlkokul	-	-	Ölçek, anket	Betimleyici analiz, çıkarımsal analiz
Güder ve Gürbüz (2018)	Karma	Nitel	Doğu Anadolu	Karma	Okul içi	3 boyutlu teknolojiler	Görüşme formu	Betimsel analiz
Gülen (2018)	Karma	Karma	Karadeniz	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	argüman formu, açık uçlu sorular	Betimsel analiz, içerik analizi, nonparametrik analiz
Gülen (2019)	Fizik	Karma	Doğu Anadolu	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Test, öğrenci modülü	Nonparametrik analiz, betimleyici istatistik, betimsel analiz, içerik analizi
Gülen ve Yaman (2018)	Fizik	Nitel (durum)	Karadeniz	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Görüşme formu	Betimsel analiz ve içerik analizi
Gülen ve Yaman (2019)	Fizik	Nicel (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen)	-	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Test, ölçek, gözlem formu	Nonparametrik analiz, betimsel analiz, korelasyonel analiz
Gülhan ve Şahin (2018)	Karma	Nitel	Marmara	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Test, günlükler, gözlem,	İçerik analizi



							rubrik	
Hacıoğlu ve Dönmez Usta (2020)	Biyoloji	-	Karadeniz	Ortaokul	Okul içi	Kodlama programı, öğrenci modülü	Açık uçlu sorular, gözlem formu	-
İdin (2019)	-	Nitel (olgubilim)	Bulgaristan, Romanya, Türkiye	Ortaokul	-	-	Metafor formu	Doküman analizi
İdin ve Dönmez (2018)	-	Nitel (olgubilim)	İç Anadolu	Ortaokul	-	-	Metafor formu	Doküman analizi
Karaahmetoğlu ve Korkmaz (2019)	Fizik	Nicel (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen)	-	Ortaokul	Okul içi	Robotik malzemeler, kodlama programı	Ölçekler	Betimleyici istatistikler, nonparametrik analiz
Karahan ve Ünal (2019)	Çevre eğitimi	Nitel (durum)	-	İlkokul ve Ortaokul	Okul dışı	-	Gözlem formu, açık uçlu sorular, günlükler	İçerik analizi
Karakaya vd. (2020)	Karma	Nitel (durum)	-	Ortaokul	Okul içi	3 boyutlu teknolojiler, basit araç-gereçler	Görüşme formu	Betimsel analiz
Keçeci vd. (2017)	Karma	Karma	Doğu Anadolu	Ortaokul	Okul içi	Kodlama programı	Ölçek, günlükler	İçerik analizi, çıkarımsal analiz
Keçeci vd. (2019)	Karma	Nicel (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen)	Doğu Anadolu	Okul öncesi	Okul içi	Basit araç-gereçler	Test	Nonparametrik analiz
Kızılay vd. (2019a)	-	Nicel (kesitsel tanımlayıcı araştırma deseni)	İç Anadolu	Lise	-	-	Demografik bilgi formu	Betimleyici istatistikler, nonparametrik analiz
Kızılay vd. (2019b)	-	Nicel (kesitsel tanımlayıcı araştırma deseni)	İç Anadolu	Lise	-	-	Demografik bilgi formu	Betimleyici istatistikler, Nonparametrik analiz
Korkut Owen ve Eraslan Çapan (2017)	-	Nitel	İç Anadolu	Lise	-	-	Ölçek	İçerik analizi
Korkut Owen ve Eraslan Çapan (2018a)	-	Nicel	İç Anadolu	Lise	-	-	Test	Nonparametrik analiz
Korkut Owen ve Eraslan Çapan (2018b)	-	Nicel (tarama deseni)	İç Anadolu	Lise	-	-	Ölçek, demografik bilgi formu	Çıkarımsal analiz
Koyunlu Ünlü ve Dökme (2017)	-	Nitel	-	Ortaokul	-	-	Demografik bilgi formu, yazı ve çizim formu, görüşme formu	İçerik analizi
Koyunlu Ünlü ve Dökme (2020)	-	Nicel (tarama deseni)	-	Ortaokul	-	-	Anket, demografik bilgi formu	Nonparametrik analiz
Kurt ve Benzer (2020)	Fizik	Nicel (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen)	İç Anadolu	Ortaokul	Okul içi	-	Test, ölçekler, anket	Çıkarımsal analiz
Okulu vd. (2019)	Karma	Karma	Ege	Ortaokul	Okul dışı	Robotik malzemeler, basit araç-gereçler 3D hologram teknolojisi	Ölçek, alan notları, açık uçlu sorular	Nonparametrik analiz ve içerik analizi
Ozan ve Uluçınar Sağır (2019)	Fizik	Nitel (durum)	Karadeniz	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Görüşme formu	Nitel
Özcan ve Koca (2019a)	Fizik	Karma	-	Ortaokul	Okul içi	Animasyon programı, basit araç-gereçler	Test, ölçek, görüşme formu, günlükler	Madde analizi, faktör analizi, nonparametrik analiz, içerik analizi
Öner ve Özdem Yılmaz (2019)	-	Nicel (tarama deseni)	Karadeniz	Ortaokul	-	-	Test, ölçekler	Betimleyici istatistik, korelasyonel analiz
Özçelik ve Akgündüz (2018)	Karma	Nitel (durum)	-	Ortaokul	Okul dışı	Basit araç-gereçler	Açık uçlu sorular	Betimsel analiz
Özyurt vd. (2018)	-	Nicel (betimsel tarama)	Güneydoğu Anadolu	İlkokul	-	-	Ölçek	Faktör analizi, çıkarımsal analiz,



								nonparametrik analiz
Parlakay ve Koç (2020)	Biyoloji	Nitel (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen)	Akdeniz	Ortaokul	Okul içi	-	Test, ölçek	Betimleyici istatistik, çıkarımsal istatistik
Sarı vd. (2018)	Fizik	Karma	İç Anadolu	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Ölçekler, anket, görüşme formu	Nonparametrik analiz, içerik analizi
Savran Gencer vd. (2020)	Biyoloji	Nitel (durum)	Akdeniz	Ortaokul	Okul içi	-	Öğrenci modülü, açık uçlu sorular, görüşme formu, rubrik	İçerik analizi, betimsel analiz
Şahin (2018)	Fizik	Nitel (durum)	İç Anadolu	Ortaokul	Okul dışı	Simülasyon programı	Görüşme formu	İçerik analizi
Şahin ve Yıldırım (2020)	-	Nitel (durum)	İç Anadolu	Ortaokul	Okul dışı	Basit araç-gereçler	Görüşme formu	İçerik analizi
Şen vd. (2020)	Fizik	Nitel	-	Ortaokul	Okul dışı	3 boyutlu teknolojiler	Görüşme formu, gözlem formu, öğrenci modülü	Betimsel analiz
Sırakaya vd. (2020)	-	Nitel (ilişkisel tarama)	-	Ortaokul	-	-	Ölçekler	Path analizi
Tekin Poyraz ve Kumtepe (2019)	-	Nitel (durum)	İç Anadolu	Karma	-	-	Görüşme formu	İçerik analizi
Terzi ve Kırılmazkaya (2020)	-	Nitel	Güneydoğu Anadolu	Ortaokul	-	-	Ölçek	Çoklu regresyon
Toran vd. (2020)	-	Nitel (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen)	Marmara	Okul öncesi	Okul içi	-	Ölçek	Çıkarımsal analiz
Uğraş (2019)	-	Nitel (tarama)	Doğu Anadolu	Ortaokul	-	-	Ölçek	Çıkarımsal analiz
Ültay vd. (2020)	Kimya	Karma	Karadeniz	İlkokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Test, görüşme formu	Nonparametrik analiz, nitel analiz
Yıldırım ve Türk (2018a)	Karma	Karma	Doğu Anadolu	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Ölçek, açık uçlu sorular	Çıkarımsal analiz, betimsel analiz
Yıldırım ve Türk (2018b)	Fizik	Karma	Doğu Anadolu	Ortaokul	Okul içi	-	Ölçekler, görüşme formu, argüman formu	Çıkarımsal analiz, betimsel analiz
Zorlu ve Zorlu (2017)	-	Nitel (ilişkisel tarama)	-	Ortaokul	-	-	Test, anket	Korelasyonel analiz
Aydın-Günbatır (2018)	Karma	Etkinlik geliştirme-uygulama	-	Lise	Okul dışı	Basit araç-gereçler	Öğrenci modülü	-
Kağnıcı ve Sadi (2019)	Biyoloji	Etkinlik geliştirme-uygulama	-	Lise	Okul içi	Basit araç-gereçler, elektronik araçlar	Öğrenci modülü	-
Tozlu vd. (2019)	Fizik	Etkinlik geliştirme-uygulama	Doğu Anadolu	Ortaokul	Okul içi	Basit araç-gereçler	Öğrenci modülü	-
Ültay ve Aktaş (2020)	-	Etkinlik geliştirme-uygulama	-	Okul öncesi	Okul içi	Basit araç-gereçler	-	-

Ek II

Ölçek Uyarlama ve Geliştirme Çalışmalarına İlişkin Bilgiler


Yazarlar	Ölçek geliştirme	Ölçek uyarlama	Geliştirilen/ uyarlanan ölçek	Çalışma grubu	Ölçme aracının amacı
Arikan vd. (2020)	X		"STEM Yetkinlikleri Değerlendirme Çerçevesi"	Ortaokul	Bir STEM yetkinlikleri değerlendirme çerçevesi oluşturulması ve yapısının deneysel olarak test edilerek geçerlilik kanıtı sağlanması
Aydın vd. (2017)		X	Guzey, Harwell ve Moore (2014) tarafından geliştirilen "STEM Tutum Ölçeği"	Ortaokul	Öğrencilerin STEM tutum düzeylerinin bazı demografik verilere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi
Benek ve Akçay (2019)	X		"STEM Tutum ölçeği"	Ortaokul	Öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının ölçülmesi
Demirbağ vd. (2020)		X	Chen, Cannady, Schunn ve Dorph (2017) tarafından geliştirilen "Bilim, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Alanlarında Öz"	Ortaokul	Ölçeğin uyarlanarak yapısının Türk öğrencilerden toplanan veri ile test edilmesi ve yapının cinsiyet grupları ve STEM ile ilgili kariyer hedefi olan ve olmayan öğrenci grupları arasında ölçme değişmezliği gösterip





			Yeterlik İnanç Ölçeği”		göstermediğinin incelenmesi
Özcan ve Koca (2019b)		X	Friday Eğitimde Yenilikçilik Enstitüsü (2012) tarafından geliştirilen “STEM’e Yönelik Tutum Ölçeği”	Ortaokul	Öğrencilerin STEM’e yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Friday Eğitimde Yenilikçilik Enstitüsü (2012) tarafından geliştirilen STEM’e yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması
Yaman vd. (2019)		X	Douglas ve Strobel (2015) tarafından geliştirilen “STEM Eğitimine Yönelik Umut ve Hedefler Ölçeği”	Ortaokul	Öğrencilerin STEM eğitimine yönelik umut ve hedeflerinin belirlenmesi amacıyla geçerlik ve güvenilirlik düzeyi yüksek bir ölçme aracının geliştirilmesi
Yılmaz vd. (2017)		X	Guzey, Harwell ve Moore (2014) tarafından geliştirilen “STEM Eğitimi Tutum Ölçeği”	Ortaokul	Öğrencilerin STEM eğitimine karşı tutumlarının belirlenmesi için Guzey, Harwell ve Moore (2014) tarafından geliştirilen “Students’ Attitudes toward Science, Technology, Engineering, Mathematics Education” ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması




Investigation of University Students' Internet Addiction Levels and Social Media Use Characteristics: A Descriptive Study


Nukhet HOTAR , Professor Dr., Dokuz Eylul University, nukhethotar@deu.edu.tr


Zekavet KABASAKAL , Associate Professor Dr., Dokuz Eylul University, zekavet.kabasakal@deu.edu.tr


Gulcin UYANIK , Research Assistant Dr., Izmir Katip Celebi University, gulcinyelten@hotmail.com


Medine YILMAZ , Professor Dr., Izmir Katip Celebi University, medine.cyilmaz@ikc.edu.tr

Emel KURUOGLU KANDEMİR , Professor Dr., Dokuz Eylul University, emel.kuruoglu@deu.edu.tr

Kadir DEMİR , Assistant Professor Dr., Izmir Democracy University, kadir.demir@idu.edu.tr

Orkide BAKALIM , Associate Professor Dr., Izmir Democracy University, orkide.bakalim@idu.edu.tr

Ismail CANOGLU , Graduate Student, Dokuz Eylul University, canoglu.ismail@ogr.deu.edu.tr

Tolga GUNVAR , Associate Professor Dr., Dokuz Eylul University, tolga.gunvar@deu.edu.tr

Pınar SURAL OZER , Professor Dr., Dokuz Eylul University, pinar.ozar@deu.edu.tr

Hotar, N., Kabasakal, Z., Uyanik, G., Yilmaz, M., Kuruoglu Kandemir, E., Demir, K., Bakalim, O., Canoglu, I., Gunvar, T. & Sural Ozer, P. (2022). Investigation of University Students' Internet Addiction Levels and Social Media Use Characteristics: A Descriptive Study. *The Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 13(1), 569-580.

Received: 31st of Oct. 2021

Accepted: 30th of May 2022

Published: 28th of June 2022

Abstract. The widespread use of the internet can cause internet addiction and technology-related cyber bullying behaviors, especially among young people, and this may lead to some academic and psychological problems. Peer awareness studies constitute an important part of research, information, intervention, and prevention efforts on this subject. The aim of the study was to examine the internet addiction levels and social media usage characteristics of university students. This study is the second stage of the İzmir Universities Platform Administration Era of Dokuz Eylul University (2019), Social Responsibility Project; Digital Citizenship: Do Not Be Addicted and Bully, Use the Internet Consciously and Safely. The sample of the study consisted of 1644 university students. The data were acquired through an Interview Form and Internet Addiction Scale. The research results revealed that Internet addiction was higher in male students than in female students, and the students who used the Internet more than 4 hours a day had high levels of loss of control, desire to stay online, and social relationship breakdowns. The students used the Internet mostly for social interaction/communication, listening to music, and watching movies rather than educational and academic purposes. The results of the study revealed the situation regarding internet usage among university students.



According to this study data, the initiative and activities for university students to use the internet consciously will increase the awareness of young people and affect their usage behaviors in a positive way.

Keywords: Internet addiction; Cyber bullying; Social media.



Introduction

Today, it is well-known that many processes from daily life to multidimensional scientific studies are conducted online with computers. People can easily meet most of their needs such as communication, shopping, education, gaming, and chat through the Internet. It is known that 4.57 billion people used the Internet in the world in 2020, and the use of the Internet has reached very significant rates (We Are Social, 2020). As the area of use of the Internet grows, some problems can come out in addition to the significant benefits. In particular, Internet addiction is a major problem currently for young people, who use the Internet intensely and keep in touch with the digital world through their mobile phones (Hawi & Samaha, 2020). Although, there are many definitions of Internet addiction, it can shortly be described as individuals' proceeding with Internet use even though they encounter many problems in the short or long term (Ko et al., 2010). Internet addiction can have a wide range of impacts on individuals such as academic performance problems, depression, anxiety, and other emotional problems (Ceyhan, Ceyhan & Kurtyılmaz, 2012; Nassehi et al., 2016; Ostovar et al., 2016; Young et al., 1999). Cyber bullying is another problem encountered in the digital world lately along with Internet addiction. Cyber bullying is defined differently by many researchers but the common definition can be summarized as individuals' or groups' aggressive acts towards a person to cause harm on the Internet (Manap, 2012; Tanrikulu, 2013; Young et al., 1999). Young people who use communication technologies and Internet applications widely are the ones who are exposed to and commit cyber bullying. The increasing use of technology and number of social networks are considered as determinants of cyber bullying (Cicioğlu, 2014). The number of young people who are exposed to bullying on the Internet is constantly increasing and this affects their lives on different levels. Therefore, it is important to take precautions against bullying by conducting solution-oriented studies in terms of developing attitudes and behaviors that will decrease the individual's exposure to cyber bullying.

Internet addiction and cyber bullying take various forms, leading to problems in the lives of individuals in social, psychological, academic, and other areas, and have cognitive, emotional, and behavioral signs. This variety is reflected in the study methods as well. Peer education is among the methods used in the Internet addiction studies. Researchers employ peer education in many fields due to the strong effects of peers and easy communication among peers. Peer education is used in nursing education programs (Özlem, Gökdemir & Çiçekoğlu, 2016), medical faculty education programs (Yeniçeri, Özçakar, Mevsim & Güldal, 2003), and vocational education of teachers (Seferoğlu, 2001). This type of education was used in different age groups for informative purposes regarding Internet use and consequently positive outcomes were acquired (De Leeuw et al., 2010; Korkmaz & Kiran-Esen, 2012; Walther, Hanewinkel & Morgenstern, 2014).

The study aimed to examine the internet addiction levels and characteristics of the social media usage of the university students studying in nine universities located in İzmir, the third largest city of Turkey.

Method

The present study is a second part of the activity conducted within the İzmir Universities Platform Administration Era of Dokuz Eylül University (2019) Social Responsibility Project: Digital Citizenship: Do not Be an Addict and a Bully, Use the Internet Consciously and Safely. In the project, the Digital Citizenship Peer Awareness Training 1st Stage: IUP (İzmir University Platform) Peer Awareness Training Program was organized. —The descriptive study was conducted as the second stage of "Examining the Effect of Peer Awareness Training Conducted for Internet Addiction and



Cyber Bullying" (Hotar et al., 2020) in the fall and spring semesters of the 2018-2019 academic year. The population consisted of students from nine universities within the country's third largest city, which is located in the west of Turkey. The sample of the study consisted of 1644 students, of whom 188 students, who were receiving peer education, were contacted through random sampling within peer awareness training. Individuals who were 18 years old or older, receiving undergraduate education in state or private universities, and who volunteered to participate and had no communication disability were included in the study.

Data Collection Tools

Interview form

The form created by the researchers, based on the literature, consisted of two parts. In the first part, there are questions about sociodemographic characteristics (age, sex, university, year). The second part consists of a total of eight questions, which can be answered with yes/no and a five-point Likert structure, regarding daily internet usage time, internet usage purposes, social network usage status, security measures taken on the internet and social network usage, and problems experienced. (Demir & Seferoğlu 2016; Nassehi et al., 2016; Tanrikulu, 2013; Taş & Ayas, 2015; Young, 2004; Young, 2007).

Internet addiction scale

This was developed by Hahn and Jerusalem (2001) to measure the Internet addiction levels of individuals and adapted to Turkish by Sahin and Korkmaz (2011). The scale consists of 19 items and three sub-dimensions and is answered with a five-point Likert scale. The scale score can be a minimum of 19 points and maximum of 95. Higher scores indicate higher levels of Internet addiction. Cronbach's alpha was 0.93 for the original scale and 0.858 for the Turkish version (Sahin & Korkmaz, 2011). In the present study, Cronbach's alpha was 0.91.

Data Collection

The data of this study, which is the second stage of research entitled "Examination of Peer Awareness Training Held Regarding Internet Addiction and Cyber Bullying" (Hotar et al., 2020), were obtained from 1644 university students, of whom 188 were undergraduate students, who had received a certificate for participating in peer education training from nine universities. The students were contacted via random sampling and those meeting the inclusion criteria were interviewed. Face-to-face interviews were conducted by students who had received the peer education training, either in class, the canteen, or the dormitory, between November 2018 and January 2019.

Ethical Committee

Approval for the study was obtained from the research ethics committee (87347630/42104268/2989, dated 13.07.2020 and numbered 9) at Dokuz Eylül University. Written consent was obtained from the students. Permission to use the scales was obtained from their authors.

Data Analysis

The data were analyzed using SPSS 25.0 and $p < 0.05$ was considered statistically significant. Frequencies, percentage, arithmetic mean, and standard deviation were the descriptive statistics of the data used. In accordance with the central limit theorem, the t-test and one-way analysis of variance were used in the comparative analysis.



Results

The mean age of the interviewed 1644 students was 20.64 ± 1.60 (min: 18; max: 29); 62% (n: 1019) were female and 38% were male. The students' mean total score on the IAS was 41.91 ± 14.13 , and mean subscale scores can be seen in Table 1.

Table 1.
Internet addiction scale points

Sub-dimensions	$X \pm SD$	Min.-Max.	Cronbach's alpha
Loss of control	17.58 ± 6.05	7-53	0.787
Desire to stay online more	9.89 ± 4.02	4-24	0.827
Social relationship breakdowns	14.43 ± 6.48	8-40	0.894
Total scale score	41.91 ± 14.13	19-95	0.912

There was no significant correlation between IAS score and student age ($p > 0.05$). It was identified that the mean total IAS scores varied based on sex ($p = 0.010$) and the mean score of males was higher than that of females (Table 2). Furthermore, the social relationship breakdowns subscale scores by sex were higher in males (15.72 ± 7.22) than in females (13.72 ± 5.88) ($p = 0.0001$). As can be seen in Table 2, the student's year and the type of their university (state or private) did not cause a difference in mean IAS scores ($p > 0.05$). Similarly, no difference was identified by the student's age, year and university type in subscales of the IAS.

Table 2.
Comparison of IAS total scale scores according to some characteristics of students (n = 1644)

	n (%)	IAS Score ($X \pm SD$)	Test, p
Sex			
Female	1019 (62.0)	41.40 ± 13.72	^a t=-2.60 p=0.010
Male	625 (38.0)	43.29 ± 14.75	
University			
State university	1211 (73.7)	42.30 ± 14.17	p>0.05
Private university	433 (26.3)	41.61 ± 14.04	
Year			
1st	447 (27.2)	42.69 ± 14.38	p>0.05
2nd	595 (36.2)	42.80 ± 13.72	
3rd	343 (20.9)	41.30 ± 14.96	
4th	259 (15.8)	40.65 ± 13.45	
Daily Internet use time			
1 hour or less or non-user	77 (4.7)	35.40 ± 14.62	^b F=38.122 p=0.0001
2-3 hours	524 (31.9)	42.69 ± 14.38	
4-5 hours	571 (34.7)	42.57 ± 13.59	
6 hours or more	472 (28.7)	46.83 ± 14.81	
IAS scores according to the number of social platforms used			
Non-user	25 (1.5)	38.48 ± 15.40	^b F=8.773 p=0.0001
1	293 (17.8)	39.37 ± 11.98	



2	439 (26.7)	39.27±13.28
3	530 (32.2)	42.80±14.23
4 or more	357 (21.7)	44.03±14.15

^at= Independent Samples T Test

^bF= One Way ANOVA

*19 people do not use the Internet at all.

It was determined that the IAS scores showed a difference according to the daily Internet use of the students and that the mean scores of the YIA scale of those using the Internet 4-5 hours ($p=0.001$) and 6 hours or more per day ($p=0.0001$) were higher than those of students who used it for other durations ($p=0.0001$). The IAS loss of control sub-dimension score of students using the Internet 4-5 hours per day ($p=0.0001$) or 6 hours or more ($p=0.0001$) was higher than that of students using it less ($p=0.0001$). The IAS desire to stay online sub-dimension score of students using the Internet 4-5 hours per day ($p=0.001$) or 6 hours or more ($p=0.0001$) was higher than that of students using it less ($p=0.0001$). The IAS social relationship breakdown sub-dimension score of students using the Internet 6 hours or more per day was higher than that of students using it less ($p=0.0001$). There was a difference between the loss of control ($p=0.0001$), desire to stay online ($p=0.017$), and social relationship breakdowns ($p=0.001$) sub-dimension scores when the IAS scores were examined based on the number of social media platforms used.

Table 3.

Students' daily Internet use time, intended use, and safety measures used (n=1644)

Intended use	Never n (%)	Rarely n (%)	Sometimes n (%)	Often n (%)	Very often n (%)
Education/academic study	60 (3.6)	246 (15.0)	505 (30.7)	508 (30.9)	325 (19.8)
Social interaction/communication	15 (0.9)	68 (4.1)	207 (12.6)	541 (32.9)	813 (49.5)
Listening to music/watching movies	25 (1.5)	97 (5.9)	269 (16.4)	497 (30.2)	756 (46.0)
Accessing news/information	57 (3.5)	208 (12.7)	467 (28.4)	541 (32.9)	371 (22.6)
Shopping	268 (16.3)	470 (28.6)	428 (26.0)	281 (17.1)	197 (12.0)
Playing games	638 (38.8)	362 (22.0)	246 (15.0)	192 (11.7)	206 (12.5)
Safety measures used when using the Internet					
Using a nickname in social media/Internet posts	618 (37.6)	308 (18.7)	332 (20.2)	187 (11.4)	199 (12.1)
Logging out from the websites that they logged into	220 (13.4)	234 (14.2)	325 (19.8)	285 (17.3)	580 (35.3)
Using a virtual credit card when shopping	550 (33.5)	239 (14.5)	317 (19.3)	249 (15.1)	289 (17.6)
Using passwords that no one can guess	79 (4.8)	146 (8.9)	310 (18.9)	436 (26.5)	673 (40.9)
Definitely checking if the website is secure	123 (7.5)	197 (12.0)	369 (22.4)	367 (22.3)	588 (35.8)
Using the "remember password" function of browsers	325 (19.8)	256 (15.6)	364 (22.1)	224 (13.6)	475 (28.9)
Not entering websites requiring a password on public computers/networks	206 (12.6)	323 (19.6)	457 (27.8)	268 (16.3)	390 (23.7)

The students stated that they used Internet mostly for social interaction/communication (49.5%) and listening to music/watching movies (46%). Only 19.8% of them used the Internet often



for educational/academic purposes. The most common safety measures used when using the Internet were listed as using passwords that are hard to guess (40.9%), checking if the site is secure (35.8%), and secured logging out from the websites (35.3%). The status of accessing personal data on social platforms was asked, and it was observed that 79.4% of the students allowed their full names to be accessible by everyone, 49.5% their school details, and 18.2% their photos (Table 4).

Table 4.

Number of social platforms used actively and status of access to the personal data in social platforms (n=1644)

	No one	My Friends	Friends of my Friends	Everyone
Full name	53 (3.2)	177 (10.8)	108 (6.6)	1306 (79.4)
Address and phone info	1076 (65.5)	411 (25.0)	58 (3.5)	99 (6.0)
School info	280 (17.0)	369 (22.4)	181 (11.0)	814 (49.5)
Posts (general posts)	87 (5.3)	1055 (64.2)	184 (11.2)	318 (19.3)
Photos	107 (6.5)	1048 (63.7)	190 (11.6)	299 (18.2)

The most common problems experienced by students during Internet use were determined as sleeping disorders (69.3%), school/exam failure (45.3%), not being anywhere on time (39.7%), and family problems (30.5%). The problems experienced due to the use of social networks were being harassed by an unknown person (54.2%) and being upset by the posts about themselves (30%). Legal problems were experienced by 3.7% of the students (Table 5).

Table 5.

Problems on using the Internet and social networks (n=1644)

	n (%)
Problems experienced due to Internet Use	
Material damage	313 (19.0)
School/exam failure	744 (45.3)
Sleep problems	1139 (69.3)
Problems with friends	415 (25.2)
Problems with family	501 (30.5)
Not being able to go/going late to a place they should be	653 (39.7)
Legal problems	60 (3.6)
Problems experienced due to social network use	
Feeling upset due to some posts about you	494 (30.0)
Someone else's feeling upset due to your posts (about themselves)	301 (18.3)
Aggressive/hurtful comments on your posts	276 (16.8)
Being bothered by an unknown person	891 (54.2)
Your account being hijacked	365 (22.2)
Legal problems	61 (3.7)



Table 6 shows the experiences from Internet use.

Table 6.
Experiences from Internet use

	Strongly disagree n (%)	Do not agree n (%)	Neutral n (%)	Agree n (%)	Strongly agree n (%)
My Internet use affects my life negatively	335 (20.4)	499 (30.4)	494 (30.0)	214 (13.0)	102 (6.2)
My Internet use affects my financial status negatively	619 (37.7)	513 (31.2)	257 (15.6)	152 (9.2)	103 (6.3)
Not being able to connect to the Internet makes me angry	332 (20.2)	366 (22.3)	408 (24.8)	301 (18.3)	237 (14.4)
My physical health is negatively affected by my Internet use	535 (32.5)	494 (30.0)	309 (18.8)	196 (11.9)	110 (6.7)
My mental health is negatively affected by my Internet use	520 (31.69)	470 (28.6)	336 (20.4)	194 (11.8)	124 (7.5)
My Internet use prevents me from fulfilling some responsibilities	328 (20.0)	360 (21.9)	439 (26.7)	352 (21.4)	165 (10.0)
My family/friends tell me that I spend a lot of time on the Internet	407 (24.8)	428 (26.0)	362 (22.0)	270 (16.4)	177 (10.8)
I would not want anyone to see some of my photos in the digital environment	370 (22.5)	335 (20.4)	304 (18.5)	268 (16.3)	367 (22.3)
I feel more important on the Internet	748 (45.5)	494 (30.0)	238 (14.5)	108 (6.6)	56 (3.4)
I can be freer on the Internet	408 (24.8)	392 (23.8)	397 (24.1)	279 (17.0)	168 (10.2)
I can easily meet someone I met on the Internet	659 (40.1)	366 (22.3)	316 (19.2)	154 (9.4)	149 (9.1)

Discussion

The first finding of the present study was that the IAS scores of male students were higher than the female students and the IAS scores were higher when daily use time was over 4 and 6 hours. This finding conforms to the literature. In most studies conducted with university students, males scored high on the Internet addiction scale (Goel, Subramanyam, and Kamath, 2013; Kabasakal, 2015; Hanımoğlu & Çelik, 2020). This can be associated with the fact that Internet use is more common among male students and it results in addiction. Planning initiatives by taking these



behaviors of males into consideration in studies to be carried out for young people would be appropriate for problem solving.

Students in the study, those whose daily use exceeded 6 hours and who were members of many social networks experienced more breakdowns in social relations. Social world use statistics indicate that the mean daily use time is 3.24 hours (We Are Social, 2020). Researchers consider Internet use time as an important determinant of Internet addiction (Odacı and Kalkan 2010; Young, 2004; Young, 2007). There are studies emphasizing the relationship between Internet use time and Internet addiction. It also coincides with the results of this study (Manap, 2012; Tanrikulu, 2013). Therefore, long-term Internet use can be seen as an area to be studied in terms of short- and long-term problems.

The participants in the study mostly used the Internet for purposes such as social networks, communication, watching videos, and listening to music. Similar results were reported in recent studies (Hanımoğlu, & Çelik, 2020) and We Are Social 2nd quarter reports. In the We Are Social 2nd Quarter report, Internet users' monthly online activities included 90% video watching, 51% Vlog broadcasts, and social network use mostly. Sixty four percent of the target audience of Instagram ads cover the age range of between 18 and 34 and this provides information about the age range of the users (We Are Social, 2020). Considering the age range for the activities to be planned in terms of addiction will increase their effectiveness.

Another result of the study was that the participants emphasized sleep problems, academic problems, and family problems among the harms of Internet and social network use. As stated in studies on the effects of Internet use, this finding conforms to results of intense Internet use such as sleep problems (Choi et al., 2009; Li et al., 2017), social life problems (Dalbudak and Evren, 2013; Kuss et al., 2014; Taş and Ayas, 2015), academic problems (Anlayışlı and Serin, 2019; Çok and Kutlu, 2018; İyitoğlu and Çeliköz, 2017), and domestic communication problems (Kabasakal, 2015; King & Delfabro; Xiuqin, 2010; Wei et al., 2018).

The positive relationship between Internet addiction and cyber bullying is also considered an important finding. Emphasis is placed on the importance of information and awareness activities in reducing cyber bullying (Ata Adnan, 2016). In the future, the method of awareness training for young people will contribute to the development of positive behavior towards internet use, protection from cyberbullying, or fighting against cyberbullying.

In conclusion, findings consistent with the results of other publications within the literature were obtained in this study, which reflected the results of the second phase of the digital citizenship project. Considering the prevalence of internet usage and its short and long-term effects, various ways can be resorted to for creating awareness activities for university students. As a whole, the peer education method applied within the scope of the project can also be considered as another method.

Recommendations

According to the data of this study, initiatives and activities for university students to use the internet consciously will increase the awareness of young people and affect their usage behaviors in a positive way. In accordance with the lifelong learning principle in continuing education centers affiliated with higher education institutions, online training or information meetings can be organized for controlled Internet and social media use. It can be useful to organize research on the projects that student communities can conduct with community members on Internet addiction and cyber



bullying. There are different awareness studies in the method part of Hotar et al.'s (2020) study. Similarly, studies on spreading awareness among young people, who are among the main groups at risk of Internet addiction, may be beneficial. It may be effective to conduct studies that will enable parents, teachers, and peers to be a part of the process at the basic education level in order to increase the effectiveness of awareness and informative activities on Internet addiction. It can be considered important to address the risk factors at environmental levels that contribute to the onset and development of Internet addiction.

Acknowledgments

We would like to thank the students who received peer education and interviewed their peers within İzmir Universities Platform Administration Era of Dokuz Eylül University (2019) Social Responsibility Project: Digital Citizenship: Do not Be an Addict and a Bully, Use the Internet Consciously and Safely project along with the students who participated in the study.



References

- Ata, R., & Adnan, M. (2016). Cyberbullying sensitivity and awareness among entry-level university students. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4258-4267.
- Anlayışlı, C. & Serin, N. B. (2019). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyonun cinsiyet, akademik başarı ve internete giriş süreleri açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 730-743
- Ceyhan, A., Ceyhan, E., & Kurtyılmaz, Y. (2012). The effect of image satisfaction on problematic internet use through social support, problem solving skills and depression. *TOJCE: The Online Journal of Counselling and Education*, 1(3), 84-96.
- Cicioğlu, M. (2014). Öğrencilerin problemleri internet kullanımı ve siber zorbalık davranışlarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Choi, K., Son, H., Park, M., Han, J., Kim, K., Lee, B., & Gwak, H., (2009). Internet overuse and excessive daytime sleepiness in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 63(4), 455-462. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2009.01925>
- Çalışgan, H. (2013). İlköğretim öğrencilerin internet bağımlılığı ve siber zorbalık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çok, R. & Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Science*, 4(1), 1-21
- De Leeuw, R. J., De Bruijn, M., De Weert-van Oene, G. H., & Schrijvers, A. J. P. (2010). Internet and game behaviour at a secondary school and a newly developed health promotion programme: A prospective study. *BMC Public Health*, 10(1),
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi okuryazarlığı, internet bağımlılığı, sanal aylıklık ve çeşitli diğer değişkenlerin sanal zorbalık ile ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 3(1), 1-26.
- Goel, D., Subramanyam, A. & Kamath, R. (2013). A study on the prevalence of internet addiction and its association with psychopathology in Indian adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 55(2), 140
- İyitoğlu, O. & Çeliköz, N. (2017). Exploring the impact of internet addiction on academic achievement. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 38-59
- Hahn, A., Jerusalem, M. (2001). Internetsucht: Reliabilität und validität in der online-Forschung. Online: http://psilab.educat.hu-berlin.de/ssi/publikationen/internetsucht_onlineforschung_2001b.pdf
- Hanımoğlu, E., & Çelik, E. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Problemleri İnternet Kullanımının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(5), 2697-2710.
- Hawi, N., & Samaha, M. (2019) Identifying commonalities and differences in personality characteristics of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal. *Behaviour & Information Technology*, 38(2), 110-119.
- Hotar, N., Demir, K., Kabasakal, Z., Yılmaz, M., Kuruoğlu Kandemir E., Uyanık, G., Bakalım, O., Canoğlu, İ., Günvar, T. & Süral Özer, P. (2020). Examining peer awareness training activity for internet addiction and cyber bullying-1 [Unpublished manuscript].
- Li, J. B., Lau, J. T. F., Mo, P. K. H., Su, X. F., Tang, J., Qin, Z. G., & Gross, D. L. (2017). Insomnia partially mediated the association between problematic Internet use and depression among secondary school students in China. *Journal of behavioral addictions*, 6(4), 554-563.
- Ko, C. H., Hsiao, S., Liu, G. C., Yen, J. Y., Yang, M. J., & Yen, C. F. (2010). The characteristics of decision making, potential to take risks, and personality of college students with Internet addiction. *Psychiatry research*, 175(1-2), 121-125.
- King, D. L., & Delfabbro, P. H. (2017). Features of parent-child relationships in adolescents with Internet gaming disorder. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(6), 1270-1283.
- Korkmaz, M., & Kiran-Esen, B. (2012). The effects of peertraining about secure Internet use on adolescents. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(38), 180
- Kuss, D. J., Shorter, G. W., van Rooij, A. J., van de Mheen, D., & Griffiths, M. D. (2014). The Internet addiction components model and personality: Establishing construct validity via a nomological network. *Computers in Human Behavior*, 39, 312-321.
- Manap, A. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri ve siber zorbalık: Samsun ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.





- Nassehi, A., Arbabisarjou, A., Jafari, M., Ghasemi, M., & Najafi, K. (2016). Surveying the relationship of internet addiction with dependence on cell phone, depression, anxiety, and stress in collegians (Case study: Bam University of Medical Sciences). *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*, 7, 2267-2274.
- Odacı, H. & Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55, 1091-1097
- Ostovar, S., Allahyar, N., Aminpoor, H., Moafian, F., Nor, M. B. M., & Griffiths, M. D. (2016). Internet addiction and its psychosocial risks (depression, anxiety, stress and loneliness) among Iranian adolescents and young adults: A structural equation model in a cross-sectional study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(3), 257-267.
- Özlem, A., Gökdemir, F., & Çiçekoğlu, E. (2016). Hemşirelik öğrencilerine akran eğitimciler ile verilen üreme sağlığı eğitiminin etkinliği. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(3), 173-183.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Akran eğitimi: Öğretmenlerin mesleki eğitiminde yeni bir yaklaşım. *EĞİTİM VE BİLİM*, 26(119)
- Sahin, C., Korkmaz, Ö. (2011). İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 101-115.
- Tanrıkkulu, T. (2013). Siber zorbalık ile ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorba davranışlar üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Taş, İ. & Ayas, T. (2015). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyinin kişilik özellikleriyle ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2),151-162.
- Yeniçeri, N., Özçakar, N., Mevsim, V., & Güldal, D. (2003). Kliniğe Giriş Uygulamalarında Yeni Bir Yöntem: Akran Eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 12(12).
- Young, K., Pistner, M., O'Mara, J., & Buchanan, J. (1999). Cyber disorders: the mental health concern for the new millennium. *Cyberpsychology & Behavior*, 2(5), 475.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: The consequences of a new clinical phenomena. *American Behavioral Scientist*, 4(4), 402-415. doi: 10.1177/0002764204270278.
- Young, K. S. (2007). Cognitive behavior therapy with internet addicts: treatment outcomes and implications. *CyberPsychology and Behavior*, 10(5), 671-679.
- Sahin, C., & Korkmaz, Ö. (2011). İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 101-115.
- We Are Social (2020) <https://dijilopedi.com/2020-dunya-internet-sosyal-medya-ve-mobil-kullanim-istatistikleri-2-ceyrek>
- Walther, B., Hanewinkel, R., & Morgenstern, M. (2014). Effects of a brief school-based media literacy intervention on digital media use in adolescents: Cluster randomized controlled trial. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(9), 616-623.
- Ward, J., Hunter, G., & Power, R. (1997). Peer education as a means of drug prevention and education among young people: an evaluation. *Health Education Journal*, 56(3), 251-263.
- Wang, W., Li, D., Li, X., Wang, Y., Sun, W., Zhao, L., & Qiu, L. (2018). Parent-adolescent relationship and adolescent internet addiction: A moderated mediation model. *Addictive Behaviors*, 84, 171-177.



Çocuk Gelişimi Ön Lisans Öğrencilerine Göre “Çocuk” Kavramı

The Concept of "Child" According to Child Development Associate Degree Students

Hande GÜNGÖR , Dr. Öğretim Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, hgungor@pau.edu.tr

Hülya GULAY OGELMAN , Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, ogelman@sinop.edu.tr

Güngör, H. ve Gülay Ogelman, H. (2022). Çocuk Gelişimi Ön Lisans Öğrencilerine Göre “Çocuk” Kavramı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 581-599.

Geliş tarihi:22.03.2021

Kabul tarihi:31.05.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuğa yönelik algıları, bakış açıları, onların sonraki yıllardaki tutumlarını etkileyebilir. Mesleği çocuklarla ilgili olan alanlardaki öğrencilerin çocuk kavramlarının ortaya konulması gerek öğretmen eğitiminin standartlarının yükseltilmesi gerekse çocuk eğitimindeki kalitenin arttırılması adına önem taşımaktadır. Metaforlar, bir kavrama ilişkin bireylerin anlama sürecini ortaya konmasında bir araç olarak kullanılabilirler ve bu şekilde bireylerin kavram ile ilgili derin düşüncelerini ortaya çıkartılmasını sağlayabilirler. Bu çalışma, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin “çocuk” kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile ortaya konulması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çocuk Gelişim Programında öğrenim gören 270 (%52.6) birinci sınıf ve 243 (%47.4) ikinci sınıf olmak üzere 513 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmanın verilerini katılımcıların çocuk kavramına yönelik metaforları içeren dokümanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerin “çocuk” kavramına ilişkin 161 metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu metaforlardan 100’ü bir kez söylenmişken, 61 metafor birden fazla kez söylenmiştir. En sık belirtilen ilk üç metafor ise “çiçek”, “fidan” ve “ağaç” olmak üzere birbirleriyle oldukça ilişkili doğadaki kavramlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların “çocuk” kavramına ilişkin algılarının 18 adet farklı kavramsal kategori oluşturduğu görülmüştür. Katılımcıların oluşturdukları metaforlar, kavramsal kategorilere göre sınıflandırıldığında en fazla metafor bulunan kategorinin “Yansıtıcı bir varlık olarak çocuk” olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, Çocuk, Metafor.

Abstract. Child development students' perceptions of the child may affect their attitudes in the following years. Revealing the concepts of children perceived by the students whose profession is related to children is important for both raising the standards of teacher education and increasing the quality of child education. Metaphors can be used as a tool to reveal the understanding process of individuals regarding a concept, and in this way, they can reveal the deep thoughts of individuals about the concept. This study was carried out with the aim of revealing the perceptions of the “child concept” of the Child Development Associate Degree students in Denizli sample through metaphors. The study group consists of a total of 513 students, 270 (%52.6) first year and 243 (%47.4) second year students studying in the Child Development Program. The research was conducted in the qualitative research design and data were collected from documents created by the participants which contain their perceptions of “child” through metaphors. According to the results of the study, it was determined that students developed 161 metaphors about the concept of "child". While 100 of these metaphors were said once, 61 metaphors were said more than once. The first three most frequently mentioned metaphors are seen to be concepts in nature that are highly interrelated with each other, namely "flower", "sapling" and "tree". It was seen that participant' perceptions of the concept of "child" created 18 different conceptual categories. When the metaphors created by the participants are classified according to



conceptual categories, it can be said that most of the metaphors are in the “The child as a reflective being” category.

Keywords: Child development, Child, Metaphor.



Extended Abstract

Introduction. Perceptions of those working with children in the education and health fields towards children and the perspectives about the child concept are of great importance. One of the methods used to reveal this perception is metaphor. Through metaphors, it is possible to unearth individuals' process of perceiving a concept (Eraslan, 2011). Metaphors are a powerful way of carrying the meaning using the words. In this sense, metaphor has the potential of expressing much more than assumed. It can be needed not only in art and literature, but also in all fields that human beings are involved, from economy and advertising to politics, business, science, psychology and education (Geary, 2012). Plato maintained that a common understanding can emerge from complex concepts thanks to metaphors (Jensen, 2006). In addition, it can be easier to learn information with metaphors. Metaphors can also reveal how reality should look (Alpaslan & Kutanis, 2007). In this study, students in Child Development associate degree program were asked to express their perceptions of child concept by establishing similes about it. Child development associate degree program is a division at two-year vocational schools. Students who complete their education in this program are defined as teaching assistants. Graduates of child development associate degree program can work as teachers, teaching assistant or qualified instructor in official and pre-school education institutions. These graduates can also work in special education and rehabilitation centres, and children's departments of hospitals. In recent years, there has been an increase in the studies related to metaphors in Turkey. Concerning the concept of child, several studies have been conducted with child development associate degree students (Gülen & Dönmez, 2020), child development undergraduate students (Akıncı Demirbaş, 2015), preschool teaching students (Akgün, 2016; Koçer, Ünal, & Eskidemir Meral, 2015), preschool teachers (Kuyucu, Şahin & Kapıcıoğlu, 2013), and parents (Ercan, 2014; Pesen, 2015). Although there is an increase, especially after 2013, in the studies on the metaphors for the concept of child from the perspectives of educators and parents, it is believed that they are still insufficient and some more studies related to the issue including different samples are needed. Child development program students' perceptions and perspectives towards the child concept may affect their attitudes in the following years. It is essential to reveal the child concepts of the students whose professions are in the fields that require working with children in order both to raise the standards of teacher education and to increase the quality of child education. With this study, it is aimed to reveal the perceptions of Child Development Associate Degree students in Denizli sample towards the concept of "child" through metaphors. The sub-goals of the study are as follows:

1. What are the metaphors that associate degree students in child development program use to explain the concept of "child"?
2. How can the metaphors remarked by associate degree students in the child development program regarding the concept of "child" be categorised?

Method. This study, which was carried out to determine the perceptions of child development program students about the concept of "child" through metaphors, was carried out with the descriptive survey model, one of the qualitative research methods. The sample of the study was comprised of a total of 513 students, consisting of 270 (52.6%) first grade and 243 (47.4%) second grade students studying at Child Development Program.

In order to determine the metaphors related to the concept of "child", the participants were asked to complete the following statement: "Child is like ... because ... ". The participants were given about half an hour to complete this statement and were asked to focus on only one metaphor. Each statement written by the students constituted the data source of this study as a "document".

The analysis of the data in the study was performed in three stages:

1. Coding the metaphors: The metaphors expressed in the written documents by the participants were transferred to the computer medium and codes were formed. Each code was named after the



metaphor itself. At this stage, the reasons stated for the created metaphors were also transferred to the computer environment with the codes.

2. Establishing the categories: At this stage, the metaphor codes were categorized by evaluating the participants' perspective on the concept of "child". In this context, 18 different conceptual categories were determined in the study.

3. Validity and reliability: Three experts were asked for their opinions concerning the categories and the metaphor table created to ensure the reliability of the study. For the validity of the study, the data analysis process conducted in accordance with qualitative research techniques was explained in detail. On the other hand, the findings were presented quantitatively and also qualitatively by including participant statements.

Result and Discussion. According to the findings of this study, which examined the "child" concept of Child Development associate degree students, it was determined that the students developed 161 metaphors related to the concept of "child". While 100 of these metaphors were stated once, 61 metaphors were used more than once. It was observed that the first three metaphors that were most frequently mentioned include "flower", "sapling" and "tree", concepts that are highly associated as parts of nature. It can also be said that a significant portion of the participants likened children to the parts of nature.

It was revealed that 18 categories were formed within the scope of the research. The category of "child as a reflective being" has the highest number with 29 metaphors. This category includes the metaphors of "Open Box, Tree, Family, Mirror, Garden, Empty Paper, Empty Bucket, Empty Sheet, Environment, Flower, Nature, World, Parent, Sapling, Camera, Future, Shadow, Rose, Sun, Dough, Paper, Video Camera, Magnet, Miracle, Field, Seed, Soil, Grape, and Leaf. In this context, it can be suggested that most of the participants likened children to the concepts related to nature.

This study draws attention in terms of specifying more metaphors than other studies on the subject (Akgün, 2016; Demirbaş, 2015; Gülen & Dönmez, 2020; Kuyucu, Şahin, & Kapıcıoğlu, 2013). In addition, categories such as "having rights", "distinctive, unique", and "creative" that do not exist in similar studies stand out in this study. This finding is significant in terms of revealing the multifaceted perspectives of the participants towards the child. As a matter of fact, in the study conducted by Gülen and Dönmez (2020 p. 3673), it was stated that "the fact that the child is an individual in itself has been forgotten".

Children are a community that is concerned by all parts of the society in terms of both their development and education, and interact with every segment of society directly or indirectly (Fass, 2003). In this regard, in addition to educators and professions related to children, the opinions of people who are in direct contact with the child, such as parents, administrators and staff in educational institutions, and even those who are not in direct contact should be addressed. In this way, the idea of "child" in different segments of the society can be revealed in detail. In addition, it is essential to unearth the opinions of the students in Child Development and Pre-School Teaching departments on different topics related to the child in order to make some arrangements in the courses. Therefore, metaphor studies should be made widespread.



Giriş

Çocuk, on sekiz yaşını doldurmamış kişiyi ifade eden toplumsal ve evrensel bir kavramdır. Çocuklar, topluluklarda geleceğin teminatı olarak değerlendirilen önemli bir gruptur. Bu bağlamda çocukların ve haklarının korunması, Türkiye’de son yıllarda üzerinde dikkatle durulan konulardan biridir. Eğitim ve sağlık alanlarında çocuklarla çalışan mesleklerin çocuklara yönelik algıları, çocuk kavramına bakış açıları önem taşımaktadır. Bu algının ortaya konulmasında kullanılan yöntemlerden biri, metafordur. Metafor, Türkçe kökenli bir isim olmamakla birlikte son yıllarda konu ile ilgili artan araştırmaların sonucunda sıklıkla kullanılmaktadır. Türkçe’deki metafor kelimesinin eş anlamlısı olarak mecaz kelimesi bulunmaktadır. Arapça kökenli olan mecaz ismi “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek şekilde kullanma, metafor” anlamını taşımaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, 2020). Bu makalede de, konu ile ilgili diğer yayınlardaki yaygın kullanımdan dolayı metafor sözcüğü tercih edilmiştir. Metafor ismi, Yunanca kökenlidir ve “meta-öte” ile “pherin-taşımak” sözcüklerinden oluşmuştur. Metaforun anlamı, “bir şeyi başka bir şey anlamında kullanılmaktadır (Parın, 2017). Metaforlar aracılığı ile bir kavrama ilişkin bireylerdeki anlama süreci ortaya konulabilmektedir (Eraslan, 2011). Bu anlamda metafor, sanılandan çok daha fazlasını ifade eder. Metafora sadece sanat ve edebiyatta değil, ekonomi ve reklamcılıktan siyasete, işletmeden, bilim, psikoloji ve eğitime kadar insanın yer aldığı tüm faaliyet alanlarında ihtiyaç duyulabilmektedir (Geary, 2012). Plato, metaforlar sayesinde karmaşık kavramlardan ortak bir anlayışın çıkabildiğini ifade etmiştir (Jensen, 2006). Ayrıca metaforlar ile bilginin öğrenilmesi de kolaylaşabilmektedir. Metaforlar, gerçekliğin nasıl görünmesi gerektiğini de ortaya koyabilmektedir (Alpaslan ve Kutanis, 2007).

Türkiye’de metafor yöntemi ile çocuk algısının ortaya konulduğu araştırmalar söz konusudur. Alan yazında çocuk kavramının metafor analizi ile incelendiği araştırmalar incelendiğinde, turizm sektörü çalışanları (Silik, Silik ve Atar, 2021), rekreasyon bölümü öğrencileri (Silik, Silik ve Çetinkaya, 2022), çocuk gelişimi ön lisans öğrencileri (Gülen ve Dönmez, 2020), çocuk gelişimi lisans öğrencileri (Akıncı Demirbaş, 2015), okul öncesi öğretmen adayları (Akgün, 2016; Koçer, Ünal ve Eskidemir Meral, 2015), okul öncesi öğretmenleri (Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu, 2013) ve anne-babalar (Ercan, 2014; Pesen, 2015) ile yapılmış araştırmalar görülmektedir. Silik, Silik ve Atar (2021), rekreasyon bölümü öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada, katılımcıların çocuk algılarının 20 kategori altında toplandığını, en çok metaforun üretildiği kategorilerin “eğitimden etkilenebilir olma, muhtaç olma, yönlendirilebilir ve işlenebilir olma” kategorilerde olduğunu belirtmişlerdir. Silik, Silik ve Atar (2021)’in araştırmasında katılımcıların en çok ürettikleri metaforlar ise çiçek, ağaç/yaş ağaç ve fidan olarak görülmektedir. Silik, Silik ve Çetinkaya (2022), turizm çalışanları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında katılımcıların çocuk kavramına yönelik oluşturdukları metaforların 17 farklı kategori altında toplandığını, bu kategorilerden en çok metaforun yer aldığı kategorilerin sıra ile “olumsuz duygular uyandırma, doğal ve masum olma ve olumlu duygular uyandırma” kategorileri olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada katılımcıların en çok ürettikleri metaforların ise “melek, ayna, yavru bir ağaç/verimli bir ağaç/ağaç” metaforları olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuk gelişim programı öğrencilerinin çocuk kavramına yönelik algılarının metafor yöntemi ile incelenen Gülen ve Dönmez (2020), katılımcıların çocuk kavramına yönelik 51 farklı metafor ürettiklerini, en çok üretilen ilk üç metaforun ise oyun hamuru, boş levha ve hamur olduğunu belirtmişlerdir. Bu metaforlara benzer metaforların üretildiği bir başka araştırma Akgün (2016) tarafından okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcıların en çok metafor ürettikleri kategoriler yönlendirilebilir ve işlenebilir olma, muhtaç olma ve eğitimden etkilenebilir olma kategorileri olarak ifade edilmiştir.

Alan yazında çocuk kavramına yönelik metaforların incelenmesine yönelik araştırmalar değerlendirildiğinde araştırmaların mesleğinde çocuklar ile etkileşim içerisinde olacak çalışma



grupları ile gerçekleştiği ve katılımcıların çocuklar ile olan ilişkilerinin onların çocuk kavramına bakış açılarını farklılaştırdığı söylenebilir. Bununla birlikte konu ile ilgili araştırmaların özellikle 2013'ten sonra artış gösterse de yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili farklı örneklemler çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Çocuk gelişimi ön lisans programı, iki yıllık meslek yüksekokulları bünyesinde bulunmaktadır. Bu bölümde eğitimini tamamlayan öğrenciler öğretmen asistanı olarak tanımlanmaktadır. Çocuk gelişimi ön lisans programı mezunları, resmi ve okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmen, öğretmen yardımcısı veya usta öğretici olarak çalışabilmektedirler. İlgili programdan mezun olan öğrenciler ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, hastanelerin çocuk bölümlerinde de görev alabilmektedirler. Bu bağlamda çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinin, çocuklar ile çok yakın etkileşim içerisinde olacak kişiler olmaları sebebiyle çocuk kavramına yönelik algılarının incelenmesi önemlidir.

Bireyin algı, tutum ve davranışları birbirleri ile ilişkilidir. Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuğa yönelik algıları, bakış açıları, onların sonraki yıllardaki tutumlarını etkileyebilir. Özdevecioğlu (2003)'na göre kişilerin algıları tutumlarını etkilemekte, bireyler geliştirdikleri tutuma uygun davranışlar gösterebilmektedir. Mesleği çocuklar ile ilgili olan alanlardaki öğrencilerin çocuk kavramlarının ortaya konulması gerek öğretmen eğitiminin standartlarının yükseltilmesi, gerekse çocuk eğitimindeki kalitenin artırılması adına önem taşımaktadır.

Bu çalışma ile Denizli örneklemindeki Çocuk Gelişimi Ön Lisans öğrencilerinin "çocuk" kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin "çocuk" kavramını açıklamak için başvurdukları metaforlar nelerdir?
2. Çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin "çocuk" kavramına yönelik başvurdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Çocuk gelişim programı öğrencilerinin "çocuk" kavramına ilişkin algılarını metafor ile belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların "çocuk" kavramına ilişkin algılarının daha iyi anlaşılabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenolojinin amacı, fenomen ile ilgili bireysel deneyimleri, evren nitelikte bir açıklamaya indirgemektir (Creswell, 2018). Kişilerin çalışma kapsamında belirlenen fenomene ilişkin yaygın veya ortak deneyimleri anlaşılmasına çalışılır. Bu deneyimlerin anlaşılması çeşitli uygulamaların ve politikaların üretilmesi ve fenomene yönelik özellikleri daha detaylı anlayabilmek açısından önemlidir (Creswell, 2018). Gerçekleştirilen çalışmada çocuk kavramı fenomen olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi, Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu (n=110, %21.4), Kale Meslek Yüksekokulu (n=187, %36.5) ve Tavas Meslek Yüksek Okulu (n=216, %42.1) bünyesinde Çocuk Gelişim Programında öğrenim gören 513 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin sınıf ve eğitim düzeyi ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de belirtilmektedir.



Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin sınıf ve lise mezuniyeti ile ilgili demografik bilgiler

Kişisel Bilgiler		n	%
Sınıf	Birinci Sınıf	270	52.6
	İkinci Sınıf	243	47.4
	Toplam	513	100.0
Lise Mezuniyeti	Meslek Lisesi mezunu (Çocuk Gelişim)	234	45.6
	Anadolu Lisesi	164	31.9
	İmam Hatip Lisesi	40	7.9
	Diğer	75	14.6
	Toplam	513	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun 270'inin birinci sınıf (% 52.6) ve 243'ünün ikinci sınıf (% 47.4) öğrencisi olduğu görülmektedir. Tablo 1'de ayrıca katılımcıların büyük bir bölümünün lise mezuniyetlerinin, meslek liselerinin çocuk gelişim bölümü olduğu (n=234; %45.6) anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek üzere katılımcılardan "Çocuk..... gibidir, çünkü....." ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılara bu ifadeyi doldurmaları için yaklaşık yarım saat süre verilmiş ve katılımcıların sadece tek bir metafor üzerinde odaklanmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı bu ifade birer "doküman" olarak bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 26/08/2020 tarih ve 68282350/2018/G06 sayı ile etik kurul uygunluk onayı ile öğrencilerden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi ile ilgili gerçekleştirilen aşamalar Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Verilerin analizi ile ilgili gerçekleştirilen aşamalar



Araştırmada verilerin analizi Şekil 1’de de gösterildiği gibi üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Metaforların kodlanması aşaması: Katılımcıların oluşturdukları yazılı dokümanlarda ifade edilen metaforlar bilgisayar ortamına geçirilerek kodlar oluşturulmuştur. Her koda metaforun kendi ismi verilmiştir. Bu aşamada, oluşturulan metaforların nedenleri de bilgisayar ortamına kodlar ile birlikte aktarılmıştır.
2. Kategorilerin oluşturulma aşaması: Bu aşamada metafor kodları katılımcıların “çocuk” kavramına bakış açısı bakımından değerlendirilerek kategorilere ayrılmıştır. Bu bağlamda araştırmada 18 farklı kavramsal kategori belirlenmiştir.
3. Geçerlik ve güvenilirlik: Araştırmanın güvenilirliğini için oluşturulan metafor tablosu ile kategoriler 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın geçerliği için ise nitel araştırmalara uygun olarak veri analiz süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bununla birlikte bulgular, hem nicel olarak verilmiş hem de katılımcı ifadelerine yer verilerek nitel olarak bir arada sunulmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan çocuk gelişim programı öğrencilerinin “Çocuk” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlarla ilgili elde edilen bulgular ve yorumları bulunmaktadır.

Tablo 2’de katılımcıların “Çocuk” kavramına yönelik oluşturdukları metaforların frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 2.

“Çocuk” kavramına ilişkin geliştirilen metaforların frekans ve yüzdeleri

Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%	Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%
1	Açık Kutu	1	0.19	82	Kapalı Kutu	1	0.19
2	Ağaç	26	5.07	83	Kar Tanesi	1	0.19
3	Ahşap Parça	1	0.19	84	Kaset	1	0.19
4	Aile	3	0.58	85	Kaynayan Tencere	1	0.19
5	Akarsuya	1	0.19	86	Kedi	1	0.19
6	Anahtar	1	0.19	87	Kelebek	1	0.19
7	Aydınlık Gelecek	2	0.39	88	Kitap	9	1.75
8	Ayna	6	1.17	89	Kukla	1	0.19
9	Bahçe	2	0.39	90	Kumbara	1	0.19
10	Balon	1	0.19	91	Kuş	3	0.58
11	Beton	1	0.19	92	Kuş Tüyü	1	0.19
12	Beyaz Kâğıt	1	0.19	93	Küstüm Çiçeği	1	0.19
13	Bilgi	1	0.19	94	Lunapark	3	0.58
14	Bilgisayar	1	0.19	95	Masumiyet	5	0.97
15	Birey	2	0.39	96	Matruşka	1	0.19
16	Bitki	9	1.75	97	Melek	11	2.14



Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%	Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%
17	Boş Kitap	1	0.19	98	Mevsimler	2	0.39
18	Boş Kâğıt	3	0.58	99	Meyve	1	0.19
19	Boş Kova	2	0.39	100	Miknatis	1	0.19
20	Boş Kutu	2	0.39	101	Mucize	2	0.39
21	Boş Levha	3	0.58	102	Muhabbet Kuşu	1	0.19
22	Boş Sayfa	3	0.58	103	Mum	1	0.19
23	Bulmaca	1	0.19	104	Mutluluk	15	2.92
24	Bulut	1	0.19	105	Mücevher	1	0.19
25	Cennet	1	0.19	106	Neşe	2	0.39
26	Cevher	1	0.19	107	Odun Ateşi	1	0.19
27	Çam	1	0.19	108	Okyanus	1	0.19
28	Çevresine	2	0.39	109	Orman	1	0.19
29	Çırak	1	0.19	110	Oyun	1	0.19
30	Çiçek	73	14.23	111	Oyun Hamuru	12	2.34
31	Çikolata	2	0.39	112	Oyuncak	2	0.39
32	Çocuk	4	0.78	113	Önemli Parça	1	0.19
33	Dahi	1	0.19	114	Özgür Ruh	1	0.19
34	Dalgalı Deniz	1	0.19	115	Pamuk Şeker	1	0.19
35	Defter	1	0.19	116	Papatya	3	0.58
36	Değerli Varlık	2	0.39	117	Rahatlatıcı	1	0.19
37	Demir	1	0.19	118	Renk	3	0.58
38	Dizi	1	0.19	119	Renkli Kalem	1	0.19
39	Doğa	3	0.58	120	Resim Kâğıdı	1	0.19
40	Dünya	11	2.14	121	Robot	3	0.58
41	Ebeveyn	2	0.39	122	Saf İnsan	1	0.19
42	Eğlence	2	0.39	123	Saksı	1	0.19
43	Eğlenceli Kutu	1	0.19	124	Samimiyet	1	0.19
44	Elma	1	0.19	125	Sıvı	1	0.19
45	Elma Şekeri	1	0.19	126	Sorumluluk	1	0.19
46	Elmas	2	0.39	127	Su	13	2.53
47	Elmas Madeni	1	0.19	128	Sünger	1	0.19
48	En Güzel Varlık	1	0.19	129	Sürpriz Yumurta	1	0.19
49	Enerji	1	0.19	130	Şah Damarı	1	0.19
50	Ev	1	0.19	131	Şair	1	0.19
51	Fener	1	0.19	132	Şeker	2	0.39
52	Fidan	31	6.04	133	Tahta	1	0.19
53	Filiz	2	0.39	134	Tarla	2	0.39



Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%	Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%
54	Film	1	0.19	135	Tatlandırıcı	1	0.19
55	Filozof	1	0.19	136	Tatlı	1	0.19
56	Fotoğraf Makinesi	1	0.19	137	Temel	1	0.19
57	Gece Lambası	1	0.19	138	Temiz Kâğıt	1	0.19
58	Gelecek	8	1.56	139	Temiz Kalp	1	0.19
59	Gizemli Kutu	1	0.19	140	Temiz Sayfa	1	0.19
60	Gökkuşağı	11	2.14	141	Tohum	12	2.34
61	Gökyüzü	4	0.78	142	Tomurcuk	2	0.39
62	Gölge	1	0.19	143	Top	1	0.19
63	Gül	13	2.53	144	Toprak	6	1.17
64	Gülümseme	2	0.39	145	Uçan Balon	1	0.19
65	Güneş	20	3.90	146	Uçurtma	2	0.39
66	Ham Madde	1	0.19	147	Umut	1	0.19
67	Hamur	12	2.34	148	Uzay	1	0.19
68	Hayal Gücü	2	0.39	149	Üzüm	1	0.19
69	Hayalperest	1	0.19	150	Üzüm Bağı	1	0.19
70	Hayat	4	0.78	151	Valiz	1	0.19
71	Hayvan	1	0.19	152	Yapboz	1	0.19
72	Hazine	1	0.19	153	Yaprak	1	0.19
73	Hiçbir Şey	3	0.58	154	Yaşam Gücü	1	0.19
74	Huzur	2	0.39	155	Yaşam Kaynağı	1	0.19
75	Işık	3	0.58	156	Yaşam Parçası	1	0.19
76	İnsan	3	0.58	157	Yemek	2	0.39
77	İnşaat	1	0.19	158	Yıldız	9	1.75
78	İşlenmemiş Elmas	1	0.19	159	Yontulmamış Taş	1	0.19
79	Kâğıt	1	0.19	160	Zaman	1	0.19
80	Kalp	1	0.19	161	Zekâ Küpü	2	0.39
81	Kamera	1	0.19				
					Toplam	513	100

Araştırmada, katılımcıların çocuk kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar, nedenleri incelenerek ortak özellikleri bakımından gruplandırılmış ve her bir grup için kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen bu kategoriler Tablo 3'de belirtilmektedir.



Tablo 3.
"Çocuk" kavramına yönelik kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Kategori İçindeki Metafor Türü Frekansı	Kategori İçindeki Toplam Metafor Frekansı
Bilgi kaynağı olarak çocuk	Hayat (1), Kitap (3),	2	4
Bilinmeyen, gizemli bir varlık olarak çocuk	Bulmaca (1), Cennet (1), Çiçek (1), Dizi (1), Doğa (1), Dünya (1), Eğlenceli kutu (1), Elma Şekeri (1), Gizemli Kutu (1), Hayat (1), Kapalı kutu (1), Kitap (3), Kukla (1), Matruşka (1), Mevsim (2), Orman (1), Oyun Hamuru (1), Sürpriz yumurta (1), Şah Damarı (1), Uzay (1), Yapboz (1), Zaman (1)	22	25
Değerli bir varlık olarak çocuk	Cevher (1), Çiçek (1), Değerli eşya (2), Dünya (1), Elmas (1), Fidan (1), Gökkuşluğu (2), Gökyüzü (1), Güneş (1), Kuş tüyü (1), Melek (1), Mücevher (1), Renk (1)	13	15
Doğal bir varlık olarak çocuk	Kuş (1), Özgür ruh (1), Samimiyet (1), Uçan balon (1),	4	4
Gelişen bir varlık olarak çocuk	Ağaç (1), Bilgisayar (1), Bitki (1), Çiçek (4), Dahi (1), Dalgalı deniz (1), Dünya (1), Elma (1), Elmas (2), Elmas madeni (1), Ev (1), Fidan (9), Gökkuşluğu (2), Gül (1), İnsan (2), Kaynayan tencere (1), Muhabbet kuşu (1), Oyun Hamuru (1), Renkli Kalem (1), Temiz kâğıt (1), Tohum (2), Toprak (1), Üzüm bağı (1), Yıldız (2), Zekâ küpü (1)	25	41
Hakları olan bir varlık olarak çocuk	Kuş (1), Mutluluk (1), Su (1), Uçurtma (1)	4	4
Hareketli, meraklı ve öğrenen bir varlık olarak çocuk	Dünya (1), Çiçek (3), Enerji (1), Fidan (1), Filozof (1), İnsan (1), Lunapark (1), Zekâ küpü (1)	8	10
İlgiye ve bakıma muhtaç hassas bir varlık olarak çocuk	Ağaç (20), Bitki (8), Çiçek (47), Fidan (14), Filiz (2), Gelecek (1), Gül (5), Kedi (1), İşlenmemiş elmas (1), Kitap (1), Kuş (1), Küstüm çiçeği (1), Oyun Hamuru (1), Papatya (2), Saksı (1), Tarla (1), Tohum (6), Tomurcuk (1), Toprak (4), Yıldız (3)	20	121
Kendine özgü, biricik bir varlık olarak çocuk	Birey (2), Boş Kutu (1), Çiçek (2), Çocuk (4), Dünya (1), Gökkuşluğu (3), Gül (2), Hazine (1), Hiçbir şey (3) Işık (1), Kar Tanesi (1), Kelebek (1), Kitap (2), Renk (2), Yıldız (2)	15	28
Mutluluk, neşe ve umut kaynağı olarak çocuk	Çiçek (2), Çikolata (2), Dünya (1), Eğlence (1), En güzel varlık (1), Fener (1), Film (1), Gece lambası (1), Gelecek (2), Gökkuşluğu (3), Gökyüzü (1), Gül (2), Gülümseme (2), Güneş (10), Hayat (1), Lunapark (2), Mucize (1), Mutluluk (9), Neşe (2), Oyuncak (1), Rahatlatıcı (1), Şeker (2), Tatlandırıcı (1), Tomurcuk (1), Yaşam kaynağı (1), Yaşam parçası (1)	26	52



Kategoriler	Metaforlar	Kategori İçindeki Metafor Türü Frekansı	Kategori İçindeki Toplam Metafor Frekansı
Oynamayı seven bir varlık olarak çocuk	Eğlence (1), Oyun (1), Oyuncak (1)	3	3
Pasif bir alıcı olarak çocuk	Bahçe (1), Beyaz Kâğıt (1), Bilgi (1), Boş Kâğıt (2), Boş Kitap (1), Boş Kova (1), Boş Levha (2), Boş Sayfa (3), Defter (1), Hayvan (1), Kaset (1), Kumbara (1), Meyve (1), Okyanus (1), Resim kâğıdı (1), Robot (3), Sıvı (1), Su (1), Sünger (1), Tahta (1), Temiz sayfa (1), Tohum (2), Valiz (1)	23	30
Saflık, doğallık, narinlik ve sevginin kaynağı olarak çocuk	Ağaç (1), Aydınlık gelecek (1), Boş Kutu (1), Bulut (1), Çam (1), Çiçek (4), Doğa (1), Dünya (2), Fidan (1), Gökyüzü (2), Gül (2), Güneş (1), Hayat (1), Huzur (2), Kalp (1), Masumiyet (5), Melek (10), Mutluluk (4), Önemli Parça (1), Pamuk Şeker (1), Papatya (1), Saf insan (1), Su (7), Temiz kalp (1), Yıldız (1)	26	54
Şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk	Ahşap Parça (1), Anahtar (1), Ayna (1), Balon (1), Beton (1), Demir (1), Dünya (1), Ham madde (1), Hamur (10), Oyun hamuru (9), Sorumluluk (1), Su (1), Temel (1), Top (1), Yontulmamış taş (1)	15	32
Toplumun ve geleceğin temeli olarak çocuk	Ağaç (1), Aydınlık gelecek (1), Fidan (1), Gelecek (4), Güneş (7), Hayal Gücü (1), Işık (2), İnşaat (1), Mutluluk (1), Su (3), Umut (1), Yaşam gücü (1)	12	24
Yansıtıcı bir varlık olarak çocuk	Açık Kutu (1), Ağaç (1), Aile (3), Ayna (5), Bahçe (1), Boş Kâğıt (1), Boş Kova (1), Boş Levha (1), Çevresine (2), Çiçek (5), Doğa (1), Dünya (2), Ebeveyn (2), Fidan (4), Fotoğraf makinesi (1), Gelecek (1), Gölge (1), Gül (1), Güneş (1), Hamur (2), Kâğıt (1), Kamera (1), Mıknatıs (1), Mucize (1), Tarla (1), Tohum (2), Toprak (1), Üzüm (1), Yaprak (1)	29	47
Yaratıcı çocuk	Gökkuşağı (1), Hayal gücü (1), Hayalperest (1), Şair (1)	4	4
Yönlendirilmeye ihtiyaç duyan çocuk	Ağaç (2), Akarsu (1), Çırak (1), Çiçek (4), Mum (1), Odun ateşi (1), Tatlı (1), Uçurtma (1), Yemek (2), Yıldız (1)	10	15
TOPLAM		261	513

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamında 18 kategori oluştuğu görülmektedir. Tablo 3 de belirtilen her kategori ile ilgili araştırma bulguları aşağıda belirtilmektedir:

Bilgi kaynağı olarak çocuk, Tablo 3'e göre, bu kategori iki metafor türü (Hayat ve Kitap) ve 4 görüşten oluşmaktadır. Bu kategoride bulunan katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler aşağıda belirtilmektedir:



“Çocuk kitap gibidir çünkü sonsuz bilgiyi hem öğretir hem öğreniriz. Çocuk sayesinde bilinmeyenleri de biliriz kapağıyla birlikte seçersiniz.”(Ö.1)

Bilinmeyen, gizemli bir varlık olarak çocuk, Bu kategoriye 25 katılımcı görüşü ve 22 metafor türü temsil etmektedir (bkn. Tablo 3). Tablo 3’e göre bu kategoride bulmaca (1), cennet (1), matruşka (1), uzay (1), gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen katılımcı ifadelerinden örneklere yer verilmektedir.

“Çocuk kitap gibidir çünkü her bir sayfasında ayrı bir düşünce vardır çocukların hayalleri düşünceleri uçsuz bucaksızdır sizi şaşırtırlar.” (Ö.18)

“Çocuk matruşka gibidir çünkü içinden her an bir şey çıkar yeniliği hareketi hiç bitmez.” (Ö.20)

Değerli bir varlık olarak çocuk, Tablo 3’e göre katılımcıların 15’i çocuğu değerli bir varlık olarak metaforlaştırmıştır. Bu kategoride, toplam 13 farklı metafor görülmektedir. Aşağıda bu kategorideki bazı metaforlara ve örnek katılımcı ifadelerine yer verilmektedir.

“Çocuk melek gibidir çünkü eşsiz güzellikleri vardır.” (Ö.42)

“Çocuk, mücevher gibidir çünkü çocuklar inanılmaz değerlidirler paha biçilemezler” (Ö.43)

Doğal bir varlık olarak çocuk, Bu kategoriye 4 katılımcı görüşü ve 4 metafor türü temsil etmektedir (bkn. Tablo 3). Tablo 3’e göre bu kategoride kuş (1), özgür ruh (1), samimiyet (1) ve uçan balon (1) metaforları bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen katılımcı ifadelerinden örneklere yer verilmektedir.

“Çocuk kuş gibidir çünkü özgür olmak ister kanatsız bir meleğe benzer.” (Ö.45)

Gelişen bir varlık olarak çocuk, Çocuğu gelişen bir varlık olarak değerlendiren ifadelerin oluşturduğu bu kategori 41 katılımcı görüşü ve 25 farklı metafor ile temsil edilmektedir (bkn. Tablo 3). Bu kategoride Ağaç (1), Bilgisayar (1), Çiçek (4), Fidan (9), Yıldız (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan katılımcı ifadelerinden bazı örneklere yer verilmiştir.

“Çocuk gökkuşuğu gibidir çünkü gökkuşuğu kadar renklidirler. Öğrendikçe renkleri artar kendilerini gösterirler.” (Ö.72)

“Çocuk gül gibidir çünkü her yeni bilgi aldığıında bir şey kattığında yaprağı açılır.” (Ö.74)

Hakları olan bir varlık olarak çocuk, Tablo 3’e göre bu kategoride kuş (1), mutluluk (1), su (1) ve uçurtma (1) olmak üzere 4 metafor türü bulunmaktadır. Kategori içindeki toplam metafor frekansı da 4’tür. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen katılımcı ifadelerinden bazı örnekler yer almaktadır:

“Çocuk kuş gibidir çünkü özgürce gezmeye hakları vardır.”(Ö.89)

“Çocuk su gibidir çünkü su nasıl vücudumuz için gerekliyse çocuk içinde çocukluk güzel bir şekilde geçirilmesi gerekli önemli bir dönemdir. Çocukluğunu yaşayan çocuk her şeyi başarabilir.”(Ö.91)

Hareketli, meraklı ve öğrenen bir varlık olarak çocuk, Bu kategoriye 10 katılımcı görüşü ve 8 metafor türü temsil etmektedir (bkn. Tablo 3). Tablo 3’e göre bu kategoride Dünya (1), çiçek (1), enerji (1), fidan (1), filozof (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen katılımcı ifadelerinden örneklere yer verilmektedir.

“Çocuk filozof gibidir çünkü her çocuk her şeyi sorgular bilmediği her şeyi öğrenmek ister.” (Ö.100)

“Çocuk enerji gibidir çünkü hareketli ve çok meraklılardır.”(Ö.98)



İlgiye ve bakıma muhtaç hassas bir varlık olarak çocuk, Çocuğu ilgiye ve bakıma muhtaç, hassas bir varlık olarak değerlendiren bu kategoride 121 katılımcı görüşü ve 20 farklı metafor yer almaktadır (bkn. Tablo 3). Bu kategoride en çok kullanılan metaforların çiçek (47), ağaç (20) ve fidan (14) olduğu görülmektedir. Aşağıda bu kategoride yer alan katılımcı ifadelerinden bazı örnekler yer verilmiştir.

“Çocuk çiçek gibidir çünkü bir çiçeğe ne kadar güzel bakarsan ve ilgi gösterirsen çiçekte ona göre dönüt verir. Bakılmadığında kurur atılır çocukta böyledir bir çocuğa ne kadar güzel bakılıp ilgilenirsen o çocukta öyle dönüt verir. Bakılmadığında ise kuru bir çiçek gibi solar ve toplumdan dışlanır.” (Ö.167)

“Çocuk tarla gibidir çünkü ekmeden sulamadan ihtiyaçlarını karşılamadan verim alamayız.” (Ö.209)

Kendine özgü, biricik bir varlık olarak çocuk, Tablo 3’e göre bu kategoride birey (2), boş kutu (1), çiçek (2), çocuk (4), dünya (1) gibi 15 metafor türü bulunmaktadır. Kategori içindeki toplam metafor frekansı 28’dir. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen katılımcı ifadelerinden bazı örnekler yer almaktadır:

“Çocuk dünya gibidir çünkü çocuk cıvil cıvil birbirinden bağımsız özellikleri olan hareketli olan bir şeydir.” (Ö.233)

“Çocuk gül gibidir çünkü her çocuk farklıdır çeşit çeşittir hiçbiri birbirinin yerini tutamaz.” (Ö.237)

Mutluluk, neşe ve umut kaynağı olarak çocuk, Çocuğu mutluluk, neşe ve umut kaynağı olan bir varlık olarak değerlendiren bu kategoride 52 katılımcı görüşü ve 26 farklı metafor yer almaktadır (bkn. Tablo 3). Tablo 3’de bu kategoride çiçek (2), çikolata (2), şeker (1), lunapark (2) gibi metaforların olduğu görülmektedir. Aşağıda bu kategoride yer alan katılımcı ifadelerinden bazı örnekler yer verilmiştir.

“Çocuk çikolata gibidir çünkü mutluluk huzur verir sinirliyi sakinleştirir.” (Ö.256)

“Çocuk lunapark gibidir çünkü etrafı cıvil cıvil aydınlatır, gülümsetir, mutluluk verir.” (Ö.284)

Oynamayı seven bir varlık olarak çocuk, Tablo 3’e göre bu kategoride eğlence (1), oyun (1) ve oyuncak (1) olmak üzere 3 metafor bulunmaktadır. Kategori içindeki toplam metafor frekansı 3’tür. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen katılımcı ifadelerinden bazı örnekler yer almaktadır:

“Çocuk eğlence gibidir çünkü hayatı eğlenerek oynayarak öğrenir ve hayata kendini hazırlar.” (Ö.305)

“Çocuk oyuncak gibidir çünkü onlarla oyun oynayıp vakit geçirmekten mutlu olurlar.” (Ö.306)

Pasif bir alıcı olarak çocuk, Bu kategoriyi 30 katılımcı görüşü ve 23 metafor türü temsil etmektedir (bkn. Tablo 3). Tablo 3’e göre bu kategoride boş kâğıt (2), boş levha (2), robot (3), kaset (1), tahta (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen katılımcı ifadelerinden örnekler yer verilmektedir.

“Çocuk robot gibidir çünkü bilgi aktardıkça istenilen durumu geri alabiliyoruz. Çocuk ne yaptırılırsa yapar.” (Ö.329)

“Çocuk valiz gibidir çünkü içine ne koyarsan onu alır içini bilgilerle doldurmak bizim elimizdedir.” (Ö.337)

Saflık, doğallık, narinlik ve sevginin kaynağı olarak çocuk, Bu kategoriyi 54 katılımcı görüşü ve 26 metafor türü temsil etmektedir (bkn. Tablo 3). Tablo 3’e göre bu kategoride ağaç (1), hayat (1), melek (1), mutluluk (1), papatya (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen katılımcı ifadelerinden örnekler yer verilmektedir.



“Çocuk melek gibidir çünkü çok saf temiz ve güzeller, hiçbir şeyin farkında değiller.” (Ö.370)
“Çocuk papatya gibidir çünkü saf temiz ve masumlardır bir o kadarda güzel kokarlar.” (Ö.381)

Şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk, Çocuğu şekillendirilebilen bir ham madde olarak değerlendiren bu kategoride 32 katılımcı görüşü ve 15 farklı metafor türü yer almaktadır (bkn. Tablo.3). Tablo 3’de bu kategoride ahşap parça (1), demir (2), hamur (10) gibi metaforların olduğu görülmektedir. Aşağıda bu kategoride yer alan katılımcı ifadelerinden bazı örneklere yer verilmiştir.

“Çocuk hamur gibidir çünkü ne şekil verirsek onu alır” (Ö.401)
“Çocuk beton gibidir çünkü sen üzerinde ne yaparsan o şekli alır.” (Ö.396)

Toplumun ve geleceğin temeli olarak çocuk, Çocuğu toplumların geleceği olarak değerlendiren bu kategoride 24 katılımcı görüşü ve 12 farklı metafor türü yer almaktadır (bkn. Tablo 3). Tablo 3 incelendiğinde bu kategoride aydınlık gelecek (1), güneş (7), su (3), umut (1) gibi metaforların yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride yer alan katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda belirtilmektedir:

“Çocuk güneş gibidir çünkü geleceğimizin aydınlık parlak yüzleridir.” (Ö.432)
“Çocuk umut gibidir çünkü onlar geleceğin umutları ve yarınlarıdır.” (Ö. 446)

Yansıtıcı bir varlık olarak çocuk, Bu kategoriyi 47 katılımcı görüşü ve 29 metafor türü temsil etmektedir (bkn. Tablo 3). Tablo 3’e göre bu kategoride aile (3), ayna (5), fidan (4), mıknaş (1), üzüm (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Bu kategoride yer alan katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda belirtilmektedir:

“Çocuk, yaprak gibidir çünkü yaprak rüzgâr ne yöne eserse yaprak o tarafa gider. Çocukta önünde ne yapılırsa onu örnek alır.” (Ö. 494)
“Çocuk ayna gibidir çünkü ona nasıl bakarsan oda sana öyle bakar.” (Ö.457)
“Çocuk fidan gibidir çünkü çocuk doğduğunda her şeyden habersizdir. Hiçbir şeyin farkında değildir çevresinden ne görürse onu alır ve uygular.”(Ö.474)

Yaratıcı çocuk, Tablo 3’e göre bu kategoride gökkuşağı (1), hayal gücü (1), hayalperest (1) ve şair (1) olmak üzere 4 metafor türü bulunmaktadır. Kategori içindeki toplam metafor frekansı da 4’tür. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen katılımcı ifadelerinden bazı örnekler yer almaktadır:

“Çocuk, hayal gücü gibidir çünkü düşündükleri ve davranışlarıyla her türlü kimliğe bürünebiliyorlar.” (Ö.496)
“Çocuk, şair gibidir çünkü şairler ve çocuklar hayata çok başka yerden bakıyorlar.” (Ö.498)

Yönlendirilmeye ihtiyaç duyan çocuk, Çocuğun yönlendirilmeye ihtiyacı olduğu düşünülen bu kategoride 15 katılımcı görüşü ve 10 farklı metafor türü yer almaktadır (bkn. Tablo 3). Tablo 3’de bu kategoride akarsu (1), çiçek (4), odun ateşi (1), uçurtma (1) gibi metaforların olduğu görülmektedir. Aşağıda bu kategoride yer alan katılımcı ifadelerinden bazı örneklere yer verilmiştir.

“Çocuk, akarsu gibidir çünkü nasıl akacağına siz yön verirsiniz.” (Ö. 501)
“Çocuk, uçurtma gibidir çünkü ipleri çok gevşetirsek düşerler. Havanın akışına bırakıp kontrolü sağlamak gerekir.” (Ö.510)
“Çocuk, çırak gibidir çünkü çıraklar bu hayatta bir şey bilmiyorlar biz ustalar onların yanında olmalıyız.” (Ö.502)



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk Gelişimi ön lisans öğrencilerine göre “çocuk” kavramının incelendiği bu çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin “çocuk” kavramına ilişkin 161 metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu metaforlardan 100’ü bir kez söylenmişken, 61 metafor birden fazla kez söylenmiştir. En sık belirtilen ilk üç metaforun “çiçek”, “fidan” ve “ağaç” olmak üzere birbirleriyle oldukça ilişkili doğadaki kavramlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümünün çocukları, doğadaki gelişen varlıklara benzettikleri söylenebilir.

Çalışmada, katılımcıların çocuk kavramı için ifade ettiği metaforların nedenleri analiz edildiğinde, farklı kategoriler belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 18 kategori (*bilgi kaynağı olarak çocuk, bilinmeyen, gizemli bir varlık olarak çocuk, değerli bir varlık olarak çocuk, doğal bir varlık olarak çocuk, gelişen bir varlık olarak çocuk, hakları olan bir varlık olarak çocuk, hareketli, meraklı ve öğrenen bir varlık olarak çocuk, ilgiye ve bakıma muhtaç hassas bir varlık olarak çocuk, kendine özgü, biricik bir varlık olarak çocuk, mutluluk, neşe ve umut kaynağı olarak çocuk, oynamayı seven bir varlık olarak çocuk, pasif bir alıcı olarak çocuk, saflık, doğallık, narinlik ve sevginin kaynağı olarak çocuk, şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk, toplumun ve geleceğin temeli olarak çocuk, yansıtıcı bir varlık olarak çocuk, yaratıcı çocuk, yönlendirilmeye ihtiyaç duyan çocuk*) olduğu ortaya konulmuştur.

Bu kategoriler içinde en fazla sayıda metaforun yer aldığı kategoriler sırasıyla *yansıtıcı bir varlık olarak çocuk, saflık, doğallık, narinlik ve sevginin kaynağı olarak çocuk, mutluluk, neşe ve umut kaynağı olarak çocuk* ve *gelişen bir varlık olarak çocuk* kategorileridir.

“Yansıtıcı bir varlık olarak çocuk” kategorisi, 29 metaforla, en yüksek metafora sahip kategoridir. Bu kategoride, “Açık Kutu, Ağaç, Aile, Ayna, Bahçe, Boş Kâğıt, Boş Kova, Boş Levha, Çevresine, Çiçek, Doğa, Dünya, Ebeveyn, Fidan, Fotoğraf makinesi, Gelecek, Gölge, Gül, Güneş, Hamur, Kâğıt, Kamera, Miknatis, Mucize, Tarla, Tohum, Toprak, Üzüm, Yaprak” metaforları yer almaktadır. “Saflık, doğallık, narinlik ve sevginin kaynağı olarak çocuk” ve “mutluluk, neşe ve umut kaynağı olarak çocuk” kategorilerinde 25 metafor bulunmaktadır. “Saflık, doğallık, narinlik ve sevginin kaynağı olarak çocuk” kategorisindeki metaforlar, “Ağaç, Aydınlık Gelecek, Boş Kutu, Bulut, Çam, Çiçek, Doğa, Dünya, Fidan, Gökyüzü, Gül, Güneş, Hayat, Huzur, Kalp, Masumiyet, Melek, Mutluluk, Önemli Parça, Pamuk Şeker, Papatya, Saf İnsan, Su, Temiz Kalp, Yıldız”; “mutluluk, neşe ve umut kaynağı olarak çocuk” kategorisinde ise, “Çiçek, Çikolata, Dünya, Eğlence, En Güzel Varlık, Fener, Film, Gece Lambası, Gelecek, Gökkuşluğu, Gökyüzü, Gül, Gülümseme, Güneş, Hayat, Lunapark, Mucize, Mutluluk, Neşe, Oyuncak, Rahatlatıcı, Şeker, Tatlandırıcı, Tomurcuk, Yaşam Kaynağı, Yaşam Parçası” metaforları bulunmaktadır. “Gelişen bir varlık olarak çocuk” kategorisinde bulunan metafor sayısı 25’tir. Bu kategoride katılımcıların, “Ağaç, Bilgisayar, Bitki, Çiçek, Dahi, Dalgalı Deniz, Dünya, Elma, Elmas, Elmas Madeni, Ev, Fidan, Gökkuşluğu, Gül, İnsan, Kaynayan Tencere, Muhabbet Kuşu, Oyun Hamuru, Renkli Kalem, Temiz Kâğıt, Tohum, Toprak, Üzüm Bağı, Yıldız, Zekâ Küpü” metaforları oluşturdukları belirlenmiştir.

Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) tarafından 2013’de yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına yönelik zihinsel imgeleri incelenmiştir. Bu çalışmanın (Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu, 2013) sonuçlarına göre çocuklar en çok “hamur”a benzetilmiş, “Yansıtıcı olarak çocuk” kategorisinde de 7 metafor yer almakla birlikte en çok metaforun yer aldığı kategori, “şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk” olmuştur.



Bu araştırma ve konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında, “çocuk” kavramını tanımlamak için çok çeşitli metaforlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bulgu, çocukların çok yönlü varlıklar olduğunu ortaya koymanın yanı sıra katılımcıların da bu farklı boyutlara odaklanabildiğini göstermektedir. Metaforlar sayesinde kişilerin kavramlarla ilgili zihinsel imgelerini belirleme fırsatı sağlanabilmektedir. Bu sayede, kişilerin bakış açısı, düşünce yapıları ortaya konulacaktır. Bu çalışmada, çocuk gelişimcilerin çocuk “Bilgi kaynağı”, “Bilinmeyen, gizemli” “Değerli”, “Doğal”, “Gelişen”, “Hakları olan”, “Hareketli, meraklı ve öğrenen”, “İlgiye ve bakıma muhtaç, hassas” “Kendine özgü, biricik”, “Mutluluk, neşe ve umut kaynağı”, “Oynamayı seven”, “Pasif bir alıcı”, “Şekillendirilebilen bir hammadde”, “Toplumun ve geleceğin temeli”, “Yansıtıcı”, “Yaratıcı” ve Yönlendirilmeye ihtiyaç duyan” bir varlık olarak görülmüştür. Bu kategoriler, Çocuk Gelişimi ön lisans öğrencilerinin “çocuğa” karşı duyarlı, ilgili bir bakış açısı içinde olduklarını ve “çocukları” tanıdıklarını ortaya koymaktadır.

Çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin belirttikleri bu özelliklerin önemli bir bölümü konu ile ilgili diğer çalışmalarda da vurgulanmıştır. Örnek olarak, Demirbaş’ın (2015) Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan 169 Çocuk gelişimi bölümü öğrencisiyle yaptığı çalışmada, “çocuk” kavramı, 10 kategoride toplanan 62 metafor ile açıklanmıştır. Yansıtıcı olarak çocuk” kategorisinde 12 metaforun yer aldığı çalışmada, “Şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk” en çok metaforun yer aldığı kategori, olmuştur (Demirbaş, 2015). Gülen ve Dönmez’in (2020) araştırmasında da Çocuk Gelişimi ön lisans programına devam eden 104 öğrenci “çocuk” kavramına yönelik 8 kategoride 51 metafor belirtmişlerdir. Bu kategoriler içerisinde “Eğitilebilir olma” en çok metaforun yer aldığı kategori olmuştur. Bu çalışmada “Yansıtıcı bir varlık olarak çocuk” kategorisi, sekiz kategoriden altıncı sırada yer almaktadır. Akgün (2016), 100 okul öncesi öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada “çocuk” kavramına yönelik 11 kategoriye ayrılan 61 metafor belirlemiştir. Bu kategoriler içerisinde “Yönlendirilebilir ve işlenebilir olma”, en fazla metafora sahip kategori olmuştur. Çocuğu Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümünde okuyan 408 anne-baba ile yapılan bir çalışmada (Ercan, 2014) 1117 metafor üretilmiştir. Dört kategorideki sekiz içerikte yer alan metaforlardan en çok kategoriye sahip olanı, aktif çocuk imgesi kategorisindeki “Neşeli-mutlu” içeriğidir. Pesen (2015) 100 anne-baba ile gerçekleştirdiği çalışmada, “çocuk” kavramına ilişkin 10 kategoride 77 metafor elde etmiştir. “Mutluluk kaynağı olarak çocuk” kategorisi, en fazla metafora sahip olan kategoridir. Bu çalışmada en çok metafora sahip olan “Yansıtıcı olarak çocuk” kategorisi, Pesen’in (2015) çalışmada 3. sırada yer almıştır.

Silik, Silik ve Atar (2021), rekreasyon bölümü öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcıların en çok ürettikleri metaforların çiçek, ağaç/yaş ağaç ve fidan olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların çocuk algılarının 20 kategori altında toplandığı çalışmada en çok metaforun üretildiği kategorilerin “eğitimden etkilenebilir olma, muhtaç olma, yönlendirilebilir ve işlenebilir olma” kategorilerde olduğu saptanmıştır. Silik, Silik ve Çetinkaya (2022), turizm çalışanları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında katılımcıların çocuk kavramına yönelik oluşturdukları metaforların 17 farklı kategori altında toplandığını, bu kategorilerden en çok metaforun yer aldığı kategorilerin sıra ile “olumsuz duygular uyandırma, doğal ve masum olma ve olumlu duygular uyandırma” kategorileri olduğunu belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çocukların eğitiminde rol alan katılımcılar ile gerçekleştirilen çalışmalarda oranlar farklı olmakla birlikte “Yansıtıcı olma, “Toplumun Geleceği”, “Gizemlilik”, “Mutluluk, neşe kaynağı”, “Şekillendirilebilme” gibi ortak metaforların elde edildiği görülmektedir. Çocuklarla ilgili belirtilen kategoriler, onların gelişim özelliklerini yansıtmaktadır. Bununla birlikte katılımcıları çocuğun eğitiminde birinci derecede rolü olmayan (turizm çalışanları vb.) çalışmalarda “olumsuz duygular uyandırma” gibi farklı bakış açılarının olduğu söylenebilir. Kavramlara yönelik olarak algı farklılığını oluşturan özellikler (meslek vb.) ile oluşan bakış açısının çocuk kavramına yüklenen anlamların da belirleyicisi olduğu düşünülmektedir.



Bu çalışma, konu ile ilgili diğer çalışmalara (Akgün, 2016; Demirbaş, 2015; Gülen ve Dönmez, 2020; Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu, 2013) göre daha fazla metaforun belirtilmesi açısından dikkat çekmektedir. Ayrıca “Hakları olan”, “Kendine özgü, biricik”, “Yaratıcı” olma gibi benzer çalışmalarda yer almayan kategoriler, bu çalışmada bulunmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların çocuğa yönelik çok yönlü bakış açılarını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Nitekim, Gülen ve Dönmez’in (2020 s. 3673) araştırmasında, “çocuğun başlı başına bir birey olduğu gerçeğinin unutulduğu” belirtilmiştir. Bu çalışmada ise “Kendine özgü, biricik” kategorisindeki 15 metaforla, “Birey, Dünya, Hiçbir şey, Kar Tanesi, Kelebek, Yıldız” gibi benzetmeler yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları, çocuk ile ilgili ilişkili olan meslek gruplarındaki kişilerin “çocuk” kavramına yönelik zihinsel imgelerinin ortaya konulmasının önemini belirtmektedir. Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümleri başta olmak üzere Sağlık Bilimleri, Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi gibi çocukla ilişkili bölümlerin yer aldığı birimlerdeki çeşitli dersler ve uygulamalar ile çocukları farklı açılardan tanımanın desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklarla birebir çalışmayı, çocukları gözlemlemeyi destekleyecek dersler arttırılmalı, bu dersler içerisinde öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkileşimin devamlılık göstermesi sağlanmalıdır.

Çocuklar, gerek gelişimleri, gerekse eğitimleri açısından toplumdaki her kesimi ilgilendiren ve doğrudan ya da dolaylı olarak her kesimle etkileşim içinde bulunan bir topluluktur (Fass, 2003). Bu bağlamda, eğitimciler ve çocuk ile ilgili meslek dallarının yanı sıra anne, baba, eğitim kurumlarındaki yöneticiler ve personeller gibi çocukla doğrudan ilişki içinde olan ve olmayan kişilerin “çocuk” kavramına yönelik görüşleri de ele alınmalıdır. Bu sayede toplumun farklı kesimlerindeki “çocuk” fikri detaylı bir şekilde ortaya konulabilecektir. Ayrıca çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin çocuk ile ilgili farklı konu başlıklarıyla ilgili görüşlerinin ortaya konulması, derslerde birtakım düzenlemelerin yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, metafor çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır.



Kaynakça


- Akgün E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Akıncı Demirbaş, E. (2015). Çocuk gelişimi bölümü üniversite öğrencilerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 295-303.
- Alpaslan, S., ve Kutaniş, R. Ö. (2007). Bilimsel bilgi üretiminde metaforların rolü: Destek mi, Engel mi? *Bilgi*, 15 (2), 1-16.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Ercan, R. (2014). Anne babaların günümüzde sahip olduğu çocuk imgeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 377-396.
- Fass, P. S. (2003). Children and Globalization. *Journal of History*. 36 (4), 963-977. Çocuklar ve Küreselleşme. Çeviren: Nihal Ahioğlu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2004, cilt: 37, sayı: 1, ss. 141-155.
- Geary, J. (2012). *I Is an other: The secret life of metaphor and how it shapes the way we see the World*. New York: Harper Collins.
- Gülen, S., ve Dönmez, İ. (2020). Çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin “çocuk” ve “çocuk gelişimi” kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15, 25, 3654-3683.
- Güncel Türkçe Sözlük (2020). <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 06.07.2020.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), Article 4. Retrieved [date] from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/jensen.pdf. Erişim tarihi: 06.07.2020.
- Koçer, H., Ünal, F., ve Eskidemir Meral, S. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” kavramına ve “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının öğretmenlik uygulama planlamalarına yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 1, 171-185.
- Kuyucu, Y., Şahin, M., ve Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 2, 43-53.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.
- Parın, K. (2017). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2, 3, 149-151.
- Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin “çocuk” kavramına yükledikleri metaforlar. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 731-748.
- Silik, D. D. , Silik, C. E. & Atar, A. (2022). Turizm sektöründe çalışanların “çocuk” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* , 21 (1) , 459-476 . DOI: 10.21547/jss.948610
- Silik, D. D., Silik, C. E. & Çetinkaya, F. Ö. (2021). Rekreasyon bölümü öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin metaforik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 325-350.



Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik İnançları, Anlayışları ve Niyetleri: Bir Ölçme Aracı Uyarlama Çalışması

Pre-Service Primary School Teachers' Beliefs, Understanding and Intentions towards STEM Education: A Tool Adaptation Study

Alper YORULMAZ , Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, alperyorulmaz@mu.edu.tr

Hasan Zühtü OKULU , Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, hasanokulu@mu.edu.tr

Yorulmaz, A. ve Okulu, H. Z. (2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik İnançları, Anlayışları ve Niyetleri: Bir Ölçme Aracı Uyarlama Çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 600-617.

Geliş tarihi: 19.04.2022

Kabul tarihi: 01.06.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu çalışmanın amacı, Kurup, Brown, Powell ve Li (2017) tarafından geliştirilen sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik inanç, anlayış ve niyetlerini belirlemeyi hedefleyen ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasıdır. Uyarlama aşamasında ilk olarak ölçeğin kaynak dilden Türkçeye çevirisi yapılmış, ardından ölçek tekrar orijinal diline çevrilmiş ve çeviriler arasındaki uygunluk uzman görüşü alınarak kontrol edilmiştir. Ölçme aracının uyarlama çalışması, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Batı Anadolu'da bir üniversitede eğitim gören 220 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Uyarlaması yapılan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ölçme aracında yer alan inanç ölçeğinin 4 madde, anlayış ölçeğinin 5 madde ve niyet ölçeğinin 5 maddeden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Ölçeklerin güvenirlik katsayıları, inanç ölçeği için .54, anlayış ölçeği için .69 ve niyet ölçeği için .82 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca her ölçekteki her bir maddenin madde-toplam korelasyon değerleri ile alt %27 ve üst %27'lik gruplarda yer alanların puan ortalamaları bağımsız t-testi ile karşılaştırılması arasında bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçeye uyarlaması yapılan sınıf öğretmeni adayları için STEM eğitime yönelik inanç, anlayış ve niyet ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, İnanç, Anlayış, Niyet, Sınıf öğretmeni adayları.

Abstract. The purpose of the current study is the adaptation of the measurement tool developed by Kurup, Brown, Powell and Li (2017) to determine pre-service primary teachers' beliefs, understandings and intentions about STEM education into Turkish. In the adaptation process, first the scale was translated into Turkish and then it was back-translated into the original language and the compliance of the translation with the original scale was checked via expert opinion. The adaptation study of the measurement tool was carried out on 220 pre-service primary teachers attending a university located in the Eastern Anatolian Region of Turkey in the 2020-2021 academic year. Reliability and validity analyses of the adapted measurement tool were conducted. As a result of the Confirmatory Factor Analysis (CFA), it was revealed that the belief scale in the measurement tool has 4 items, the understanding scale has 5 items and the intention scale has 5 items. The reliability coefficients of the scales were found to be as follows; .54 for the belief scale, .69 for the understanding scale and .82 for the intention scale. In addition, it has been revealed that there is a differentiation between the item-total correlation values of each item in each scale and the item means of those in the lower 27% and upper 27% groups as a result of the comparison made with the independent samples t-test. As a result of the values obtained from the analyses, the Scale of Pre-service Primary Teachers' Beliefs, Understandings and Intentions about STEM Education was found to be a reliable and valid measurement tool.

Keywords: STEM education, Belief, Understanding, Intention, Pre-Service primary school teachers.



Extended Abstract

Introduction. In the process of STEM education, teachers are expected to organize teaching processes and learning environments in line with the objectives of STEM education and to create effective learning outcomes for students. Integrating science, technology, engineering, and mathematics disciplines, incorporating engineering design into teaching, creating context around real-life problems, and actively emphasizing different 21st century skills in teaching are important components of the process. The beliefs, understandings and intentions of primary teachers about STEM education are important variables for the effective implementation of STEM education in the application dimension. Determining the status of these variables in the pre-service education process and taking steps to improve this status are the factors that support the quality of STEM education in schools. However, in the literature, the number of measurement tools to determine the beliefs, understandings and intentions of pre-service teachers about STEM education is limited. In this connection, the purpose of the current study is to adapt the scale developed by Kurup, Brown, Powell, and Li (2017) to determine pre-service primary teachers' beliefs, understandings and intentions about STEM education into Turkish.

Method. The study group of the current research is comprised of 220 pre-service teachers attending the Primary School Teacher Education Department in the Education Faculty of a state university located in the Western Anatolian Region of Turkey in the spring term of 2020-2021 academic year. In the determination of the study group, the convenience sampling method was used. In the adaptation process of the scale developed by Kurup et al. (2017) into Turkish, first the required permissions were taken from the researchers developing the original scale, then the translation and back-translation of the scale were performed, the adapted scale was submitted to the expert review, the scale was administered to the study group and the reliability and validity studies of the scale were conducted. Inter-coder reliability of the opinions expressed by the experts on the items in the measurement tool was calculated and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to test the construct. In order to determine whether the measurement tool is a reliable measurement tool, Cronbach Alpha internal consistency coefficient, item-total correlation values were calculated, t-test was conducted to determine the difference between the upper and lower 27% groups and correlations were calculated to reveal the correlations between the scales of the measurement tool.

Results. The original English scale was translated into Turkish separately by two experts. In order to seek the opinions of the experts about the Turkish version of the scale, an expert review form was prepared. On the basis of the forms filled by the experts, the rate of consistency between the language experts was found to be .85 while the rate of consistency between the field experts was found to be .87. The experts reached an agreement on the items they disagreed at first through discussion and then the scale was back-translated to English by a field expert and a language expert. The translated scale was compared with the original scale and it was concluded that the translated items express the same things as the original items. In order to test the construct validity of the scale, CFA was conducted. As a result of the analyses conducted, one of the items in the belief scale was discarded because of its low loading value. The goodness-of-fit values calculated for the construct were found to indicate acceptable and perfect fits ($\chi^2/sd= 1.96$, IFI=0.93, RMSEA=0.06, CFI=0.93, GFI=0.91, AGFI=0.87, NFI=0.86, RMR=0.02, PGFI=0.63 and PNFI=0.69). The Cronbach Alpha reliability coefficients calculated to test the reliability of the scale were found to be varying between .54 and .82. The corrected item-total correlation values were found to be varying between .47 and .76 for the belief scale, between .59 and .70 for the understanding scale and between .73 and .80 for the intention scale. The values obtained from t-test conducted to determine the item score differences between the participants who are in the lower 27% and upper 27% groups were found to be varying between -5.66 and -17.26 for the belief scale, between -10.84 and -14.99 for the understanding scale



and -16.13 and -21.85 for the intention scale ($sd=116$, $p<.001$). Moreover, the correlation values found for the scales in the measurement tool were found to be varying between .37 and .66.

Discussion and Conclusion. According to the results of the confirmatory factor analysis, the 5th item in the belief scale was discarded from the scale as it has a low loading value and a high error ratio. In this discarded item, it is stated that STEM education should be given by specialist science, technology and mathematics teachers in primary education. This item is thought to have a low loading value because it is not in compliance with the current Turkish education system and Turkish culture and because of the fact that primary teachers in Turkey are assigned the role of sole instructor in their classes. The Cronbach Alpha reliability coefficients calculated for the scales in the measurement tool were found to be as follows; .54 for the belief scale, .69 for the understanding scale and .82 for the intention scale. Moreover, the corrected item-total correlation values of each item in its own factor were found to be acceptable. The means of the participants who are in the lower 27% and upper 27% groups were compared with independent samples t-test and significant differences were found in all the items between the groups. The correlation values between the scales in the adapted measurement tool were found to be varying between .37 and .66. As a result, it was concluded that the measurement tool adapted to Turkish is a reliable and valid scale consisted of a total of 14 items; 4 items in the belief scale, 5 items in the understanding scale and 5 items in the intention scale.



Giriş

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında yetişen iş gücü ülkelerin inovasyon potansiyelini, üretim kapasitesini ve ekonomik büyümesini destekleyen en önemli birleşenlerdendir (Charette, 2013). Bu iş gücünün araştırma ve geliştirme bağlamında niteliği, analitik ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve bir duruma farklı disiplinlerden bakabilme yeteneği gibi birçok özellik ile ilgilidir (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2014). Ancak mevcut iş gücü endüstri standartlarını karşılamada yetersiz kalmakta ve özellikle inovasyon becerileri anlamında sınırlı düzeyde yetkinlik göstermektedir. Bu yetkinlik eksikliği, doğrudan eğitim ve iş sektörü arasındaki eksiklikten kaynaklanmaktadır (Sublette, 2013). STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) eğitimi disiplinler arası ve eleştirel düşünme becerilerini destekleme, bireylerin işbirliği ve yaratıcılık kapasiteleri artırma ve gerçek dünya problemlerinin çözümüne ilişkin bilgi ve becerilerinin gelişimine odaklanma özellikleri ile nitelikli iş gücü kapasitesini geliştirme potansiyeline sahiptir (Burrows ve Slater 2015). Bu bağlamda STEM eğitimi öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşama ve iş hayatına aktarmalarını hedefler. Bu bilgi ve becerilerin erken yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılması STEM alanlarındaki mesleklere daha iyi hazırlanmalarını sağlar (National Research Council [NRC], 2011). Çünkü, STEM alanlarında yeterliklerin gelişimi uzun vadeli bir süreçtir (English ve King, 2015). Bu nedenle özellikle ilkökul eğitiminden başlanarak öğrencilerin STEM bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek için destekleyici bir öğretim sağlanmalıdır (Duschl, Schweingruber ve Shouse, 2007). Bu tür bir öğretimin sağlanmasında en önemli rol ise STEM eğitimini etkili bir şekilde uygulaması beklenen öğretmenlere düşmektedir (Bybee, 2013). Etkili bir STEM eğitiminin gerçekleştirilmesi öğretmenlerin sahip olduğu inanç ve anlayışlarla ile doğrudan ilişkilidir ve bu değişkenler öğretmenlerin STEM eğitimini uygulama eğilimlerinde belirleyicidir (Kurup ve diğerleri, 2017).

İnançlar davranışlara rehberlik eden, deneyime dayalı olarak şekillenmiş ve birey tarafından doğru olarak kabul edilen zihinsel yapılardır (Sigel, 1985). Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları öğretim uygulamalarıyla inançları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Fang, 1996). Öğretmen inançları, öğretim uygulamalarına karar verme üzerindeki etkisinden dolayı sınıftaki belirli davranışların göstergesi olarak kabul edilir. Örneğin, işbirliğine dayalı öğrenmenin bireysel öğrenmeden daha faydalı olduğuna inanan öğretmenler öğretim etkinliklerine grup çalışmasını dahil etmeye yatkındırlar (Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester, 2013). Fives ve Buehl (2012) öğretmen inançlarını; (1) öğretmen rolü ve öz yeterlik gibi bireyin kendisine yönelik inançlar, (2) okul kültürüne, meslektaşlara, eğitim yöneticilerine ve ebeveynlere dair inançlar, (3) öğretim hedefi olarak belirlenen içerik veya bilgi hakkındaki inançlar, (4) işbirlikçi öğrenme ve sorgulama stratejilerinin derslerinde kullanımı gibi özel öğretim uygulamalarına yönelik inançlar, (5) öğretim yaklaşımlarına olan inançlar ve (6) bireysel farklılık ve öğrenme kapasitesi gibi öğrencilere yönelik inançlar olmak üzere altı kategoride sınıflandırmışlardır. İlgili sınıflandırmada, öğretmenlerin özel öğretim uygulamalarına ve öğretim yaklaşımlarına yönelik inançlarının STEM eğitimin uygulama boyutuna vurgu yaptığı değerlendirilebilir. Alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının STEM eğitimin uygulama boyutuna yönelik inançlarını kapsayan birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Ör., Al Salami, Makela ve de Miranda, 2017; Asghar, Ellington, Rice, Johnson ve Prime, 2012; Heba, Mansour, Alzaghibi ve Alhammad, 2017; Ergün ve Kıyıcı, 2019; Goodpaster, Adedokun ve Weaver, 2012; İnançlı ve Timur, 2018; Jamil, Linder ve Stegelin, 2018; Nadelson ve Seifert, 2013; Park, Byun, Sim, Han ve Baek, 2016; Park, Dimitrov, Patterson ve Park, 2017; Özbilen, 2018; Öztürk, Tüzün ve Yıldırım, 2019). Örneğin, Heba ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin, STEM eğitimin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artıracığına ve STEM alanlarında kariyer seçimlerini destekleyeceğine inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Jamil ve diğerlerinin (2018) araştırma sonuçları ise öğretmenlerin etkili bir STEM eğitiminin okul öncesi dönemde öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisini artıracığına inandıklarını göstermiştir. Park ve



diğerleri (2016) ise araştırmalarında öğretmenlerin sanat entegrasyonu içeren STEM eğitiminin öğrencilerde yaratıcılık ve karakter gelişimini destekleyeceğine ve öğrenmeyi teşvik etmede bu tür bir eğitimin büyük bir potansiyeli olduğuna inandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Ergün ve Kıyıcı (2019)'un araştırma sonuçları ise fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitiminin uygulama sürecinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen ve problemlere çözüm üreten bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir yapıda olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

STEM eğitiminde öğretmenlerin nasıl bir anlayış oluşturmaları gerektiğinin ortaya konulabilmesi için öncelikle öğretim süresince STEM eğitiminin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair farklı stratejileri incelemek gerekmektedir. Bu durum STEM eğitiminde öğretmenlerden ne beklendiğini ortaya koymak adına oldukça faydalıdır. Martín-Páez, Aguilera, Perales-Palacios ve Vélchez-González (2019) bir yaklaşım olarak STEM eğitiminin öğretim sürecinde fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğe özgü içerik ve becerilerin bütünleştirilmesiyle uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Bu anlayış fen, teknoloji, mühendislik ve matematiği ve bu disiplinlerin alt disiplinlerini bir bütün olarak ele almayı ve böylelikle tek bir forma dönüştürmeyi temel alır. Çünkü bu disiplinler gerçek yaşam içerisinde bütünleşik olarak bulunur. Örneğin, bir mühendis tasarımlarını nitelikli şekilde oluşturabilmek için farklı disiplinleri, matematiğe ve teknolojiye ilişkin bilgi ve becerileri aynı anda ve bütünleşik olarak kullanır (Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler, 2012). Sanders (2009) ise STEM eğitiminin teknoloji veya mühendislik tasarımına dayalı olarak fen ve/veya matematik kavram ve pratiklerinin öğretimi şeklinde gerçekleştirileceğini vurgulamıştır. Uygulama boyutunda mühendislik disiplininin ön plana çıktığı bir başka stratejide Bryan, Moore, Johnson ve Roehrig (2015) fen ve/veya matematik disiplinlerine ilişkin içerik ve pratiklerin mühendislik ve mühendislik tasarımında yer alan pratikler yoluyla ilgili teknolojilerin de sürece dahil edilmesiyle STEM eğitiminin gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu anlayışta fen ve/veya matematiğe ilişkin öğrenme hedefleri doğrultusunda mühendislik tasarım sürecine dayalı olarak öğretim süreci uygun teknolojilerin kullanımını da destekleyecek şekilde düzenlenir (Radloff ve Guzey, 2016). Böylelikle bir tasarım problemi çerçevesinde, öğrencilerin STEM bilgi ve becerilerini kendi deneyimleri doğrultusunda edinmeleri sağlanır (Moore, Stohlmann, Wang, Tank, Glancy ve Roehrig, 2014). Bryan ve diğerlerine (2015) göre diğer öğrenme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında STEM eğitimi özellikle uygulama boyutunda;

- fen ve matematik disiplinlerinde yer alan bir veya daha fazla içerik ve pratiğin birincil öğrenme hedefleri arasında bulunması,
- bağlam olarak teknolojiye yönelik mühendislik uygulamalarının ve mühendislik tasarımının bütünleştirici görev üstlenmesi,
- fen ve matematik kavramlarının ilgili teknolojileri temel alan mühendislik tasarım sürecinde ve mühendislik uygulamalarında ürünlerin değerlendirilmesi için gerekli olması,
- 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminin vurgulanması,
- ve öğretim için oluşturulan bağlamın gerçek yaşamdaki bir sorunu veya görevi takım çalışması yoluyla çözmeyi gerektirmesi özellikleri ile farklılaşır.

Bu bağlamda STEM eğitimi sürecinde öğretmenlerden beklenen STEM eğitiminin amaçları doğrultusunda öğretim süreçlerini ve ortamlarını organize etmeleri ve öğrenciler üzerinde etkili öğrenme çıktıları oluşturmalarıdır. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütünleştirme, mühendislik tasarımını öğretime dahil etme, gerçek yaşam problemleri çerçevesinde bağlam oluşturma ve farklı 21. yüzyıl becerilerini etkin şekilde vurgulama uygulama boyutunda STEM eğitiminin etkililiğini destekleyen önemli etmenlerdir.

STEM eğitimi gibi göreceli olarak yeni öğretim yaklaşımlarının başarısı, öğretmenlerin bu tür pedagojileri doğasına uygun şekilde benimsemesine bağlıdır (Jamil ve diğerleri, 2018). Ancak STEM



eğitiminde öğretmen inançlarını ve anlayışlarını olumsuz yönde etkileyen, dolayısıyla öğretmenlerin STEM eğitimini uygulama eğilimlerini sınırlandıran etmenler de söz konusudur. Shernoff, Sinha, Bressler ve Ginsburg (2017) bu etmenleri;

- STEM temelli öğretim programlarının disiplinler arası doğasını anlamada sorun yaşama, özellikle STEM ile ilgili konu alanlarını veya disiplinlerini etkili bir şekilde nasıl bütünleştireceğini bilmeme,
- kendi branşları dışında yer alan içerik ve kazanımları tam olarak anlayamama ve özellikle de mühendislik ile ilgili kavram ve becerileri yönelik çok sınırlı düzeyde anlayışa sahip olma,
- branşlar arası işbirliğine dayalı ders planlama, farklı disiplinlerden içerik entegre etme, diğer öğretmenlerle STEM etkinlikleri geliştirme ve STEM öğretme ve öğrenme etkinliklerini uygulama durumlarında zaman eksikliği,
- STEM eğitimi uygulamaları için okul yapısının yeterli düzeyde olmaması,
- geleneksel sınavların oluşturduğu baskı,
- ve yetersiz öğretim kaynakları ve materyalleri olarak sıralamışlardır.

Öğretmenlerin STEM eğitimiyle ilgili inanç ve anlayışlarındaki sınırlılıklar, sınıflarında etkili bir şekilde STEM eğitimini uygulama olasılıklarını düşürür (Stohlman, Moore ve Roehrig, 2012). Özellikle öğretmen yetiştirme programları, öğretmen inançlarının gelişiminde (Uçar, 2012) ve STEM eğitimi gibi öğretim yaklaşımlarına yönelik bütünsel bir anlayış (Pimthong ve Williams, 2018) oluşturmada anahtar bir rol üstlenir. Nitelikli bir şekilde STEM eğitimi uygulayabilen öğretmenler yetiştirmeyi hedefleyen bu tür programların değerlendirilmesi, hem programların içeriğini sürdürülebilir şekilde zenginleştirme hem de öğrencilerin STEM eğitime yönelik öğrenme çıktıları edinmeleri adına oldukça önemlidir. Türkiye bağlamında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde STEM eğitiminin farklı birleşenlerinin değerlendirilmesine yönelik farklı ölçme aracı geliştirme ve uyarlama çalışmalarına rastlamak mümkündür (Ör., Buyruk ve Korkmaz, 2016; Derin, Aydın ve Kırkıç, 2017; Gelen, Akçay, Tiryaki ve Benek, 2019; Hacıömeroğlu, 2020a, 2020b; Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016; Kızılay, 2017). Bu araştırmalar yakından incelendiğinde Buyruk ve Korkmaz (2016)'ın STEM eğitime yönelik olumlu bakış ve olumsuz bakış faktörlerinden oluşan FeTeMM farkındalık ölçeğini (FFÖ), Derin ve diğerleri (2017)'nin ise anlamlılık ve yapılabirlik boyutlarından oluşan STEM eğitimi tutum ölçeğini geliştirdikleri görülmektedir. Gelen ve diğerleri (2019) özyeterlik inancı ve öğretim sonucu beklentiler boyutlarını içeren fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM'e yönelik özyeterlik ve tutumları ölçeğini, Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) ise bilgi, değer, subjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi boyutlarını içeren entegre FeTeMM öğretimi yönelim ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Sınıf öğretmen adaylarının STEM kimliklerini belirmeliyi amaçlayan, FeTeMM ilgi ve FeTeMM tanınırlık boyutlarından oluşan STEM kimlik ölçeğinin uyarlama çalışması ise Hacıömeroğlu (2020a) tarafından gerçekleştirilmiştir. Hacıömeroğlu (2020b) bir başka araştırmada öz yeterlik, bilgi ve değerlendirme, yönetim ile sonuç ve yeniden odaklanma faktörlerini içeren FeTeMM eğitimi hakkında öz yeterlik ve endişe ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. STEM alanlarına yönelik anlamsal algıların belirlenmesine yönelik geliştirilen ve fen, teknoloji, mühendislik, matematik ve kariyer alt boyutlarını içeren STEM semantik farklılık ölçeğinin uyarlama çalışması ise Kızılay (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Mevcut araştırma ise Kurup ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen sınıf öğretmen adayları için STEM eğitime yönelik inanç, anlayış ve niyet ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını amaçlamaktadır. İlgili ölçme aracının STEM eğitime yönelik inanç, STEM eğitime ilişkin anlayış ve STEM eğitimi uygulama eğilimine dair niyet ölçeklerini içermesi ve sınıf öğretmenliği bağlamında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kullanılabilmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik inanç, anlayış ve niyet değişkenlerini belirlemeyi konu alan bir ölçme aracının ulaşılan Türkçe alanyazında yer almaması, çalışmanın önemini destekleyen bir diğer durumdur.



Yöntem

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Batı Anadolu'da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenime devam eden 220 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının %73.6'sı kadın (n= 162), %26.4'ü erkek (n=58) olup, yaş ortalamaları 20.8'dir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı, %24.5'i (n=54) birinci sınıf, %23.6'sı (n=52) ikinci sınıf, %28.2'si (n=62) üçüncü sınıf ve %23.6'sı (n=52) dördüncü sınıf şeklindedir. Örneklem büyüklüğünün faktör analizi çalışmalarında ne kadar olması gerektiğine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, madde sayısının 5 ya da 10 katı olması gerektiği (Cattell, 1978) ya da en az 200 katılımcı olması gerektiği (Pallant, 2007) ifade edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin bulgular bölümünde sunulan analizler yanında, çalışmaya katılan 220 öğretmen adayından toplanan verinin ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaya yeterli olduğu ortaya koymaktadır (Pallant, 2007).

Ölçme Aracı

Kurup ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen ölçme aracı ilkökul öğretmen adaylarının STEM ile ilgili inançlarını, anlayışlarını ve niyetlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçme aracı STEM eğitime yönelik inanç, anlayış ve niyet olmak üzere üç ölçeği içermektedir. Ölçme aracının geliştirme çalışması 115 ilkökul öğretmen adayı gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracında 15 madde yer almakta olup her ölçekte 5 madde bulunmaktadır. Maddeler, 5'li likert kullanılarak puanlanmaktadır ve ölçekte olumsuz madde yer almamaktadır. Her ölçeğin belirli bir toplam puanı bulunmaktadır. Ancak, ölçme aracında toplam puan üzerinden işlem yapılmamaktadır. Ölçme aracının uygulama süresi 5-10 dakika arasındadır. Katılımcılar, "kesinlikle katılmıyorum (1)" ile "tamamen katılıyorum (5)" arasında maddelere katılım durumlarını belirtmektedir. Özgün ölçme aracının, yapı geçerliği incelendiğinde üç ölçekli bir yapının bulunduğu görülmektedir. Ölçekler arasındaki korelasyon değerleri .67 ile .54 arasında değişmektedir. Ölçme aracındaki ölçeklerin güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri, .58 ile .62 arasında değişmektedir (Kurup ve diğerleri, 2017). İlgili ölçme aracının her biri 5 maddeden oluşan 3 ölçeği içermesi göz önünde bulundurulduğunda, madde sayısı 10 ve altında olan ölçekler için güvenirlik değerinin .50 ve üzerinde olması ölçme aracının kullanılabilmesine işaret etmektedir (Nunnally, 1978). Bu nedenle ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Ölçme Aracının Uyarlanmasında Yapılan İşlemler

İlkökul öğretmen adaylarının STEM ile ilgili inançları, anlayışları ve niyetlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışmasından önce orijinal ölçme aracını geliştiren P. M. Kurup ile e-posta aracılığı ile iletişime geçilmiş, yapılacak çalışma hakkında bilgi verilerek uyarlama izni alınmıştır. Ölçme aracına ilişkin gerekli olan izinlerin alınmasından sonra uyarlama süreci aşağıda yer alan basamaklara göre gerçekleştirilmiştir (Akbaş ve Korkmaz, 2007; Campbell ve Russo, 2001; Şeker ve Gençdoğan, 2006).

1. Ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasındaki ilk adım, dil geçerliğinin sağlanmasıdır. Bu amaçla ilk aşamada, ölçme aracı fen eğitiminde uzman iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir.



2. İkinci aşamada, aynı araştırmacılar ile Türkçeye çevrilen form üzerinde tartışılarak en uygun ifadeler belirlenmiştir.
3. Üçüncü aşamada, Türkçeye çevrilen form iki farklı dil uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak kontrol edilmiş ve tekrar orijinal diline çevrilmiştir.
4. İkinci ve üçüncü aşamada oluşturulan formlar ve ölçme aracının orijinali, dil ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda karşılaştırılarak maddelerin aynı anlamı verip vermediği değerlendirilmiştir.
5. Ölçme aracı Batı Anadolu'da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmenleri adaylarına uygulanmıştır.
6. Ölçme aracının mevcut boyutları doğrultusunda elde edilen veri setinin iç tutarlılık ve güvenilirlik değerleri hesaplanmış, veri seti ile Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.
7. Araştırma sonuçları elde edilen bulgular doğrultusunda raporlanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde, katılımcı olarak yer alan bireylere ilişkin etik ilkelere uyulmuştur. Katılımcı olarak yer alan sınıf öğretmenleri adaylarının psikolojik olarak zarar görmemesi, kendilerini baskı altında hissetmemeleri ve etki altında kalmadan cevap vermelerini sağlayacak ortam hazırlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının gönüllü ve istekli olmasına dikkat edilmiştir. Ölçme aracının uyarlanmasında orijinal adı korunmuş, ölçeği geliştiren yazardan uyarılma çalışmasına yönelik gerekli izin alınmıştır. Veri toplama aracında çalışmaya ilişkin gerekli olan yönergeler verilmiştir. Katılımcılara ölçme aracını doldurmanın derslere ilişkin akademik başarıyı etkilemeyeceğine, kişisel bilgilerin sadece araştırma çerçevesinde kullanılacağına ve verilerin gizli tutulacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırma gerekli olan etik ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmiş, araştırmacıların ve katılımcıların yer aldığı kurumdan 22.02.2021 tarih ve 74 sayılı Etik Kurul izni alınarak araştırma yapılmıştır. Ölçme aracı uzaktan eğitim sürecinde olunmasından dolayı dijital ortamlardan katılımcılara gönderilmiş ve katılımcıların ölçme aracını doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Uyarlanması yapılan, sınıf öğretmenleri adaylarının STEM ile ilgili inançları, anlayışları ve niyetlerini belirlemeye yönelik ölçme aracının dil geçerliliğine ilişkin dil uzmanları ve alan uzmanlarının maddelere ilişkin görüşler doğrultusunda uyum değerleri hesaplanmıştır.

Bir ölçeğin yapısı ile göstergeleri arasındaki ilişkileri tanımlayan ve bunları açıklayan ölçme modellerini test etmek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). DFA ile kuramsal dayanaklar doğrultusunda önceden belirlenen yapının elde edilen veriler ile doğrulanma durumu ortaya konulmaktadır. Bu nedenle ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasına yönelik yapılan çalışmada elde edilen verilerin analizinde DFA gerçekleştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması yapılan ölçeğin, DFA işlemlerinde AMOS 23.0 kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda ortaya çıkan modelin yeterliliğine ilişkin uyum indeksleri kullanılmaktadır. Uyum indeksleri belirtilen kuramsal model ile elde edilen verilerin arasındaki uyumu ifade etmektedir. Uyum indekslerinin sayıca çok olması ve birbirlerine üstünlüklerinin bulunmasından dolayı DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin çeşitlendirilerek kullanılması önerilmektedir (Kline, 2011). Bu kapsamda araştırma kapsamında alan yazında yer alan ve kullanılması gerekli olarak belirlenmiş uyum indekslerinden, Ki kare/Serbestlik derecesi (X^2/sd), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), iyilik uyum indeksi (GFI), standart olmayan hataların karekökü (SRMR), fazlalık uyum indeksi (IFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) ve normalleştirilmiş uyum indeksi (NFI) dikkate alınarak bu değerler doğrultusunda modelin uyumluluğu incelenmiştir. Ölçme aracında yer alan ölçeklerin maddelerine ilişkin iç güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri hesaplanarak ölçmenin güvenilirliği belirlenmiştir. Ölçme aracında yer alan maddelerin ölçtükları özelliklere göre kişileri ayırt etmede yeterlik durumunu ve



DFA sonucunda ortaya çıkan boyutların güvenilirliğini belirlemek için madde-toplam korelasyon değeri hesaplanmıştır. Ölçeklerin toplam puanına göre belirlenen üst ve alt %27'lik gruplar arasındaki farkı test etmek için t-testi, ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

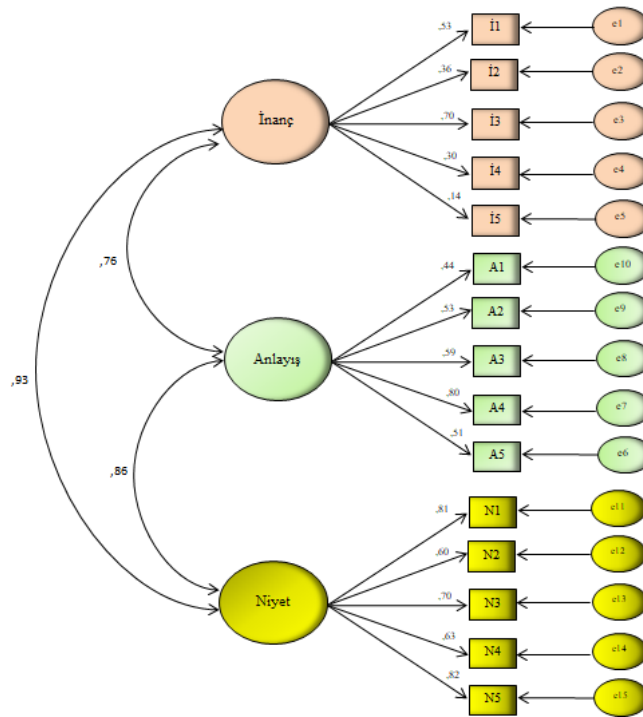
Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda bu bölümde, Türkçeye çeviri çalışmasına, Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) ve güvenilirlik analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ölçme Aracının Türkçeye Çeviri Çalışmasına İlişkin Bulgular

Orijinal hali İngilizce olan ölçme aracı alanda uzman iki kişi tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevirisi yapılan maddeler, alan uzmanı olan iki kişi tarafından incelenmiş ve ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Hazırlanmış olan Türkçe forma ilişkin uzmanlardan görüş almak amacıyla uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form çalışma hakkında bilgi içermektedir. Ayrıca formda her bir maddenin karşısında maddenin bulunduğu yapıya ilişkin uygunluk derecesini belirlemek için "uygun, uygun değil ve düzeltilmeli" dereceleri ve düzeltmelerin yapılabileceği boş alanlar yer almaktadır. Uzmanlar tarafından doldurulan formlar doğrultusunda dil uzmanları arasındaki uyum oranı .85; alan uzmanları arasındaki uyum oranı ise .87 olarak belirlenmiştir. Uyum sağlanamayan maddeler için uzmanlar arasında görüş birliği sağlanmış ölçme aracı bir alan uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından geri çeviri yoluyla tekrardan İngilizceye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler karşılaştırılmış ve çevirisi yapılan maddeler ile orijinal formun aynı görüşleri belirttiği ortaya çıkmıştır.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin inançları, anlayışları ve niyetlerini belirlemeye yönelik hazırlanmış olan ölçme aracının yapı geçerliğine belirlemek için orijinal ölçme aracı temel alınarak veri setine DFA uygulanmıştır. DFA öncesinde veri seti incelenerek uç veriler atılmış, veri setinin normallik dağılımının kontrol edilmesine ilişkin gerekli analizler yapılmıştır. Gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen bulgular Şekil 1.'de yer almaktadır.

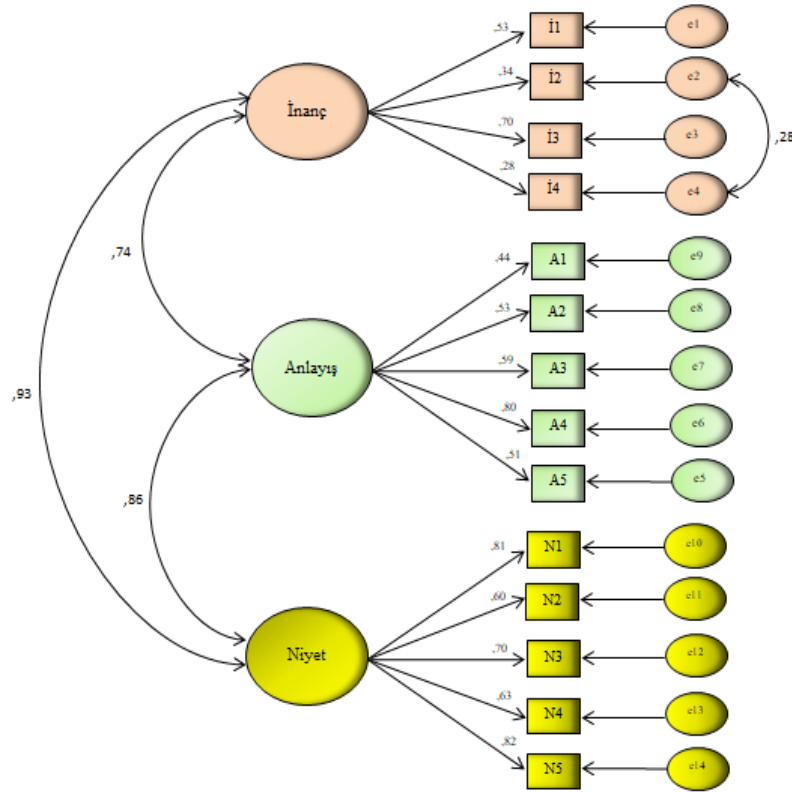


Şekil 1. Ölçme aracına ilişkin DFA sonuçları (n=220, $\chi^2=219.940$, sd=87, $p<.001$)

Yapılan analizler sonucunda, ölçme aracının madde çıkarılmadan önce ki kare değerinin $\chi^2=219.940$ (n=220, sd=87, $p<.001$) olduğu ortaya çıkmıştır. Örneklem büyük olması DFA için p değerinin anlamlı olmasını sağlamaktadır. χ^2/sd oranı ise 2.52 (219.940/87) olarak hesaplanmıştır. Bu oranın 3'ün altında olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Kline, 2005). Uyum değeri olarak incelenen, RMSEA=.08 ve RMR=.04 olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik inanç, anlayış ve niyet durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçme aracında yer alan inanç ölçeğinde bulunan 5. madde düşük yük değerinden ve hata oranının yüksek olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarılmasından sonra ki kare değerinin azaldığı ve $\chi^2=143.623$ (n=220, sd=73, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir. χ^2/sd oranı 1.96 (143.623/73) mükemmel uyuma, RMSEA=.06 ve RMR=.02 ise kabul edilebilir düzeyde bir uyuma işaret etmektedir. Ayrıca, uyum indeksleri içerisinde yer alan PGFI değerinin .64'den .63'e düştüğü belirlenmiştir.

Ölçme aracında yer alan maddenin çıkarılmasından sonra maddelerin faktör yük değerlerinin .28 ile .82 arasında olduğu belirlenmiş olup belirlenen değerler istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Ölçme aracına ilişkin yapılan modifikasyon sonucunda elde edilen DFA sonuçları Şekil 2.'de yer almaktadır.



Şekil 2. Ölçme aracından bir madde çıkarıldıktan sonra elde edilen DFA sonuçları (n=220, $\chi^2=143.623$, sd=73, p<.001)

Ortaya konan modelin uyumunu değerlendirmek için Ki kare/Serbestlik derecesi (χ^2/sd), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), iyilik uyum indeksi (GFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), normalleştirilmiş uyum indeksi (NFI), hata kareler ortalamasının karekökü (RMR), tutarlı uyum indeksi (PGFI) ve tutarlı standart uyum indeksi (PNFI) değerleri incelenmiştir. Belirtilen uyum indekslerinin değerleri ve uyum indekslerinin kabul edilebilirlik düzeyleri Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik inanç, anlayış ve niyetleri ölçme aracının uyum indeks değerleri

Uyum indeksi	Değer	Kabul edilebilir değer	Referanslar
χ^2/sd	1.96	$\chi^2/sd \leq 3$	Jöreskog ve Sörbom (1993)
IFI	0.93	$\geq .90$	Bollen (1989)
RMSEA	0.06	$\leq .08$	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008)
CFI	0.93	$\geq .90$	Hu ve Bentler (1999)
GFI	0.91	$\geq .90$	Tabachnick ve Fidell (2013)
AGFI	0.87	$\geq .80$	Jöreskog ve Sörbom (1993)
NFI	0.86	$\geq .80$	Hooper ve diğerleri (2008)
RMR	0.02	$\leq .08$	Çokluk ve diğerleri (2010)
PGFI	0.63	$\geq .50$	Hooper ve diğerleri (2008)
PNFI	0.69	$\geq .50$	Hooper ve diğerleri (2008)



Tablo 1.'de yer alan uyum indeksleri incelendiğinde belirlenen değerlerin kabul edilebilir ve mükemmel uyumu belirttiği görülmektedir. Ki-kare değerinin (X^2/sd) 1.96 olarak elde edildiği ve bu değer mükemmel uyumu gösterdiği belirlenmiştir. Diğer uyum indeksleri IFI=0.93, RMSEA=0.06, CFI=0.93, GFI=0.91, AGFI=0.87, NFI=0.86, RMR=0.02, PGFI=0.63 ve PNFI=0.69 kabul edilebilir düzeydedir.

Güvenirlilik Analizine ilişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik inanç, anlayış ve niyetleri ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Bunun yanında ölçme aracında yer alan maddelerin kişileri ayırt etme durumlarını belirlemek için düzeltilmiş korelasyon ve üst %27 ile alt %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. İlgili bulgular sırasıyla Tablo 2., Tablo 3., Tablo 4. ve Tablo 5.'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik inanç, anlayış ve niyetleri ölçme aracının Cronbach Alpha değerleri

Ölçek adı	Cronbach Alpha değeri	
	Özgün hali	Türkçe hali
<i>İnanç ölçeği</i>	.61	.54
<i>Anlayış ölçeği</i>	.58	.69
<i>Niyet ölçeği</i>	.62	.82

Tablo 2.'ye göre ölçme aracının orijinal halinde hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik değerlerinin .58 ile .62 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış halinin Cronbach alfa güvenilirlik değerlerinin ise .54 ile .82 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler doğrultusunda ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.

Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik inanç, anlayış ve niyetleri ölçme aracının madde-toplam korelasyon değerleri sonuçları

	Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon		Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon		Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon
	<i>İnanç</i>	i1		.76	<i>Anlayış</i>		A1	.70
i2		.64	A2	.59		N2	.73	
i3		.70	A3	.69		N3	.77	
i4		.47	A4	.70		N4	.76	
				A5		.70	N5	.80

Tablo 3.'ye göre ölçme aracında yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin inanç ölçeğinde .47 ile .76, anlayış ölçeğinde .59 ile .70 ve niyet ölçeğinde .73 ile .80 arasında olduğu belirlenmiştir.



Tablo 4.

Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik inanç, anlayış ve niyetleri ölçme aracının maddelerinin ayırt ediciliklerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	Madde	Grup	n	\bar{X}	Ss	t-testi		
						t	sd	p
İnanç	i1	Alt %27	59	3.47	.67	-17.26	116	.00**
		Üst %27	59	5.00	.00			
	i2	Alt %27	59	4.14	.54	-11.71	116	.00**
		Üst %27	59	4.98	.13			
	i3	Alt %27	59	4.03	.55	-13.34	116	.00**
		Üst %27	59	5.00	.00			
	i4	Alt %27	59	4.64	.48	-5.66	116	.00**
		Üst %27	59	5.00	.00			
Anlayış	A1	Alt %27	59	2.66	.73	-11.46	116	.00**
		Üst %27	59	4.36	.86			
	A2	Alt %27	59	3.95	.60	-10.84	116	.00**
		Üst %27	59	4.90	.30			
	A3	Alt %27	59	3.42	.81	-11.57	116	.00**
		Üst %27	59	4.81	.43			
	A4	Alt %27	59	3.85	.51	-14.99	116	.00**
		Üst %27	59	4.95	.22			
	A5	Alt %27	59	2.76	.70	-14.14	116	.00**
		Üst %27	59	4.56	.67			
Niyet	N1	Alt %27	59	3.92	.38	-21.85	116	.00**
		Üst %27	59	5.00	.00			
	N2	Alt %27	59	3.71	.45	-17.40	116	.00**
		Üst %27	59	4.92	.27			
	N3	Alt %27	59	3.76	.42	-16.57	116	.00**
		Üst %27	59	4.90	.30			
	N4	Alt %27	59	3.44	.62	-16.13	116	.00**
		Üst %27	59	4.90	.30			
	N5	Alt %27	59	3.90	.44	-19.09	116	.00**
		Üst %27	59	5.00	.00			

**p<.01

Tablo 4.'de elde edilen bulgular incelendiğinde, %27'lik alt ve üst grupta yer alan katılımcıların madde puan farklarına ilişkin t değerlerinin inanç ölçeğinde -5.66 ile -17.26, anlayış ölçeğinde -10.84 ile -14.99 ve niyet ölçeğinde -16.13 ile -21.85 arasında değiştiği görülmektedir (sd=116, p<.001). Alt ve üst gruplar arasında ölçeklerde yer alan maddelerin t değerlerinin anlamlı olması maddelerin ayırt ediciliği olduğunu göstermekte olup ölçme aracında yer alan bütün maddelerin ayırt edici olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.

Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik inanç, anlayış ve niyetleri ölçeklerinin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri

Ölçekler	\bar{X}	Ss	i	A	N
İnanç ölçeği (İ)	4.55	.37	-	-	-
Anlayış ölçeği (A)	4.01	.54	.37**	-	-
Niyet ölçeği (N)	4.34	.49	.60**	.66**	-

**p<.01



Tablo 5.'de ölçme aracında yer alan ölçeklerin ortalama ve standart sapma değerleri, ölçekler arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. İnanç ölçeğinin ortalama puanı 4.55 ($Ss=.37$), anlayış ölçeğinin 4.01 ($Ss=.54$) ve niyet ölçeğinin 4.34 ($Ss=.49$) olarak bulunmuştur. Ölçme aracında yer alan ölçeklerin korelasyon değerleri ise .37 ile .66 arasında değişmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenin öğretim yaklaşımı ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Brophy, 1986). Yüksek düzeyde öğretim yeterliğine sahip öğretmenler, öğrencileri için daha etkili öğrenme süreçlerini ve ortamlarını oluşturabilirler (Nadelson, Seifert, Moll ve Coats, 2012). Ayrıca öğretmenler, öğretim süreçlerini çoğunlukla eğitim deneyimleri sırasında oluşan inançlarına göre şekillendirme eğilimindedir (Jimenez ve O'Shanahan, 1992). Bu inançlar öğretmenlerin STEM eğitimini uygulamalarını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir (Radloff ve Guzey, 2016). Bu nedenle ilkokulda STEM eğitimini gerçekleştirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin duyuşsal özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Ülkemizde STEM eğitimine yönelik öğretmen adaylarına ilişkin duyuşsal değişkenlere odaklanan ölçme araçlarının sınırlı sayıda olması uyarılama çalışmasının yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda çalışmada Kurup ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen sınıf öğretmen adayları için STEM eğitimine yönelik inanç, anlayış ve niyet ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma sürecinde ölçeğin Türkçeye çevrilmesi, sınıf öğretmen adaylarına uygulanması, elde edilen veri setine doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizinin uygulanması ve veriler bağlamında güvenilirlik değerlerinin hesaplanması aşamalarına yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre inanç boyutunda bulunan 5. madde düşük yük değerinden ve hata oranının yüksek olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Bu madde ilkokulda STEM eğitiminin fen, teknoloji ve matematik uzmanlığına sahip öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. İlgili maddenin yeterli yük değerine sahip olmasının mevcut Türk eğitim sistemi ve kültürü ile uyumadığı ve Türkiye'de ilkokul öğretiminde sınıf öğretmenlerin asıl öğretici rolünü üstelenmesi durumundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkçeye uyarlaması yapılan ölçme aracı inanç (4 madde), anlayış (5 madde) ve niyet (5 madde) ölçekleri olmak üzere toplam 14 maddeden oluşmakta olup ölçme aracı ile sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin inanç, anlayış ve niyetlerini belirlenebilmektedir. Ölçme aracının üç ölçek altında oluşması güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçme aracında yer alan ölçeklerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, inanç ölçeğinin .54, anlayış ölçeğinin .69 ve niyet ölçeğinin .82 olduğu belirlenmiştir. Nunnally (1978) tarafından ölçekte yer alan madde sayısı 10 ve altında ise .50 ve üzerindeki değerler kabul edilmektedir. Buradan hareketle ölçme aracında yer alan ölçeklerin güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca ölçeklerdeki her bir maddenin kendi faktörü içerisinde düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde elde edilen değerlerin $\geq .30$ olduğu belirlenmiştir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Elde edilen bu bulgu ölçme aracının Türkiye'deki sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik inanç, anlayış ve niyetlerini ölçmeye uygun olduğunu göstermektedir. Madde analizi için alt %27 ve üst %27'lik gruplarda yer alanların puan ortalamaları bağımsız t-testi ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında tüm maddelerde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Bu bulgu ölçme aracında yer alan maddelerin geçerli ve güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Nunnally, 1978). Uyarlaması yapılan ölçme aracında yer alan ölçekler arasındaki korelasyon değerlerinin .37 ile .66 arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler ölçekler arasında ilişkilerin olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçme aracında toplam puan üzerinden işlem yapılmamakta olup, inanç, anlayış ve niyet ölçekleri için toplam puan üzerinden işlem yapılmaktadır. Sonuç olarak Türkçeye uyarlaması yapılan sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin inanç, anlayış ve niyetlerini belirlemeyi hedefleyen ölçme aracı 14 maddeden oluşmaktadır ve güvenilir ve geçerli bir ölçme aracıdır. STEM eğitimin erken yaşlardan itibaren öğretim süreçlerine



dahil edilmesi öğrencilerin STEM bilgi ve becerilerinin gelişimi adına oldukça önemlidir. Bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için sınıf öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik inanç, anlayış ve niyetlerinin yüksek olması gerekmektedir. İlgili ölçme aracı, hizmet öncesi eğitimde sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimini uygulama potansiyellerinin, gelişimsel ve sonuç odaklı şekilde belirlenmesinde kullanılabilir.



Kaynakça

- Akbaş, G. ve Korkmaz, L. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon). *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 15–16.
- Al Salami, M. K., Makela, C. J. ve de Miranda, M. A. (2017). Assessing changes in teachers' attitudes toward interdisciplinary STEM teaching. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(1), 63-88. doi:10.1007/s10798-015-9341-0
- Asghar, A., Ellington, R., Rice, E., Johnson, F. ve Prime, G. M. (2012). Supporting STEM education in secondary science contexts. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(2). doi:4.10.7771/1541-5015.1349
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: Wiley.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C. ve Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A Discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11. doi:10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069–1077. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1069
- Bryan, L. A., Moore, T. J., Johnson, C. C. ve Roehrig, G. H. (2015). Integrated STEM education. In C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton ve T. J. Moore (Eds.), *STEM road map: A framework for integrated STEM education* (pp. 23–37). London: Taylor & Francis.
- Burrows, A. ve Slater, T. (2015). A proposed integrated STEM framework for contemporary teacher preparation. *Teacher Education and Practice*, 28(2-3), 318-331.
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(2), 61-76.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Campbell, D. T. ve Russo, M. J. (2001). *Social measurement*. California, CA: Sage Publications.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York, NY: Plenum Press.
- Charette, R. N. (2013). The STEM crisis is a myth. *IEEE Spectrum*, 50(9), 44-59.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derin, G., Aydın, E. ve Kırkıç, K. A. (2017). STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) eğitimi tutum ölçeği. *El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi*, 4(3), 547-559.
- Duschl, R., Schweingruber, H. ve Shouse, A. W. (Eds.). (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.
- English, L. D. ve King, D. T. (2015). STEM learning through engineering design: Fourth-grade students' investigations in aerospace. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1-18. doi:10.1186/s40594-015-0027-7
- Ergün, A. ve Kıyıcı, G. (2019). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2513-2527. doi: 10.24106/kefdergi.3405
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. doi:10.1080/0013188960380104
- Fives, H. ve Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. In K. R. Harris, S. Graham ve T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues* (pp. 471–500). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gelen, B., Akçay, B., Tiryaki, A. ve Benek, İ. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FeTeMM)'e yönelik özyeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 88-107.
- Goodpaster, K. P., Adedokun, O. A. ve Weaver, G. C. (2012). Teachers' perceptions of rural STEM teaching: implications for rural teacher retention. *Rural Educator*, 33(3), 9-22.



- Hacıömeroğlu, G. (2020a). The reliability and validity study of the STEM Identity instrument. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 7(2), 1-13.
- Hacıömeroğlu, G. (2020b). Öğretmen adayları için FeTeMM eğitimi hakkında öz yeterlik ve endişe ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 165-177. doi:10.17244/eku.788985
- Hacıömeroğlu, G. ve Bulut, A. S. (2016). Öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 654-669.
- Heba, E. D., Mansour, N., Alzaghibi, M. ve Alhammad, K. (2017). Context of STEM integration in schools: Views from in-service science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2459-2484. doi:10.12973/eurasia.2017.01235a
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İnançlı, E. ve Timur, B. (2018). Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-68.
- Jamil, F. M., Linder, S. M. ve Stegelin, D. A. (2018). Early childhood teacher beliefs about STEAM education after a professional development conference. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 409-417. doi:10.1007/s10643-017-0875-5
- Jimenez, J. E. ve O'Shanahan, I. (1992). Training course to change teachers' beliefs on reading readiness. *International Journal of Psychology*, 27, 591-591.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kızılay, E. (2017). STEM semantik farklılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58(2), 131-144.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M. ve DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 76-85. doi:10.1016/j.tate.2012.08.005
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guildford Press.
- Kurup, P. M., Brown, M., Powell, G. ve Li, X. (2017). Future primary teachers' beliefs, understandings and intentions to teach STEM. *IAFOR Journal of Education*, 5, 161-177.
- Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J. ve Vélchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822. doi:10.1002/sce.21522
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H., Tank, K. M., Glancy, A. W. ve Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In S. Purzer, J. Strobel ve M. Cardella (Eds.), *Engineering in pre-college settings: Research into practice* (pp. 35-60). West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Nadelson, L. S. ve Seifert, A. (2013). Perceptions, engagement, and practices of teachers seeking professional development in place-based integrated STEM. *Teacher Education and Practice*, 26(2), 242-266.
- Nadelson, L., Seifert, A., Moll, A. ve Coats, B. (2012). i-STEM summer institute: An integrated approach to teacher professional development in STEM. *Journal of STEM Education*, 13(2), 69-83.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York; NY: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21.
- Öztürk, N., Tüzün, Ö. Y. ve Yıldırım, B. Ç. (2019). Öğretmen adaylarının STEM (FTMM) konularının öğretimine yönelik inanç ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 649-665.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: McGraw-Hill.





- Park, H., Byun, S. Y., Sim, J., Han, H. S. ve Baek, Y. S. (2016). Teachers' perceptions and practices of STEAM education in South Korea. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(7), 1739-1753. doi:10.12973/eurasia.2016.1531a
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Patterson, L. G. ve Park, D. Y. (2017). Early childhood teachers' beliefs about readiness for teaching science, technology, engineering, and mathematics. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 275-291. doi:10.1177/1476718X15614040
- Pimthong, P. ve Williams, J. (2018). Preservice teachers' understanding of STEM education. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40, 1-7.
- Radloff, J. ve Guzey, S. (2016). Investigating preservice STEM teacher conceptions of STEM education. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 759-774. doi:10.1007/s10956-016-9633-5
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M. ve Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1-16. doi:10.1186/s40594-017-0068-1
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental beliefsystems: The psychological consequences for children* (pp. 345-371). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stohlmann, M., Moore, T. J. ve Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 2(1), 28-34. doi:10.5703/1288284314653
- Sublette, H. (2013). *An effective model of developing teacher leaders in STEM education* (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University, California.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate analysis* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği. (2014). *STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması*. İstanbul: SİS Matbaacılık.
- Ucar, S. (2012). How do pre-service science teachers' views on science, scientists, and science teaching change over time in a science teacher training program?. *Journal of Science Education and Technology*, 21(2), 255-266. doi:10.1007/s10956-011-9311-6




Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi ve İletişime Yönelik Görüşleri

Primary School Teachers' Views on Classroom Management and Communication in Distance Education in the Pandemic Process

Sıla ŞEKER , Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, silakotann@gmail.com

Özlem KANKANAT , Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, ozlemkankanat@gmail.com

Emra Nur ELMALI , Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, emraelmali@gmail.com

Şeker, S., Kankanat, Ö. ve Elmalı, E.N. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi ve İletişime Yönelik Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 618-645.

Geliş tarihi: 16.07.2021

Kabul tarihi: 03.06.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. 2019 yılının son dönemlerinde ortaya çıkan COVID-19 salgını ve ardından ilan edilen pandemi ile tüm dünyada büyük değişimler yaşanmıştır. Eğitim de bu süreçten en çok etkilenen alanların başında gelmektedir. Pandemi ile birlikte herkes için sürece uyarlanmış bir sisteme geçiş yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve iletişime yönelik görüşlerinin alınarak sanal sınıf ortamlarında yaşanan durumları incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu pandemi sürecinde öğretimini uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştiren 28 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu form ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlere çevrimiçi form aracılığıyla sorular gönderilmiştir. İkinci aşamasında derinlemesine cevaplara ulaşılması amacıyla altı sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri kullanılan programın sistemsal sorunlarının, öğrenci davranışlarının ve zaman yönetiminin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini, dersi planlama için sorun yaşamadıklarını ve teorik anlatımı geri planda tutup uygulama ağırlıklı gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuşma, dinleme ve sözel olmayan iletişim becerilerinin sanal sınıf ortamlarında sekteye uğradığı bulgusuna erişilmiştir ve canlı dersler dışında da veli ve öğrencilerle iletişim kurduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Uzaktan Eğitim, Sınıf Yönetimi, İletişim.

Abstract. The whole world has experienced many changes with the emerge of covid-19 at the end of 2019, and the declaration of epidemic afterwards. Education is the foremost of the most affected fields during this period of time. There has been a transition to an epidemic-adapted system for everyone. Therefore, the purpose of this research is to examine the situations that occurred in online classes, taking teachers' views about classroom management and communication during epidemic. The research is intended to be a qualitative case study. The research group consists of 28 primary school teachers who taught online classes during the epidemic. Open ended form and semi structured interview form, which were prepared by the researchers, are used as data collection methods. At the first phase of the research, form questions were sent to teachers online. At the second phase, semi structured interviews were performed with 6 teachers in order to gain in depth answers. Descriptive analysis technique is used to analyze the data. As a result of the research, primary school teachers stated that the systemic problems of the program used, student behaviors and time management negatively affected the classroom management, they did not have any problems in planning the



lesson, and they kept the theoretical explanation in the background and carried out practice-oriented. It was observed that students' speaking, listening and non-verbal communication skills were interrupted in virtual classroom environments and they stated that they communicated with parents and students outside of live lessons.

Keywords: Pandemic, Distance Education, Classroom Management, Communication.



Extended Abstract

Introduction. As of March 23, 2020, it has been decided to continue training on TRT EBA TV and the internet for a week (MEB, 2020a). A qualified education is only possible with an effective classroom management (Ercoşkun & Ada, 2013). Classroom management consists of five dimensions. These are elements related to physical order, plan and schedule, time management, relationship arrangements and behavioral arrangements (Başar, 2016). Distance education has been started in Turkey during the pandemic process (MEB, 2020c). Virtual classrooms, unlike traditional classrooms, are held with video and audio using various software. For an effective virtual classroom management, teachers need to plan lessons well, manage students' behaviors and use technological tools. The fact that students also have and use technological tools affects classroom management (Can, 2020b). There are five dimensions in virtual classrooms as in traditional classrooms: physical order, plan-program activities, time management, relationship regulations and behavior regulations (Ceylan, 2020).

One of the important elements in an effective classroom management is communication. According to Algan (2020), communication is an effective way for people to express themselves and find solutions to the problems encountered. Speaking, listening and giving feedback are the most effective elements of this process. Talk; It is a form of verbal transmission of mental activities. It is necessary to emphasize a lot in order for students to express themselves, establish relationships and solve problems in education-teaching processes (Güneş, 2016). Listening is effective in showing that the teacher listens to the student and respects them. When appropriate listening takes place, students feel accepted. They show dedication in their work and take responsibility for their activities (Erden, 2005).

Classroom management and communication affect the quality of the courses, and limited research has been found on this subject (Arslan & Şumuer, 2020; Can, 2020; Dilekçi & Limon, 2020). Primary school teachers have expressed classroom management as the negative aspect of distance education (Fidan, 2020). Therefore, the aim of this research is to examine the situations that classroom teachers encounter in classroom management and communication in distance education during the pandemic process.

Method. In this study, qualitative research method and case study were used. Easily accessible case sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the selection of the study group. The study group consists of 28 Primary school teachers. Data collection tools are open-ended form and semi-structured interview form developed by the researchers. The open-ended form consists of three parts. In the first part, there are teachers' personal characteristics (gender, teaching experience, school type, etc.), in the second part there are five open-ended questions about classroom management, and in the third part there are five open-ended questions about communication. In the first stage of the research, questions were sent to the teachers via the online form. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with six Primary school teachers in order to reach in-depth answers. Descriptive analysis technique was used to analyze the data.

Results. Responses to the question of physical environment elements affecting classroom management; The image and sound features of the program used are expressed in the categories of, home environment, Eba and interactive education and virtual classroom environments. Plan and program activities are expressed as preparation for the lesson, teaching the lesson and evaluation categories. Time management; The categories of students entering and exiting the course, systemic situations and the use of time were expressed as categories. Student behavior; It was expressed as

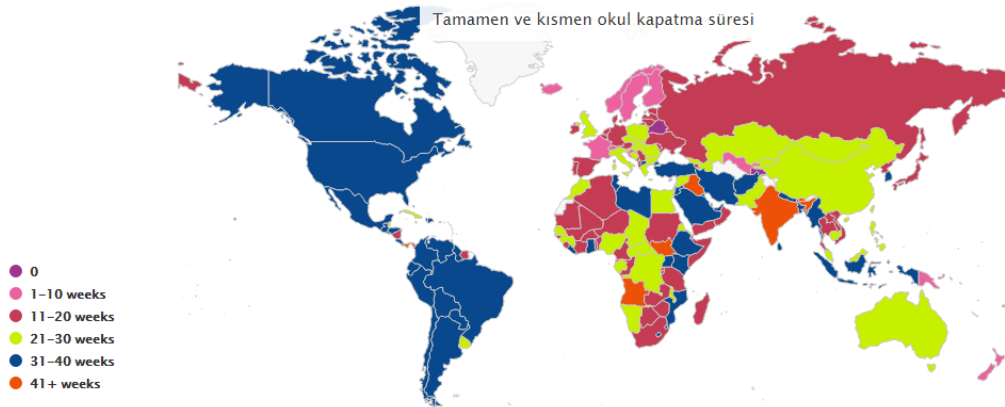


the categories of preparing for the lesson, behaviors during the lesson and comparing it with face-to-face education. Methods used by Primary school teachers to provide effective classroom management; internet-supported material use, virtual classroom applications features, educational status stages and other methods categories. Speaking skill within the framework of the responses to the communication dimension; student behaviors and systemic reasons categories. listening skill; student behaviors, systemic causes and environmental effects categories. Nonverbal communication; effects of virtual classroom environments on nonverbal communication elements and student behavior categories. Changes in students; academic, communication and social evaluation categories. The solutions that classroom teachers use to ensure effective classroom management; The applications related to the distance education tools used, determining the teaching methods and techniques suitable for the distance education process, and guidance service to the students regarding the process were expressed as categories.

Discussion and Conclusion. Primary school teachers stated that they did not have any problems in preparation for the lesson, that they had more time in planning, and that they had a more effective preparation process than face-to-face education. Within the scope of the course, they stated that they could use a wide variety of examples of activities, theoretical explanations and during the course, the students reduced their writing and focused on practice, they did not have to deal with photocopying, they delivered the resources to the students faster and they had more opportunities to solve questions. Within the scope of evaluation, they stated that homework controls are more difficult than face-to-face education, but it is possible to observe the evaluations instantly by using internet tools. They also stated that they have improved themselves in the use of technology. At the beginning, the students stated that they had difficulties because they did not know the system, but this situation improved over time. They said that they used it to train the course topics due to the short duration of the course, and therefore they could not communicate much with the students. Primary school teachers stated that the process was adversely affected because the students communicated with their other friends and some students turned off the sound or video.

Giriş

Son yıllarda eğitim ve öğretim programları düzenlenirken, bilgi çağı dediğimiz bu döneme uygun olarak sistemin teknoloji ile harmanlanmasına sık sık dikkat çekilmiştir. Ancak 1 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Coronavirüs (COVID-19) Pandemisi (Wikipedia, 2020), eğitimin teknoloji ile yürütülmesini zorunlu kılmıştır. Covid-19, tüm dünyada etkisini göstermeye başlayınca, 11 Mart 2020 tarihinde küresel salgın olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Sağlık Bakanlığı (2020) pandemiyi; "Bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi" olarak tanımlamıştır. Pandeminin evrensel olarak oluşturduğu başta sağlık olmak üzere eğitimin de içinde yer aldığı diğer alanlarda etkisi sürmekte ve bu etkinin ne zamana kadar devam edeceği bilinmemektedir (Can, 2020a). Türkiye'de 14 Mart 2020 itibarıyla okul öncesi eğitimden, lisans eğitimine kadar olan kademelerde okullar kapatılmış ve tüm dünyada olduğu gibi uzaktan eğitim süreci başlamıştır (Eken vd., 2020). UNESCO (2020a), ülkelerin gerçekleştirdiği kapanma politikalarından yüz milyonlarca öğrencinin etkilendiğini, dezavantajlı toplulukların bu durumdan daha az etkilenmeleri için ülkelere yardımcı olacaklarını ifade etmiştir. Hazırlanan izleme haritasına göre pandemi dönemi başladığından bu yana ülkelerin okul kapatma süreleri ortalama 14 haftayı bulmuştur (UNESCO, 2020b).



Şekil 1. Pandemi süreci tamamen veya kısmen okul kapatma süreleri (UNESCO, 2020b).

Türkiye'de yaklaşık 25 milyon öğrenci bu süreçten etkilenmiştir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitelerin oluşturduğu bu sayının yaklaşık beş milyonunu ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır (UNESCO, 2020c). UNESCO, UNICEF ve Dünya Bankasının hazırladığı rapora göre; hemen hemen tüm ülkelerde eğitim dijital platformlar (radyo, televizyon vb.) aracılığıyla uzaktan yürütülmüş, 10 ülkeden dokuzu ücretsiz internet erişimi sağlayarak dijital öğrenme imkanına yardımcı olmuş, 10 ülkenin altısında evde eğitim hizmetleri için ek materyaller dağıtılmıştır (UNICEF, 2020). İnsan haklarının temellerinden biri olan eğitimin (İHEB, 1948) devamlılığını sağlamak amacıyla tüm dünya ülkelerinde çeşitli çözüm yolları üretilmiştir. Türkiye'de salgının yayılışını engellemek, öğretmen-öğrenci, personel ve velilerin sağlıklarını korumak adına uzaktan eğitime geçmiş ve eğitimi dijital platformlar üzerinden devam ettirmiştir (Özer ve Suna, 2020).

İlk vaka 11 Mart tarihinde tespit edilmiş, ilköğretim ve liseler 16 Mart tarihinde iki hafta süreyle tatil edilmiş, 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla bir haftalık TRT EBA TV ve internet üzerinden eğitimin devam etmesine karar verilmiştir (MEB, 2020a). Yaklaşık 19 milyon öğrenci için hazırlanan ve



19 Haziran 2020'ye kadar devam eden uzaktan eğitim sürecinde TRT EBA TV 2 bin 516 saat yayın yapmıştır (MEB, 2020b). Sanal sınıf ortamlarına taşınan eğitimin; EBA dışındaki Zoom, Teams, Hangouts Mect, Skype ve benzeri platformlardan ücretsiz olarak yapılabileceği ancak bu uygulamadan 8 ve 12. sınıfların muaf tutulacağı belirtilmiştir (MEB YEĞİTEK, 2020).

Bu bağlamda pandemi etkilerini azaltmak ve eğitimde sürekliliği sağlamak adına yeni bir süreç başlamış, uzaktan eğitim tanımıyla tüm bireyler doğrudan veya dolaylı olarak tanışmıştır. Son zamanlarda sıkça karşımıza çıkmış olsa da uzaktan eğitim yeni bir tanım değildir. Dünyada uygulamaları çok daha eskiden yapılmış olan uzaktan eğitim Türkiye'de özellikle cumhuriyet dönemi ve sonrasında gündeme gelmiş, çeşitli uygulamaları yapılmış, 1980'de Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin açılmasıyla yükseköğretime geçişi sağlanmış, bu yıllardan sonra diğer kademelerde de yeri ve önemi artmıştır (Bozkurt, 2017).

Sınıf Yönetimi

Nitelikli bir eğitim ancak etkili bir sınıf yönetimi ile mümkündür (Ercoşkun ve Ada, 2013). Buna bağlı olarak sınıf yönetimi kavramının iyi anlaşılması önemlidir. Sınıf yönetimi istenmeyen öğrenci davranışlarını düzeltme, iletişim ağı oluşturma, zamanı planlama ve olumlu psikososyal ortam oluşturma olarak tanımlanabilir. Ayrıca sınıf yönetimi bireysel ve grup çalışmalarını ayarlamayı, öğrenmeye yönelik uygun bir ortamı düzenlemeyi, sınıftaki günlük işleri planlamayı, liderlik yapmayı ve öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirmeyi içerir (Ünal ve Ada, 2014). Öğretmenin sınıfta tek başına hâkim olduğu ve öğrencilere otorite kurduğu bir sistem sınıf yönetimi tanımı için uygun değildir. Sınıf yönetimi, öğrenme ortamının düzenlenmesini içeren uygulamaları ifade eder.

Sınıf düzenini sağlamak, dersin işlenişi planlamak, zamanı etkili kullanmak, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak, öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda gelişimlerini sağlamak için sınıf yönetimini her boyutuyla ele almak gereklidir. Başar'a (2016) göre, sınıf yönetimi beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

- *Fiziksel düzene ilişkin unsurlar*; sınıf ortamının genişliği, ısı, ışık, ses, gürültü, temizlik, oturma düzeni ve estetik başlıca unsurlarıdır. Fiziksel düzenlemeler öğrencilerin rahat etmesini ve okula istekli gelmesini sağlamak için yapılır.
- *Plan ve programa ilişkin unsurlar*; yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme başlıca unsurlarıdır.
- *Zaman yönetimine ilişkin unsurlar*; ders dışı etkinliklerle zamanın harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, sınıfta geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere ayrılması ve devamsızlığın önlenmesi başlıca unsurlarıdır.
- *İlişki düzenlemelerine yönelik unsurlar*; sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişki düzenlemeleri başlıca unsurlarıdır. Bir sonraki boyut olan davranış düzenlemelerini de etkilemektedir.
- *Davranış düzenlemelerine ilişkin unsurlar*; sınıf ikliminin olumlu hale getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi, buna bağlı olarak önlemlerin alınması, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması ve istenmeyen öğrenci davranışlarının değiştirilmesi başlıca unsurlarıdır.

Öğrencilerin birtakım davranışları sınıf düzenini bozmaktadır. Bu davranışlar istenmeyen davranış olarak nitelendirilmektedir. Öztürk (2019), istenmeyen öğrenci davranışlarını akademik, sosyal ve fiziksel ortama zarar verme şeklinde üç sınıfa ayırmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarına isteksizlik, kopya çekmek, dersin düzenini bozma, ders dışı etkinliklerle ilgilenme derse geç kalma, okula, sınıfa ve öğretim materyallerine kasıtlı olarak zarar verme, verilen görevleri ve ödevleri



yapmamak, etrafını rahatsız etmek, saldırganlık ve iletişimsizlik örnek verilebilir (Çankaya ve Çanakçı, 2011; İnci ve Çubukçu, 2020; Tolunay, 2008).

Pandemi sürecinde Türkiye'de uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020c). Öğretmenlerin çoğunluğu daha önce deneyimlemediği bir sınıf ortamıyla karşılaşmıştır (Canpolat ve Yıldırım, 2021; Karakuş vd., 2020; Yolcu, 2020). Uzaktan eğitim ile birlikte öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır (Arslan ve Şumuer, 2020; Ak vd., 2021). Sanal sınıflar, öğretmen ve öğrencilerin aynı ortamda bulunmadan öğrenme-öğretme sürecini senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamansız) şeklinde gerçekleştirilen teknoloji tabanlı ortamlardır. Geleneksel sınıflardan farklı olarak çeşitli yazılımların kullanıldığı görüntülü, sesli veya etkileşimli şekilde gerçekleştirilmektedir. Etkili bir sanal sınıf yönetimi için öğretmenlerin dersleri iyi bir şekilde planlaması, öğrencilerin davranışlarını yönetmesi ve teknolojik araçları kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin de teknolojik araçlara sahip olması ve kullanabilmesi sınıf yönetimini etkilemektedir (Can, 2020b). Sanal sınıflarda geleneksel sınıflardaki gibi fiziksel düzen, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri şeklinde beş boyut yer almaktadır (Ceylan, 2020):

- *Fiziksel düzene ilişkin;* sanal sınıf ortamında menüler arası geçişlerin pratik olması, öğrencilerin sistemi nasıl kullanacağına ilişkin yönergeye ulaşabilmesi ve mesaj göndermeye imkân sağlaması başlıca unsurlardır. Kullanılan uygulama hem öğretmen hem de öğrenci için masrafsız ve işlevsel olmalıdır.
- *Plan ve programa ilişkin;* öğretmenlerin sanal sınıfını tasarlarken dersin kazanımlarına yönelik yıllık, ünite ve haftalık planlarını oluşturması, uygun yöntem-teknik seçmesi ve ölçme-değerlendirme etkinliklerini düzenlemesi başlıca unsurlardır.
- *Zaman yönetimine ilişkin* unsurlar ders dışı etkinliklerle zamanın harcanmaması, öğrenci katılımı gerektiren etkinlikler için takvim oluşturularak öğrencilerle paylaşılması ve hedef kitlenin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak ders sürelerinin ve aralarının planlanması başlıca unsurlardır.
- *İlişki düzenlemelerine* yönelik unsurlar öğretmenlerin açıklık ve saydamlık konusunda öğrenciye model olması, öğrencileri önemseydiği hissini yansıtması, bireysel ve grup çalışmalarına yer verilmesi başlıca unsurlardır.
- *Davranış düzenlemelerine ilişkin;* öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları (saygısız ve saldırgan içerik paylaşımı, derslerde başka şeylerle ilgilenme vb.) ortaya çıkmadan önce önlemleri alması ve kurallara uyulmasının sağlanması başlıca unsurlardır.

İletişim

Etkili bir sınıf yönetiminde önemli olan unsurlardan biri de iletişimdir. İletişim sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasında sağlandığı gibi öğrenci-öğrenci arasında da gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin anlam oluşturma sürecinde aktif hale gelmesi eğitim faaliyetlerine anlamlı etki bırakmaktadır. Bu durumda öğrenme sorumluluğunu alan öğrenci ile rehber durumunda olan öğretmenin iletişim boyutunda gelişme göstermesi kaçınılmazdır. Ders süreçlerine aktif katılan öğrenci, arkadaşlarıyla beraber ortak yaşantılar oluşturacak ve öğretmeniyle öğrenme süreçlerini düzenleyecektir. Bu bağlamda tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin içerisinde yer alan iletişim unsuru hayati önem taşımaktadır. Sınıf ortamında kurulacak olan anlamlı bir iletişim istenmeyen davranışları en aza indirmeye de yardımcı olmaktadır. Çünkü öğrencileriyle kaliteli bir iletişim kuran öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini artırarak öğrenci davranışlarında da pozitif yönlü değişimler meydana getirir (Nacar, 2010). Alğan'a (2020) göre iletişim insanların kendilerini ifade edebilmeleri ve karşılaşılan problemlere çözüm bulabilmeleri için etkili bir yoldur. Yapılan tanımlara bakılacak olursa iletişim; duygusal ve zihinsel tüm faaliyetlerin çeşitli yollarla



başkalarına iletilmesidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Bir başka deyişle iletişim; bireylerde var olan anlamları ortak hale getirme sürecidir (Güneş, 2016). Yani iletişim sayesinde bireyler kendi anlam oluşturma süreçlerini ve duyuşsal faaliyetlerini bir başka kişiye aktarmak için iletişimden yararlanır. Öğrencilerin günlük hayat becerilerini sağlamaları açısından büyük önem taşıyan iletişim unsuru aynı zamanda bireyin kendi davranışlarını, düşüncelerini değerlendirmeleri ve topluma uyum sağlamaları için de iyi bir fırsattır.

Etkili ve amacına uygun bir iletişim gerçekleştirebilmek için iletişim süreçlerinin de dikkate alınması gerekmektedir. İyi bir iletişimde kaynak-mesaj ve alıcı olmalıdır. Kaynak iletişimde duygu veya düşünceyi yani mesajı alıcıya gönderen kişidir. Mesajı çeşitli araçlarla alıcıya ulaştırabilmektedir. Kullanılan araçlar kapsamında iletişim; yazılı, sözlü ve sözsüz iletişim şeklinde sınıflandırılabilir. Yazılı iletişim alfabe aracılığıyla duygu ve düşüncelerin herhangi bir yere aktarılması ile gerçekleşmektedir. Bunun haricinde yüz ifadeleri, jest-mimikler, baş hareketleri, dokunma, giyim ve mekân kullanımı gibi özellikleri bulunan sözsüz iletişim de sınıf ortamlarında etkili olan bir iletişim türüdür. Bir de en geleneksel iletişim türü olan sözlü iletişim de yaygın olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmaktadır (Hamedoğlu, 2014).

Kaynaktaki bilginin alıcıya çok farklı yollarla ulaşması iletişimde temel öğelerin var olduğunu göstermektedir. Konuşma, dinleme ve dönüt verme bu sürecin en etkin unsurlarıdır. Konuşma; zihinsel faaliyetlerin sözlü olarak aktarılma biçimidir. Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, ilişki kurabilmeleri, problem çözebilmeleri amacıyla üzerinde çokça durulması gerekmektedir. Buna yönelik konuşma becerisini destekleyen çalışmalara derslerde daha çok yer verilmelidir (Güneş, 2016). Dinleme, öğretmenin öğrenciyi dinlemesi, ona saygı duyduğunu göstermek konusunda etkilidir. Uygun şekilde dinleme faaliyeti gerçekleştiğinde öğrenciler kendilerini kabul edilmiş hissederler. Yaptıkları işte özveri sergiler ve faaliyetlerinin sorumluluğunu alırlar. En temel amaç ise öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat vermesidir (Erden, 2005).

Görüldüğü gibi eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için sınıf ortamlarında etkili bir iletişim atmosferi oluşturulmalıdır. Öğrencileriyle içten bir şekilde iletişim kuran öğretmenler daha çok tercih edilir. Bu sayede de öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamaları da kolay bir hal alır. Etkili iletişimin kurulduğu sınıf ortamları güven duygusunun da en çok hissedildiği yerlerdir. Bütün bunların sonucunda da samimi bir sınıf ortamı oluşturulur ve istenmeyen öğrenci davranışlarının da önüne geçilmiş olur.

Sınıf içi düzenin sağlanabilmesi için öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olması gereklidir (Can ve Arslan, 2018; Çubukçu ve Girmen, 2008; Ercoşkun ve Ada, 2013; Erdoğan vd., 2010; Gürbüz ve Yeğen, 2019; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Külekçi-Akyavuz, 2020). Sınıf yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve yeterlilikler hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerle öğretmenlere sağlanmaktadır. Bu eğitimler çoğunlukla dört duvarı olan fiziksel sınıf ortamına yöneliktir. Öğretmenlerin çoğunluğu haliyle daha öncesinde öngörülemeyen bir durum olan pandemi sürecine yönelik üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili eğitimler almamıştır.

Uzaktan eğitime dair verilen derslerin niteliklerine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alınmasını içeren çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Başaran vd., 2020; Bayburtlu, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Demir ve Kale, 2020; Duban ve Şen, 2020; Yılmaz vd., 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Derslerin niteliklerini sınıf yönetimi ve iletişim unsurları etkilemektedir, bu konuya yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Arslan ve Şumuer, 2020; Can, 2020b; Dilekçi ve Limon, 2020). Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak sınıf yönetimini ifade etmişlerdir (Fidan, 2020). Sınıf içi iletişim, iletişim becerileri ve beden dili birçok araştırmaya da konu olmuştur (Bayraktutan, 2008; Erol ve Erol, 2020; Günay, 2003; Nacar ve Tümkaya, 2011; Pehlivan, 2005; Şen,



2006). Bu durumlar uzaktan eğitimde oluşturulan sanal sınıflarda sınıf yönetimi ve iletişim konusunda araştırmalar yapma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonuçlarının eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi ve iletişim ile ilgili derslerin içeriklerine, MEB'in program geliştirme çalışmalarına, hizmet-içi eğitimlerine ve alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.



Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve iletişimde karşılaştıkları durumları incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşleri nelerdir?
- Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf öğretmenlerinin iletişime yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve iletişimde karşılaştıkları durumlara yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması yönteminde araştırmacı bir durumu veri toplama araçlarıyla detaylı bir şekilde inceler. Amaç bulguların ortaya çıkarılması ve durumun aydınlatılmasıdır (Akkaş-Baysal ve Hocoğlu, 2019). Bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma, var olan durumu betimlemek ve derinlemesine araştırma yapmak için nitel araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmalara hız ve pratiklik sağlar. Araştırmacı için yakın ve erişimi kolay katılımcılara ulaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışmanın birinci aşaması pandemi sürecinde öğretimini uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştiren 28 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında birinci aşamaya katılan istekli altı sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgularda yer alan öğretmen görüşleri kod isimler ile ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar literatürü taramıştır ve sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerle pandemi sürecinde sınıf yönetimi ve iletişim ile ilgili ön görüşmeler yapmışlardır. Daha sonra soru havuzu oluşturulmuştur, oluşturulan soru havuzundan araştırmanın amacına uygun olan sorular seçilmiştir. Ardından taslak bir form hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak form dört uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda form düzenlenmiştir. Pilot uygulama gerçekleştirilmiştir, pilot uygulama sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında "Pandemi sürecinde sınıf yönetimi ve iletişim açık uçlu form" kullanılmıştır. Formun sınıf yönetimi bölümünde beş açık uçlu soru ve iletişim bölümünde beş açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında "Pandemi sürecinde sınıf yönetimi ve iletişim yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan görüşme



formundaki sorular kullanılmıştır. Bu görüşmeler ile araştırmada daha ayrıntılı ve derinlemesine verilere ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamasında çevrimiçi form (Google formlar) üzerinden sınıf öğretmenlerine sorular gönderilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde araştırmacının amacı çalışma grubu ile paylaşılmıştır. Katılımcıların hakları doğrultusunda kimlik belirleyici bir bilgi alınmamıştır, cevapların gizli tutulacağı ve araştırmacılar tarafından değerlendirileceği şeklinde gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasına geçmeden önce gelen bütün yanıtlar incelenmiştir. İkinci aşamada ise çalışmaya katılan istekli altı sınıf öğretmeniyle derinlemesine cevaplara ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin uygun olduğu bir zaman dilimi için randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bir çevrimiçi görüşme platformu (zoom) ile yapılmıştır ve kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Nitel araştırma deseninde yürütülen bu çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz de amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Katılımcıların görüşlerini aktarırken çarpıcı bir biçimde sunmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu forma gelen yanıtlar kategoriler halinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırma desenlerinde geçerlilik yerine inandırıcılık kavramı kullanılmaktadır. İnanırıcılık amacıyla veri toplama araçları için sınıf yönetimi ve iletişim alanında dört uzman görüşüne başvurulmuştur. Veri toplama araçları ve yolları çeşitlendirilmiştir. Pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerden form ile ilgili görüşleri alınmıştır. Dış geçerlilik, nitel araştırmada aktarılabilirlik olarak geçmektedir. Araştırmanın aşamaları olan çalışma grubunun seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Güvenirlik kavramı yerine tutarlılık kullanılmaktadır. Görüntülü görüşme platformu ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yazıya dökülürken öğretmenlerin yanıtları olduğu gibi aktarılmıştır ve öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenlerin araştırmacılar tarafından farklı anlaşılmasının önüne geçilmesi amacıyla yanıtlar teyit edilmiştir.

Araştırmada Etik

Çalışmanın etik kurallara uygun olması amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na araştırma önerisi ve araştırmada kullanılacak veri toplama araçları teslim edilmiştir. 21.03.2021 tarihli ve 2021/01 numaralı kurul toplantısı kararıyla araştırmacının etik izinleri alınmıştır. Araştırmaya dahil edilecek katılımcılar araştırmaya başlamadan önce ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiştir. Katılımcılara araştırmacının amacı, verilerin nasıl toplanacağı, kendilerinden ne beklendiği ne tür verilerin toplanacağı, bu verilerin nasıl analiz edileceği ve elde edilen sonuçların nerelerde kullanılacağı hakkında açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca araştırmacının herhangi bir anında kendi iradeleriyle araştırmayı bırakabilecekleri sözü verilmiştir. Katılımcılardan alınan onay hem sözlü hem de yazılı şekilde elde edilmiştir.



Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları iki tema başlığı altında betimlenerek analiz edilmiştir. İlk tema; sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimine ilişkin görüşleri (Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7), ikinci tema ise sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde iletişime yönelik görüşleri (Tablo 8, 9, 10, 11 ve 12) şeklindedir. Temalar tablolar halinde gösterilmiş, kategoriler ve betimlemelere yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci sorusu olan “Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimini etkileyen olumlu ve olumsuz fiziksel ortam unsurları nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 3’te ifade edilmiştir.

Tablo 3.

Uzaktan eğitimde fiziksel ortam unsurlarına ilişkin görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
Kullanılan programın görüntü ve ses özellikleri	<ul style="list-style-type: none">• “Olumlu yönü ise ses kapatabilme özelliği ile sessizliği sağlayabiliyorsun.”• “... aynı anda tüm öğrencileri görememek.”
Ev ortamı	<ul style="list-style-type: none">• “... evdeki diğer bireylerden bağımsız, sessiz bir ortam yakalamaları çok zordu. Köy okulunda görev yapıyorum genel olarak ailedeki birey sayısı fazla. Evdeki kalabalık ister istemez derslerin işleyişini etkiledi.”• “... evde olmaları kimi öğrenciyi daha rahat hissettirdi ve daha başarılı oldular.”• “Velilerin öğrencileri için sağlıklı sınıf ortamı hazırlamamaları (TV karşısında derse katılma vb.) sınıf yönetimini olumsuz etkiliyor.”
EBA ve interaktif eğitim	<ul style="list-style-type: none">• “Zaman ve ders sürelerinden kazanç, okulda yaşanan internet bağlantı sıkıntılarından ötürü sınıf içi internet destekli materyallerin (Morpa Kampüs, Okulistik) uzaktan eğitimde daha etkin kullanılması.”• “EBA canlı uygulamasının dezavantajları (sistemsel yoğunluk, seslerin boğuk ve kısık gelmesi, öğrencilerin mikrofon açarak dersi sabote etmeleri) ...”
Sanal sınıf ortamı	<ul style="list-style-type: none">• İnternet üzerinden iletişim kurmak çocukların daha önce çok sık karşılaşmadıkları bir durum olduğu için, onlara farklı ve ilgi çekici geldi, derslere çok daha istekli katılım sağladılar (katılabilen azınlık tabi ki) ...”• Çocukları derse ilgilerini çekmek çok zor. Başka şeylerle uğraşıyorlar genelde.”• “Öğrencilerin görüntüyü kapatıp farklı işler ile meşgul olması durumunda sınıf yönetimi oldukça zorlaşıyor.”

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; kullanılan programın görüntü ve ses özellikleri, ev ortamı, EBA ve interaktif eğitim, sanal sınıf ortamları kategorilerine ilişkin görüşleri belirtilmiştir.



“Kamera ve mikrofon birinci sorunum, olumsuz olarak etkiliyor. Sınıftaki gibi öğrencilere erişemiyorum. Disiplin boyutunda sorun yaşamıyorum, derse katılım bazında sorun yaşıyorum. Öğrenciler derse katılmıyor, sistemde isim olarak varlar ancak derse etkin katılmıyorlar. Kamera ve mikrofonlarını açmıyorlar.” (Hatice)

“Uzaktan eğitim genele baktığımızda olumlu yönleri de var olumsuz yönleri de var. Burada belirleyici olan sahip olunan şartlar. Mesela biz köy okulu olduğumuz için köyde biz bile internete zor sahip oluyoruz öğrencilerin çoğunda herhangi bir iletişim aracı yoktu olsa da ailelerinden pek destek alamadık. İletişim aracı olanlarında internet sorunu yaşadık. Derslerimize 4-5 öğrenci katıldığı zaman bizim için iyi geçiyordu. Tabii şehirdeki gibi her öğrencinin kendine ait odası yok. Ya da derse katılabileceği olumlu şartlara sahip mekânlar olmadığı için epey zorlandık.” (Ela)

Elde edilen bulgular doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde kullanılan program ve özelliklerinde, ev ortamında, EBA ağının kullanımında ve sanal sınıf ortamlarında çeşitli sıkıntıların meydana geldiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde derslerinizde plan-program etkinlikleri kapsamında; derse hazırlık, dersin işlenişi ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştığınız olumlu ve olumsuz unsurlar nelerdir?” sorusuna yönelik yanıtlar Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.

Uzaktan eğitimde plan-program etkinlikleri kapsamına ilişkin görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
Derse hazırlık	<ul style="list-style-type: none">• “Daha etkili bir hazırlık süreci olabiliyor.”• “Derse hazırlık konusunda sorun yaşamıyorum.”• “Planlama konusunda çok vaktim oldu. Ancak Fen Bilimleri gibi uygulamaya dayalı dersleri sınıf ortamında işlemeyi tercih ederdim.”• “Zamanın kısıtlı olmasından dolayı müfredatın istenilen şekilde tamamlanamaması, uzaktan eğitimin ciddi ön hazırlık için daha fazla zaman gerektiriyor.”
Dersin işlenişi	<ul style="list-style-type: none">• “İletişim, internet ve maddi yetersizlikler olumsuz. Olumlu: çok çeşitli etkinlik örnekleri olması”• “Uzaktan olduğu için tüm etkinliklere katılım istenilen yoğunlukta olmuyor, aile ve çocuğun ne kadar ciddiye aldığıyla ilgili oluyor, öğrenci sınıfa girip yüz yüze gelmediği için daha rahat davranıyor.”• “Teknolojinin daha farklı şekillerde kullanımında kendimi de geliştirdim”
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">• “... değerlendirme sürecinde olumsuzluklar yaşadık ödev kontrolü, çocukların ödevleri yapıp yapamadıklarını takip etmek yüz yüze eğitime göre çok daha zordu.”• “Sorulan sorulara ve ödevlere velinin müdahale etmesi gibi unsurlar değerlendirme sürecini olumsuz etkiliyor.”• “Bazı araçlar kullanarak değerlendirmelerin anında gözlemlenmesi imkânı olumlu bir durum olmaktadır.”

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri derse hazırlık, dersin işlenişi ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini belirtmiştir.



“Teorik anlatım daha geri planda kaldı. Uygulamalı, oyunlu, link kullanımlı şekilde dersler yaptım. Yüz yüze eğitimde yaptığımız yazı yazma kısımlarını uzaktan eğitimde azalttım.” (Hatice)

“Fotokopi çekmek zorunda kalmadım. Zamandan tasarruf ettim çokça. Kaynaklara internet üzerinden daha rahat ulaşabildiğimiz için çocuklar için daha hızlı ve daha verimli oldu. Daha çok soru çözdük, yüz yüze eğitimle fotokopiyle uğraşıyorsun, çoğu zaman elektrik olmuyor köyde. Test çoğaltamıyoruz bu durumda. İnternet ortamında daha hızlı ve daha çok soru çözme imkânımız oldu.” (Kevser)

Uzaktan eğitimde plan-program etkinlikleri kapsamında derse hazırlık süreçlerinin uzaktan eğitimin olumlu etkileri görülürken; ders işleniş süreçlerinin derse katılımın az olması ve teknik problemlerin yaşanması sebebiyle olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Değerlendirme basamağında ise bir grup öğretmenimiz olumlu sonuçlar alırken bir grup öğretmenimiz süreci verimsiz şekilde tamamlamıştır. Burada etkili olan unsur ise köy ve şehir okullarında aynı imkanların olmamasıdır. Şehirde görev yapan öğretmenler süreci kısmen daha rahat geçirirken köy okulunda görev yapan öğretmenler çeşitli yetersizliklerle eğitim faaliyetlerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimini etkileyen olumlu ve olumsuz zaman yönetimi unsurları nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5.
Uzaktan eğitimde zaman yönetimi unsurlarına ilişkin görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
Öğrencilerin derse giriş ve çıkış durumları	<ul style="list-style-type: none">• “İnternet yetersizliği yüzünden ders geç bağlanma oluyor bu da süreci olumsuz etkiliyor.”• “Çocukların derse girmelerini beklemek derse ayrılan zamanı kısıtlıyor.”• “Çocuklar derse zamanında gelmeyip, erkenden de çıkabiliyorlar.”• “Öğrencilerin derse farklı zamanlarda girip dersi bölmesi zaman yönetimini olumsuz etkiliyor.”
Sistemseller durumlar	<ul style="list-style-type: none">• “İnternet bağlantısı ve bilgisayar kullanımında yetersizlik kötü etkiledi.”• “İnternet bağlantısı sorunu ve sistemseller sıkıntılar yaşadık.”• “Tam konu ortasındaiken sistem kapandı. Bu tarz sorunlar zaman yönetimini olumsuz etkiledi.”• “Tüm öğrencilerin aynı anda cevap verebildiği uygulamalar ve etkinliklerde zaman tasarrufu sağlamaktadır.”
Sürenin kullanımı	<ul style="list-style-type: none">• “Pandemi sürecinden sonra derslerin 30 dakikaya düşürülmesi konuları yetiştirmede sıkıntı yarattı. Online eğitimde ekran paylaşımı yoluyla daha hızlı işleyiş süreci geçirdik.”• “Zamanımı online eğitimi göz önünde bulundurarak yapıyorum sıkıntı yaşamadım.”

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenleri; öğrencilerin derse giriş ve çıkış durumları, sistemseller durumlar ve sürenin kullanımı kategorilerine ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

“İnternet bağlantı problemi ve yoklama zamanı olumsuz etkiliyor. Olumlu olarak sessiz ortamı sağlamak için mikrofonunu kapatmak diyebilirim. Ben çok kullanmıyorum, öğrencilere de ben bu



özelliği kullanmak istemiyorum, lütfen bunu siz kendiniz ayarlayın el kaldırma emoji var onu kullanın şeklinde söylüyorum.” (Hatice)

“Eskiden derslerimiz 40 dakikaydı sanırım. Birden 30 dakikaya düşünce çok sıkıntı yaşadık başlarda. Süreç içinde de sıkıntı yaşadık. Hala alıştığımızı söyleyemem. Uzaktan eğitimde ben hazırlığımı yapıyorum orda sıkıntı yok ama ders işleyişinde, internetin çekmemesinden ya da başka bir sebepten dolayı bir türlü onlar adapte olamadıkları için dersin on dakikası iletişim kurmakla geçiyordu. Son yirmi dakikada da hepsini birden motive edip ders yapabilmem çok zordu. Çoğu zaman on dakikalık aralarda bile tutuyordum. Anlatacağım şeyi tamamlayabilmek için.” (Kevser)

Katılımcı öğretmenlere uzaktan eğitimde sınıf yönetimini zaman yönetimi konusunda etkileyen durumlar sorulduğunda öğrencilerin zamanında derse gelemedikleri, istedikleri zaman dersten çıkıp tekrar bağlandıkları, ders sırasındayken sistemsel hata nedeniyle derslerin sonlandırılması ve değiştirilen ders saatlerinden dolayı müfredatın yetiştirilemediğine dair yanıtlar alınmıştır. Bu da uzaktan eğitim faaliyetlerinin sınıf yönetimini zaman açısından da olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimini etkileyen olumlu ve olumsuz öğrenci davranışları nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6.

Uzaktan eğitimde öğrenci davranışlarına ilişkin görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
Derse hazırlanma	<ul style="list-style-type: none">• “Derse hazırlıklı gelmek, teneffüs sonrası gerekli hazırlığını yapacak bilinçte olmak, derse etkin katılımı sağlanarak aktif geçirmesini sağlamak.”• “...çocukların derse zamanında gelmemesi, çalışma ortamının uygun olmaması, kitaplarının yanında olmaması.”
Ders esnasında davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• “Görüntü ve ses özellikleriyle uğraşıp kendi arasında konuşma derse olumsuz etkiliyor.”• “Öğrenciler kameraları kapatıyorlar. Başka işlerle uğraşıyorlar. Olumlu olarak evlerindeki rahatlıkla derse girmiş oluyorlar.”• “Söz almadan konuşma, cevap vermeme, kamera açmama, arka planda arkadaşlarla sohbet etme, derslere emoji atma.”
Yüz yüze eğitim ile karşılaştırılması	<ul style="list-style-type: none">• “EBA üzerinden dersleri suistimal edenler oluyordu. Derse istekli olan öğrencilerde uzaktan eğitimde dersler çok güzel geçiyor.”• “Ders düzenini bozan dinlemesi gerektiği yerde konuşmak ya da konuşmanın gerektiği yerde dinlemek olumsuzlara örnek olabilir.”• “Öğrencinin yüz yüze gösterdiği olumsuz tutum ve davranışları online da daha rahat yapılabilir.”

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenleri; derse hazırlanma, ders esnasında davranışlar ve yüz yüze eğitim ile karşılaştırılması kategorilerine ilişkin görüşlerini belirtmiştir.



“Öğrenciler derste uyuyorlar, komik hareketler yapıp bizi güldürmeye çalışıyorlar, kameraya ağzını sokma, dersi sabote etme, sesini kapattığım halde ısrarla sesi açıp gereksiz konuşmalar yapıyorlar, kameraya kendini göstermeyiip yatanlar ve hayat hikâyesini anlatıyorlar.” (Merve)

“Çocuklar sınıf ortamındaki kadar disiplinli olamıyor açıkçası zaten sabah erken saatlerde yine ders oluyordu yataktan kalkıp pijamayla gelen, ders yaparken bir şeyler yemeye çalışan mı dersiniz bu tarz sorunlar yaşadık ama velilerle Whatsapp üzerinden iletişim halindeydim. Lütfen sınıftaymışız gibi daha disiplinli ya da çocukların derse odaklanmasını sağlayan yeme saatlerini kahvaltı saatlerini ders dışında olmak üzere gibi uyarılar sık sık telkin ettiğim için bir ay sonra falan en azından bu tarz disiplin sorunlarını aşmış olabildik.” (Ela)

Uzaktan eğitimde öğrenci davranışları sorulan öğretmenler, öğrencilerin ekran önünde ev ortamının da etkisiyle çok daha rahat olumsuz davranış sergilediklerini, uygulama özelliklerini (kamera, mikrofon vb.) uygun olmayan şekilde kullanarak dersi bölebildiklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra olumsuz davranışların sergilenmediği durumlarda uzaktan eğitimin keyifli geçtiğini ifade eden öğretmenler de olmuştur. Ancak elde edilen bulgular, uzaktan eğitimde olumsuz öğrenci davranışlarının daha sık olduğu yönündedir.

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Uzaktan eğitimle yürütülen derslerde etkili sınıf yönetimini sağlamak amacıyla hangi çözüm yollarına başvurduunuz?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7.

Etkili sınıf yönetimini sağlamak amacıyla başvuru yöntemlere ilişkin görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
İnternet destekli materyal-materyal kullanımı	<ul style="list-style-type: none">• “Kukla ve oyuncaklar kullanarak dikkatleri toplamaya çalıştım.”• “Web 2 araçları kullandım. Online oyunlar oynadık.”
Uygulama özellikleri	<ul style="list-style-type: none">• “Ses ve görüntü kontrollerinde elimde tutarak süreci işledim.”
Eğitim Durumları Aşamaları	<ul style="list-style-type: none">• “Dikkatlerini çekmek için farklı yöntem, araç-gereçler kullandım, öğrencilere sık sık dönütler veririm, davranışlarla ilgili anlık hikayeler anlatırım ve davranışlar hakkında sorular sorarım, onların görüşlerini alırım, her zaman isimleriyle hitap ederim, nasıl davranmamız gerektiğini ben söylemem onlara sorarım, onlara güvenirim ve saygı duyarım.”• “Dersi dikkatlerini sağlayacak şekilde devam ettirerek ve öğrencileri sürekli aktif tutmaya çalışarak.”
Diğer Yöntemler	<ul style="list-style-type: none">• “Ödüller koyarak...”• “Öğrencilerle bireysel ve grup görüşmeleri yaptım. Rehber öğretmenden destek aldım. Veli görüşmeleri yaptım.”• “Daha çok ses tonunun değişikliği ile sağladım.”

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenleri; internet destekli materyal-materyal kullanımı, uygulama özellikleri, eğitim durumları aşamaları ve diğer yöntemler kategorilerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Çocuklar çok konuşmak, paylaşmak istediği için onları çok konuşturarak dahil ederek sınıfı yönetmeyi denedim. Bence işe de yaradı. Bazısı belki sıkıldığı için taşkınlıklardan vazgeçti. Birçoğu da sırayla



paylaşım yapabildiğini görünce, bir şeylerde sözün ona da geldiğini anlayınca vazgeçtiklerini düşünüyorum o davranışlardan. (Miray)

Velilerle eskisinden çok fazla iletişim kurmaya çalıştım. Çünkü çocuklarla birebir iletişim kuramadığım için onların desteğini almaya gayret ettim. Onlarla iletişim kurdum. Sürekli telefonlaştık. Bu biraz fazla yordu bizi ama onlara ulaşmak için başka şansımız yoktu. (Kevser)

Daha etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin hangi yöntemleri kullandıkları sorulmuş, öğretmenler; çeşitli materyaller kullandıklarını, uygulama özelliklerinden faydalandıklarını, velilerle iletişim halinde olduklarını, ses tonu, ifade biçimlerine dikkat ettiklerini, öğrencileri aktif tutmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yüz yüze eğitimde kullandıkları yöntemleri uzaktan eğitim sürecinde de sürdürdükleri, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan uygulamanın özelliklerini sınıf yönetimi için yöntemlerine dahil ederek faydalandıkları görülmüştür.

Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde İletişime İlişkin Görüşleri

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde konuşma becerisi ile ilgili yaşadığınız olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8.

Konuşma becerisi ile ilgili görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
Öğrenci Davranışları	<ul style="list-style-type: none">• “Çocuklar sınıf ortamına göre daha çekingen davranışlarda bulunuyorlar.”• “Öğrenci kendini ifade etmede yetersiz kaldığını düşünüyorum.”• “Zamanla öğrencilerim online derslerde nasıl konuşmaları gerektiğini öğrendiler. Bazı öğrencilerin ısrarla mikrofonlarını açmamama durumları devam da etti.”
Sistemsal Nedenler	<ul style="list-style-type: none">• “İlk zamanlarda öğrenciler bu sisteme yabancı oldukları için utandılar ve pek söz almak istemediler. Sonra alıştılar ancak herkesi dinlemeye zaman yetmiyor.”• “Teknoloji yetersizlikler nedeniyle çocuklar ile sağlıklı iletişim kuramama.”

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenleri; öğrenci davranışları ve sistemsal nedenlere ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Çocuklar tam olarak cümle kuramıyorlar, kendileri anlatmak istediklerinde kelime söylüyorlar sadece ‘ıı’ gibi sesler çıkarıyorlar. Konuşma becerilerini geliştirmek için uzaktan eğitimde bir etkinlik yapmadım. Uzaktan eğitimde çocuklar çok fazla konuşmadı. Her öğrenci için geçerli değil ancak bazı öğrenciler yapamadı. (Merve)

...Ee ne bileyim mesela çocuklarda zaten hepsine ders süresi de kısa olduğu için hepsiyle çok fazla iletişim kurduk sayılamaz daha çok dersi yetiştirmekle geçti. Dediğim gibi çocukların derslerini işleyebilecekleri pek uygun ortamları olmadığı için, aile ortamında oturdukları için çocukların çok fazla mikrofonlarını açıp cevap vermeleri gibi bir durum biraz lükse kaçıyordu bizim açımızdan... (Ela)



Katılımcı öğretmenlere, uzaktan eğitimde öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili durumlar sorulduğunda, öğrencilerin başlangıçta uygulamaya yabancı oldukları için konuşmakta zorlandıklarını, buldukları ortamın konuşma becerilerini etkilediğini, teknik problemlerden dolayı sağlıklı iletişim kuramadıklarını ayrıca ders süresi kısa olduğu için müfredatı yetiştirme telaşından öğrencilere çok konuşma fırsatı tanımadıklarını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin konuşma problemleri yaşamalarının yanında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin, öğrencilere konuşma fırsatı tanıyamadıklarını göstermiştir.

Araştırmanın yedinci sorusu olan “Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde dinleme becerisi ile ilgili yaşadığınız olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9.

Dinleme becerisi ile ilgili görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
Sistemsal Nedenler	<ul style="list-style-type: none">• “Kamerası kapalı ve ses vermeyen öğrencilerin dinleme konusunda değerlendirmesini yapmak zordu. Genel olarak sınıftaki dinleme etkinlikleri devam ettirilebildi.”• “Çocuklar ekranda uzun süre dinleyemiyor.”• “Dinleme becerisi ise olumlu yönde olduğunu çünkü mikrofonu kapattığınızda öğrenci herhangi bir müdahale edemiyor.”
Ortam Etkileri	<ul style="list-style-type: none">• “Gürültülü bir ortam veya genellikle TV karşısında derse bağlanan öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini düşünmüyorum.”• “Ev ortamında dikkat dağıtıcı çok fazla unsur olması nedeni ile dinleme becerisi olumsuz yönde etkileniyor.”
Öğrenci Davranışları	<ul style="list-style-type: none">• “Sirasını beklemeden konuşmalar, istediği zaman her şeyi anlatabileceğini sanmaları, öğretmen ya da arkadaşlarına konuşma şansı vermemeleri.”• “...Derse katılanların birbirlerini dinleyip sırayla konuşabilmelerinde büyük sıkıntı yaşadık.”

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenleri; sistemsal nedenler, ortam etkileri ve öğrenci davranışlarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim ile dikkatleri daha fazla dağıldığını gözlemledim, dinleme becerileri olumsuz etkilendi. Evde nasıl bir ortamda beni dinlediklerini bilmiyorum. Arkadaşlarını dinleme boyutu da azaldı. Yüz yüze eğitimde daha iyiydi. (Hatice)

Bazen sınıfta da öyle dikkatleri dağılabiliyor. Bu sanal ortam olduğu için dikkatleri daha çabuk dağılabiliyor. Öyle bir koşul öyle bir ortam olduğunda hemen dikkatlerini toplamak için dikkatlerini çekmek için çeşitli şeyler uyguluyorum. (Zeynep)

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde dinleme durumlarına ilişkin elde edilen veriler, öğrencilerin özellikle buldukları ortamdan dolayı dikkatlerinin çabuk dağıldığını, aynı anda konuştukları için birbirlerini dinlemediklerini, ekran önünde fazla kalamadıklarını ifade etmişlerdir. Mikrofon denetimini kullanan öğretmenler yüz yüze eğitimden daha avantajlı olduğunu ifade etmişlerdir ancak bulgular öğretmenlerin çoğunlukla uzaktan eğitim sürecinde dinleme durumları konusunda zorlandıklarını göstermektedir.



Araştırmanın sekizinci sorusu olan “Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sözsüz iletişimde (jest, mimik, giyim vb.) yaşadığınız olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10.
Sözsüz iletişime yönelik görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
Sanal sınıf ortamlarının sözsüz iletişim unsurlarına etkileri	<ul style="list-style-type: none">• “Ekran karşısında en zorlandığımız iletişim türü oldu. Küçük ekrandan yansıtmakta zorlandım.”• “Jest ve mimiklerin uzaktan eğitim sürecinde etkin bir biçimde kullanılamaması.”• “Sözsüz iletişimde internetin çok yetersiz kaldığını düşünüyorum.”• “Son gelen yazı doğrultusunda öğrencilerin kameralarının sürekli açık olması yasaklandı, jest mimikler kameradan zaten anlaşılıyordu.”• “İnternet iyi olursa kalite iyi düzeyde oluyordu.”• “Çocukların emoji ve diğer dijital araçları tanınması.”
Öğretmenlerin sözsüz iletişimde karşılaştıkları öğrenci davranışları	<ul style="list-style-type: none">• “Olumluydu hepsi uygun davrandı.”• “Öğrencilerin sürekli dikkat dağıtacak şekilde arkadaşlarıyla ses kapalı olsa da iletişimde kalma çabaları, ekrandan her şeyi göstermeye çalışmaları, farklı kıyafet, kostüm giymeleri, ekranda yemek yemeleri...”• “Birçok öğrencinin görüntüsünü kapatması, görüntüsü açık olan öğrenci ve öğretmenin vücudunun sadece küçük bir bölümünün gözükmesi sözsüz iletişimi olumsuz yönde etkiliyor.”

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenleri; sanal sınıf ortamlarının sözsüz iletişim unsurlarına etkileri ve öğretmenlerin sözsüz iletişimde karşılaştıkları öğrenci davranışlarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Ekrandan da anlaştık. Kısaca çocuklara mesaj verdiğimizde. Çocuklar da hareketlerle anlaşıyorlardı. Birbirlerine notlar yazıp gösteriyorlardı. Biri böyle konuşmaması gerektiğini biliyor ama diğeri sözlü cevap veriyordu. Beni anlıyorlardı bakışından susmaları gerektiğinde anlıyorlardı artık. Tanıyınca da anlaşıyor. Ama tabii ki mükemmel değildi. (Miray)

Elimi kolumu daha çok hareket ettirsem beni daha çok dinleyeceklerini düşünmeye başladım. Kamera zaten küçüktü. Tahtayı göremediler. Dikkat çekmek için çok uğraştım. (Kevser)

Sözsüz iletişim durumları sorulan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde en az kullanabildikleri iletişim türü olduğunu, ekran küçüklüğü, bağlantı problemleri, kameraların istendiğinde kapatılabilmesi gibi etkenlerin sözsüz iletişimi olumsuz yönde etkilediği ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar uzaktan eğitimde sözsüz iletişim imkanının az olduğunu ve sözsüz iletişimin olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Araştırmanın dokuzuncu sorusu olan “Sınıf içi iletişimde öğrencilerin akademik ve sosyal durumlarında nasıl değişimler yaşandı? Pandemi süreci öncesiyle olumlu ve olumsuz olarak karşılaştırınız.” Sorusuna verilen yanıtlar Tablo 11’de belirtilmiştir.



Tablo 11.

Sınıf içi iletişimde öğrencilerin akademik ve sosyal durumlarındaki değişimlere yönelik görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
Akademik alandaki değerlendirmeler	<ul style="list-style-type: none">“...Pandemi dönemi çocukların akademik başarısında önemli düşüslere sebep oldu, kırsal kesimdeki eğitim, eşitsizliği daha da ortaya çıkararak öğrencilerin mağduriyetine sebep oldu...”“Dersleri aktif olarak dinleyen ve veli tarafından takip edilen öğrenciler akademik olarak ilerlediler. Bunu yapamayanlarda ise geri kalma durumları oldu.”
İletişim bağlamındaki değerlendirmeler	<ul style="list-style-type: none">“Birbirlerini dinlemeyi ve sabretmeyi öğrendiler.”“...Sınıf ortamında çekingen yapıdaki öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edemedikleri gözlenmiştir.”“İlk günler okulu özleyen çocukların daha çok derse katılmak istediklerini gördük.”
Sosyal alandaki değerlendirmeler	<ul style="list-style-type: none">“Arkadaşlık ilişkileri zayıfladı.”“Daha çok uzaklaşma yaşandığı gibi aynı zamanda özlem de arttı.”“...Öğrenci fiziksel temastan yoksun, göz temasından yoksun olduğu için sosyal yönden çok geriye gittiğini düşünüyorum.”

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenleri; akademik alandaki değerlendirmeler, iletişim bağlamındaki değerlendirmeler ve sosyal alandaki değerlendirmelere ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Akademik anlamda çoğu konuyu verdiğimi düşünüyorum. Sosyal anlamda ise sıkılan ve arkadaşlarını özleyen öğrencilerim oluyordu. Velilerden de evde çok sıkılıyorlar, sosyalleşemiyorlar şeklinde geri dönütler alıyordum. Çocukları beraber görüşürsek mi acaba şeklinde velilerin istekleri oluyordu. (Merve)

İlk başta sürece hem biz hem onlar alışmaya çalıştığı için akademik anlamda biraz gerilemeler oldu ama sürece alıştıkça akademik anlamda toparladık. Aynı düzeyde diyebilirim. En azından derse aktif olarak katılan öğrencilerde bir gerileme yok diyebilirim. (Zeynep)

Öğretmenlerin, sınıf içi iletişimin öğrencilerin akademik ve sosyal durumlarına etkisine verdiği cevaplar, özellikle teknolojiye ulaşamayan öğrencilerin akademik olarak geriledikleri, derslere katılma imkânı olan öğrencilerin akademik bir gerileme yaşamadıkları yönündedir. Uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin özellikle sosyal durumlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinin öğrencileri özellikle sosyal olarak olumsuz etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın onuncu sorusu olan “Uzaktan eğitimle yürütülen derslerde etkili iletişimi sağlamak amacıyla hangi çözüm yollarına başvurduunuz?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12.

Etkili iletişimi sağlamak için başvurulan çözüm yollarına yönelik görüşler

Kategoriler	Betimlemeler
Kullanılan uzaktan eğitim araçlarına ilişkin uygulamalar	<ul style="list-style-type: none">“İnternet problemini en aza indirmeye çalıştık.”“Zom uygulamasının nasıl kullanıldığını öğrenip gereken yerlerde ses-görüntü kapatma özelliklerinden faydalandım.”



Uzaktan eğitim sürecine uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirleme	<ul style="list-style-type: none">• “Eğlenceli dersler, komik sunumlar, aktif katılım etkinlikleri...”• “Öğrencilerle canlı dersler dışında da sürekli telefonla iletişim halindeydik.”• “Grup çalışmaları yaptım.”
Sürece ilişkin öğrencilere rehberlik hizmeti	<ul style="list-style-type: none">• “Dinledim, her fırsatta dinledim ve dinlemeye teşvik ettim.”• “Mini terapi etkinlikleri, uzman destekleri, PDR desteği.”• “Sınıf kurallarını zaman zaman hatırlatarak.”• “Konuşmaları ve arkadaşlarıyla rahat iletişime geçmeleri için fırsat sağlandı. Hep birlikte oyunlar oynandı. Herkes kendi evinden katılsa da birlikteymişiz gibi hissettik.”

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenleri; kullanılan uzaktan eğitim araçlarına ilişkin uygulamalar, uzaktan eğitim sürecine uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirleme ve sürece ilişkin öğrencilere rehberlik hizmetine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Velilerle iletişimi artırdık. Velileri de olaya dâhil ederek bir şekilde halletmeye çalıştık. EBA ve Som'u anlatmak için okula davet ettik. Çünkü hiç bilmedikleri bir program. Kendi telefonumdan gösterdim gerektiği yerde, beraber indirdik. Bir sonraki günün dersini şu anki dersin son iki üç dakikasında konuşuyorduk. (Kevser)

Oyunlar oynadık, yarışmalar yaptık onlar da çocuklara iyi geliyordu. Ekstra derslerle, okul dersleri dışında zaman ayırdık. Yeni bir şeyler öğrensinler diye. Sanal müze gezdik. Onların çok hoşuna gitti. Biz tamamen gönüllü yaptık çocuklarla ders dışı vakit geçirmek için. Refedeyim hiç bilmiyorlardı yaşları küçük olduğu için. Onu anlatan videolar slaytlar hazırladık. Film izleme akşamı yaptık, maske hazırlama yarışmaları yaptık. Doldurmaya çalıştık biz de hafta da bir akşam çocuklarla vakit geçirmek için. Aramızdaki iletişim aslında sadece ders değil de normalde biz de muhabbet edebiliriz anlamına getirmek için. Çocukların hem de o anki konuşma ihtiyacını da gidermek için daha serbest, kuralsız vakit geçirmelerini sağladık. (Miray)

Katılımcı öğretmenlere etkili iletişimi sağlamak amacıyla başvurulan çözüm yolları sorulmuş, uygulama özelliklerini iyice öğrenerek etkili kullandıklarını, ders dışında da öğrencilerle iletişim halinde olduklarını, internetten faydalandıklarını, rehberlik biriminden destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve iletişime yönelik görüşlerinin alınarak sanal sınıf ortamlarında yaşanan durumların incelemesi amaçlanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Araştırma sonucunda, pandemi süresince uzaktan eğitimde sınıf yönetimini etkileyen fiziksel ortam unsurları “kullanılan programın görüntü ve ses özellikleri, ev ortamı, EBA ve interaktif eğitim ve sanal sınıf ortamı” şeklinde öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin derse katılım imkânlarının olmamasını, ev ortamlarındaki imkânların yetersizliğini, kamera ve mikrofon sorunlarını sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. İnternet destekli materyallerinin, EBA ve farklı sitelerin olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Arslan ve Şumuer'in (2020)



sanal sınıf yönetimi ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmada dış ortam gürültüsü, ortamın düzeni ve diğer kişilerin etkisi bulguları bu çalışma ile örtüşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin internete erişimin ve derse katılım için gerekli bilgisayar, akıllı telefon gibi araçlarının yetersiz olduklarını belirtmektedirler (Arslan ve Şumuer, 2020; Bayburtlu, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Demir ve Kale, 2020).

Plan-program etkinlikleri kapsamında “derse hazırlık, dersin işlenişi ve değerlendirme” şeklinde öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri derse hazırlık kapsamında sorun yaşamadıklarını, planlama konusunda daha çok vakitlerinin olduklarını, yüz yüze eğitime göre daha etkili bir hazırlık süreci geçirdiklerini belirtmişlerdir. Dersin işlenişi kapsamında çok çeşitli etkinlik örneklerin kullanabilme, teorik anlatımları ve ders sırasında öğrencilerin yazı yazmalarını azaltıp uygulamaya ağırlık verdiklerini, fotokopi çekmekle uğraşmak zorunda olmadıklarını, kaynakları öğrencilere daha hızlı ulaştırdıklarını ve daha fazla soru çözme imkânlarının olduklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme kapsamında yüz yüze eğitime göre ödev kontrollerinin daha zor olduğunu ancak internet araçları kullanarak değerlendirmelerin anında gözlenmesi imkânı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca teknolojinin kullanımında kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020), araştırmalarında da benzer şekilde öğretmenler zenginleştirilmiş içeriklerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Canpolat ve Yıldırım (2021) çalışmasında, katılımcılar öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanım yeterliliklerini geliştirdiklerini ve içeriklerin zengin olmasını olumlu olarak paylaşmışlardır.

Zaman yönetimi “öğrencilerin derse giriş ve çıkış durumları, sistemsel durumlar ve sürenin kullanımı” şeklinde öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse katılmalarını beklemek, farklı zaman dilimlerinde derse giriş yapmaları, erkenden çıkmaları, internet bağlantı sorunları, sistemin ders sırasında kapanması ve yoklama olumsuz iken tüm öğrencilerin aynı anda cevap verebildiği uygulamalarının olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise uzaktan eğitimde kontrolün kendisinde olduğunu istediği zaman seslerini kapatabildiğini böylece öğrencilerin dersi kaynatma durumlarının olmadığını yüz yüze iken bu kadar iyi yönetemediğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise sesi kapatma özelliğini kullanmak istemediğini bu yüzden öğrencileri uyardığını ve el kaldırma emoji kullanmalarını istediğini ifade etmiştir. Arslan ve Şumuer’in (2020) araştırmasında zamanında derse başlamama, yoklama ve sistemsel sorunlar bulguları ile örtüşmektedir. Ercoşkun ve Ada (2013), pandemi sürecinden önce gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcılar sınıf yönetimini engelleyen sebepler olarak öğrencinin geç kalması, çevrenin etkisi, okulun araç- gereç ve fiziki eksiklikleri şeklinde belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimde yer alan bu sebeplerin uzaktan eğitimde internet-teknolojik imkânlar formunda karşımıza çıktığı ve zaman yönetimini etkilediği görülebilir.

Öğrenci davranışları “derse hazırlanma, ders esnasında davranışlar ve yüz yüze eğitim ile karşılaştırılması” şeklinde öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit edilmiştir. Öğrencilerin teneffüs sonrası hazırlığını yapması olumlu iken, kitaplarının yanlarında olmaması, zamanında ödevlerini teslim etmemeleri, görüntü ve ses özellikleri ile uğraşmaları, söz kesmeleri, izin istemeden konuşmaları, hayat hikâyesini anlatmaları, dersi sabote edecek hareketler yapmaları, komiklik yapmaya çalışmaları ve başka işlerle ilgilenmeleri sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yüz yüze eğitimde gerçekleştirdiği davranışları uzaktan eğitimde daha rahat gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. İnci ve Çubukçu’nun (2020) çalışmalarında benzer şekilde derse hazırlıksız gelme, ödev yapmama, materyal getirmeme, konuyla alakasız konuşma ve derste başka şeylerle ilgilenme sonuçlarına ulaşılmıştır. Tolunay’in (2008) pandemi süresinden önce sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada derse geç gelmek, ders için gerekli materyallerini getirmemek sınıfta söz almadan konuşmak, ödev yapmamak, komiklik yapmaya çalışmak ve ders dışı şeylerle ilgilenmek davranışlarının yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki bu davranışları, uzaktan eğitimde arttığı sonucuna öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılabilir.



Araştırmanın beşinci problemi olan; etkili sınıf yönetimini sağlamak amacıyla başvurulan yöntemlere ilişkin bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin internet destekli materyal, normal materyal, kullanılan uygulamanın özellikleri, pekiştiriciler, veli ve rehberlikle iletişim kurmak gibi yollara başvurmuşlardır. Öğretmenler, öğrencilerle aynı ortamda bulunmadıkları için genellikle öğrencilerden kameralarını açmalarını isteyerek öğrencileri derse dahil etmeye çalışmışlardır. Bu süreçte öğretmenler genel olarak velilerle iletişime geçerek, öğrenciler için uygun ortamlar oluşturmalarını rica ettiklerini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler, uygulama yönetimi öğrencinin elinde olduğu için, ses veya görüntü kapatma gibi durumlara müdahale edemediklerini ve bu durumlara çözüm bulamadıklarını söylemişlerdir. Yapılan çalışmalarda derslerde materyal kullanımının akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Kablan, Topan ve Erkan, 2013). Öğretmenlerin sınıf yönetimini etkin kılmak adına genellikle materyal kullanımına başvurmalarının bu bağlamda anlamlı olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde İletişime İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın altıncı problemi olan; pandemi sürecinde uzaktan eğitimde konuşma becerisi ile ilgili yaşadığınız olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin bulgulara göre; bu durumu etkileyen etmenler, sistemsel nedenler ve öğrenci davranışları olarak iki başlık altında toplanmıştır. Başlangıçta sistemi tanımadıkları için öğrencilerin zorlandığını ifade eden öğretmenler zamanla bu durumun düzeldiğini belirtmişlerdir. Ancak ders süresinin kısa olmasından dolayı bu süreci genellikle ders konularını yetiştirmek için kullandıklarını, öğrencilerle bu yüzden çok fazla iletişime geçemediklerini söylemişlerdir. Bunun yanı sıra ev ortamında oldukları için kendini rahat hissederek, sınıf ortamına göre daha konuşkan olan öğrencilerin olduğunu da ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelerinde sözlü iletişim oldukça önemlidir (Saraç, 2006). Öğretmenlerin, öğrencilere kendilerini rahatlıkla ifade edebildikleri bir sınıf ortamı hazırlaması gerekmektedir, öğrencileri her fırsatta konuşturmaya çalışmalıdır (Doğan, 2008). Günümüz eğitim programlarının da sıklıkla vurguladığı konuşma becerisinin, pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarında arka plana atıldığı söylenebilir.

Araştırmanın yedinci problemi olan; Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde dinleme becerisi ile ilgili yaşadığınız olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin bulgulara göre; dinleme becerilerini etkileyen unsurlar üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; sistemsel nedenler, ortam etkileri ve öğrenci davranışlarıdır. Öğretmenler hemen her konuda olduğu gibi öğrencilerde deneyimledikleri durumların ilk olarak sistemin yabancı olması ve tanıma aşamasında yaşandığını ifade etmektedir. Aynı zamanda uygulamanın ses ve görüntü seçenekleri genellikle kişinin inisiyatifinde olduğundan, müdahale etmek zorlaşmıştır. Öğrencilerin dışarıdan çok fazla uyarana maruz kaldıklarını ve bu sebeple ders esnasında sıklıkla dikkatlerinin dağıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıf ortamına göre öğrencilerin dikkatleri dağıtacak çok fazla unsurun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bir ağızdan konuşmaların önüne geçebilmek adına, öğrencilerin seslerini kapattıklarını bu durumun olumlu etki yarattığını söylemişlerdir. Dinleme becerisi insanın kazandığı ilk dil becerisidir. Tüzel (2013) yaptığı çalışmada ortamda bulunan gürültünün dinlemeyi zorlaştırdığını buna bağlı olarak anlama ve hatırlama konusunda da olumsuz etkisini olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin derse girdikleri ortam etkilerinden dolayı dinleme becerilerinde kayıplar yaşaması bu araştırma ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine; pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sözsüz iletişimde yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumların neler olduğu sorulmuştur. Verilerin analizlerinde sözsüz iletişime ilişkin görüşler; sanal sınıf ortamlarının sözsüz iletişim unsurlarına etkileri ve öğretmenlerin sözsüz iletişimde karşılaştıkları öğrenci davranışları şeklinde iki kategoride



belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri; sanal sınıf ortamlarında ekran karşısında sözsüz iletişim konusunda zorlandıklarını, öğrencilerin dikkatini çekmek için beden dilini daha çok kullanmaya çalıştıklarını, öğrencilerin ev ortamlarında rahat davrandıklarını, öğrencilerin dikkat dağıtacak şekilde diğer arkadaşlarıyla iletişim kurmaya çalıştıklarını, bazı öğrencilerin de ses veya görüntü kapatması sebebiyle sürecin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Şen (2006) yaptığı araştırmada meslek lisesi öğretmenlerinin beden dillerini kullanma düzeylerini belirlemiştir. Buna göre, öğretmenler olumlu beden dili davranışları gösterdiğinde öğrenciler de genellikle olumlu etkilenmiştir. Öğretmenler olumsuz beden dili davranışları gösterdiğinde ise öğrenciler olumsuz yönde etkilenmişlerdir. Çalışkan (2003), sınıf öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının değerlendirilmesine yönelik tez çalışmasında; öğretmenlerin jest ve mimiklerini yeterince kullanmadıkları, öğrencilerle sempatik bir iletişim kurmadıkları ve ders süreçlerinde motive edici uyarıcılar kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Tüm bunlardan görüldüğü üzere, sınıf içi iletişimde sözel olmayan iletişim unsurları büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerle kuracakları sözel olmayan iletişim yaklaşımları tüm ders süreçlerinde akademik başarıdan motivasyona kadar etki göstermektedir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine; sınıf içi iletişimde öğrencilerin akademik ve sosyal durumlarındaki değişimlerin neler olduğu sorulmuştur. Verilerin analizinde akademik ve sosyal değişimlere ilişkin görüşler; akademik alandaki değerlendirmeler, iletişim bağlamındaki değerlendirmeler ve sosyal alandaki değerlendirmeler şeklinde üç kategoride belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri; uzaktan eğitimde derslere aktif katılan ve velisi tarafından takip edilen öğrencilerin akademik alanda ilerlediklerini, derslere katılmayan öğrencilerin durumlarında da düşüşler yaşandığını, kırsal kesimdeki öğrencilerin uzaktan eğitimde sanal sınıflar ile daha çok kaynağa ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Bayraktutan (2008), araştırmasının sonucunda sınıf içi iletişimin öğrencilerin notlarına yüksek oranda pozitif yönlü yansıdığına ulaşmıştır. Erol ve Erol (2020), pandemi sürecinde eğitimlerin çevrimiçi derslerle yürütülmesinin, öğrencileri sosyal ve akademik anlamda etkilediğini gösteren bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal çevrelerinden uzaklaşmaları çeşitli yönlerden etki göstermiştir. Öğrencilerin çoğunda süreç içerisinde saldırgan davranışların arttığı ve öğretmenleri ve arkadaşlarını özledikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenle kurulan iletişimin akademik başarıyı da artırdığı araştırma sonuçlarından biridir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine; etkili iletişimi sağlamak için başvurdukları çözüm yolları sorulmuştur. Verilerin analizinde etkili iletişim sağlamaya yönelik görüşler; kullanılan uzaktan eğitim araçlarına ilişkin uygulamalar, uzaktan eğitim sürecine uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirleme ve sürece ilişkin öğrencilere rehberlik hizmeti şeklinde üç kategoride belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri; derslerde kullandıkları uzaktan eğitim araçlarının nasıl kullanıldığını hem veliye hem de öğrencilere öğrettiklerini, velilerle iş birliği yaptıklarını, öğrencilerle canlı dersler dışında da iletişim kurduklarını, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için ders dışı zamanlarda etkinlik ve oyun saatleri de gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Sürecin öğrenciler açısından zor olduğu düşünülerek onları daha çok dinlemeye çalıştıklarını ve öğrencilerini konuşmaya teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Erol ve Erol (2020), pandemi sürecinde yaptığı araştırmada, çocukların becerilerinin desteklenmesi ve etkili bir öğrenim sağlamaları için uygun bir okul ortamı, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri ve öğretmenle kurulacak etkili bir iletişimin kaçınılmaz unsurları olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak sınıf içinde kullanılan iletişim türleri, öğretmenlerin etkili iletişim becerileri ve arkadaşlık ilişkileri öğrenciyi akademik ve sosyal anlamda güdüleyen, çevreleyen konulardır. Etkili iletişimi sağlayan öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları giderek azalmaktadır. İletişim unsurlarından faydalanılması öğrenciyi akademik ve sosyal anlamda tamamlamakta ve başarıyı artırmaktadır. Bu anlamda sınıf içi etkileşimin planlanması ve düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.



Öneriler

- Eba ve TV üzerinden başlanan uzaktan eğitim uygulamalarında erişimin bazı durumlarda gerçekleşmediği ve kısıtlı kaldığı görülmektedir. Tüm öğretmen ve öğrenciler uygulamaya dahil olamamış, bazı bireyler bu sürece tamamen uzaktan şahitlik etmiştir. Bu uygulamaların daha etkin kullanılabilmesi için alt yapı güçlendirmeleri yapılması gerekmektedir.
- Derslere sınırlı sayıda katılım olması öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz anlamda etkilemiş, derse katılmayan öğrenciler için endişe ve kaygı hissetmelerine sebep olmuştur. Öğretmenlere motivasyon ve destek hizmetleri verilmesi faydalı olabilir.
- Sürece sadece erişim problemi değil uygulamayı kullanamama durumu da etki etmiştir. Teknolojiye ulaşabilme imkânı ve kullanabilme yetisinde yaşanan eşitsizlikler öğrenme durumlarını etkilemiştir. Öğretmen ve öğrencilerin bu konularda gerekli eğitimi almaları, öğrencilerin sistemi ne kadar aktif kullanabildiklerine yönelik yapılacak çalışmalar ve sistemin buna yönelik düzenlenmesi faydalı olabilir.
- Pandemi sürecinde sınıf yönetimi ve iletişim konularında verilen hizmet içi eğitimlerin yeterliliği, çevrimiçi derslerde etkili iletişim sağlamak amacıyla kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olabileceği, üst öğretim kademlerinde sınıf yönetimi ve iletişim konulu nicel veya nitel araştırmalar yapılabilir.



Kaynakça

- Ak, Ş., Göktepe, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7(1)*, 24-44.
- Akkaş-Baysal, E. ve Hocaoglu, N. (2019). Nitel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Alğan, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci direnç davranış algıları ile sınıf içi iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi* (20. baskı). Anı Yayıncılık.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisini Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2)*, 179-209.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies, 15(4)*. 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bayraktutan, Ş. (2008). *İlköğretim okullarında sınıf içi iletişimin öğrenci okul başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi A.B.D. İstanbul.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2)*, 85-124.
- Can, E. (2020a). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2)*, 11-53.
- Can, E. (2020b). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(4)*, 251-295.
- Can, E. ve Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 10(18)*, 195-219.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7(1)*, 74-109.
- Ceylan, M. (2020). Sanal sınıfların yönetimi. Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu (Ed) *Pandemi Döneminde Eğitim* (ss. 295-352). Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, N. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve başa çıkma yolları. *Turkish Studies (Elektronik), 6(2)*, 307-316.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig, (44)*, 123-142.
- Demir, S. ve Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 15(8)*, 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Dilekçi, Ü. ve Limon, İ. (2020). Covid 19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları “aşırı iletişim yükü” düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 231-252. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776450>
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2)*, 261-286.
- Duban, N. ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15(4)*, 357-376. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653>
- Ercoskun, M. H. ve Ada, Ş. (2013). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açılarından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(1)*, 60-79.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Epsilon Yayıncılık.



- Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman, G. T., Saltan, F., Gök, A. ve Yıldız, İ. (2010). Sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemleri, nedenleri ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma: Bilişim teknolojileri dersi örneği. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri–Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 853-891.
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynlerin gözünden ilkököl öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkökölde zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.
- Gürbüz, F. ve Yeğen, M. (2020). Sınıf öğretmenlerine ait sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(9), 27-44.
- Hamedoğlu, M. A. (2014). Sınıf içi iletişim. (M. Çelikten ve M. Teyfur Eds.). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. (ss. 133-168). Anı Yayıncılık.
- İHEB (1948). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- İnci, T. ve Çubukçu, Z. (2020). Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışları ve nedenleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(18), 207-219.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644. DOI: 10.12738/estp.2013.3.1692
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156.
- Külekcı-Akyavuz, E. (2020). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52, 324-347. DOI: 10.15285/maruaebd.559924.
- MEB (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB. (2020b). Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı. <http://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>
- MEB. (2020c). Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı. <http://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>
- MEB YEĞİTEK (2020). 70891843-481.05-E.6406175 sayılı, Sanal Sınıf Uygulamaları konulu resmî yazı.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Eken, D. T. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. (M. Şeker, A. Özer, C. Korkut Eds.). *Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği*. (s. 171-192). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Öztürk, B. (2019). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* (15. baskı). (s.149-192). Pegem Akademi.



- Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2),17-23.
- Sağlık Bakanlığı, (2020). Pandemi. <https://covid19.saglik.gov.tr>
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından türk dili ve edebiyati eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Şen, S. (2006). *Sınıf içi iletişimde beden dili* (Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenlerinin beden dili kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Eğitimi Bölümü Bilim Dalı. Ankara.
- TDK (2021). www.sozluk.gov.tr
- Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa
- Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 363-378.
- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). UNESCO figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 school closures. <https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school>
- UNICEF. (2020c). Children in the poorest countries have lost nearly four months of schooling since start of pandemic – UNESCO, UNICEF and World Bank report finds. <https://www.unicef.org/press-releases/children-poorest-countries-have-lost-nearly-four-months-schooling-start-pandemic>
- Ünal, S. ve Ada, S. (2014). *Sınıf yönetimi*. (5. baskı). Ege Basım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- WHO, (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19- 11 March 2020. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Wikipedia, (2020). Covid-19 pandemisi. https://tr.wikipedia.org/wiki/COVID-19_pandemisi
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., ve Arın-Yılmaz, D. (2020). Farklı öğretim kademelerinde öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 477-503. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.777353>
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*,6(4), 237-250.



Ergenlerde İyi Oluşun Yordanmasında Bilişsel Esneklik ve Öz-Şefkatin Rolü*

The Role of Cognitive Flexibility, and Self-Compassion in Predicting Well-Being Among Adolescents

Nursel TOPKAYA^{ID}, Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, nursel.topkaya@omu.edu.tr

Zeynep KÖKSAL^{ID}, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, zeynep9koksal@gmail.com

Sefa BAYRAM^{ID}, Psikolojik Danışman, sefa.bayram19@gmail.com

Topkaya, N., Köksal, Z. ve Bayram, Z. (2022). Ergenlerde İyi Oluşun Yordanmasında Bilişsel Esneklik ve Öz-Şefkatin Rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 646-662.

Geliş tarihi: 09.03.2022

Kabul tarihi: 03.06.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu araştırmanın amacı ergenlerde bilişsel esneklik ve öz şefkatin genel iyi oluş durumu ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluğu yordama gücünü incelemektir. Bunun yanında genel iyi oluş ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluğun cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Orta Karadeniz Bölümü'nde bir il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde öğrenim gören 822'si kız 291'i erkek olmak üzere toplamda 1013 (*Ort.* = 15.36, *Ss.* = 1.29) ergen oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Ergenler için Beş Faktörlü İyi Oluş Ölçeği ve Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esneklik puanı yüksek olan ergenlerin iyi oluş, bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk düzeyleri de yüksektir. Aynı zamanda öz şefkat düzeyleri yüksek olan ergenlerin iyi oluş, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanları da yüksektir. Ayrıca araştırmada erkek ergenlerin genel iyi oluş, bağlılık, iyimserlik ve mutluluk puan ortalamalarının kız ergenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanları tarafından iyi oluşu artırmaya dönük geliştirilecek ve uygulanacak psiko-eğitim programlarında ergenlerin bilişsel esnekliklerini ve öz-şefkatlerini artırmak amaçlanabilir.

Anahtar kelimeler: *Bilişsel esneklik, Öz-Şefkat, İyi Oluş, Ergenler.*

Abstract. The aim of this study is to examine the predictive power of cognitive flexibility and self-compassion in adolescents' overall well-being score and sub-dimensions of well-being, namely engagement, perseverance, optimism, connectedness and happiness. In addition, it is also aimed to investigate whether the total score of well-being and the sub-dimensions of well-being such as engagement, perseverance, optimism, connectedness and happiness differ according to gender. The participants of the study consisted of 1013 (*M* = 15.36, *SD* = 1.29) adolescents, 822 girls and 291 boys, studying at high schools affiliated to the Directorate of National Education in a city center in the Middle Black Sea Department. Personal Information Form, Cognitive Flexibility Scale, Five-Factor Well-Being Scale for Adolescents and Self-Compassion Scale Short Form were used as data collection tools. According to the results of the research adolescents with high cognitive flexibility scores also have high levels of well-being, engagement, perseverance, optimism, connectedness and happiness. Moreover, adolescents with high self-compassion levels also have high scores for well-being, optimism, connectedness, and happiness. The results also showed that well-being total score, engagement, optimism and happiness score of boys is significantly higher than that of girls. Psycho-educational programs and other studies to be developed and implemented by school counselors to increase well-being can aim at increasing adolescents' cognitive flexibility and self-compassion.

Keywords: *Cognitive flexibility, Self-Compassion, Well-Being, Adolescents.*

*Bu araştırma, Tübitak-2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir / This research was supported by TÜBİTAK-2209-A University Students Research Projects Support Program.

Extended Abstract

Introduction. Being in good emotional and physical health enables adolescents to cope with the challenges of adolescence and thus facilitates their transition to adulthood. Studies show that well-being in adolescents is related to social competence and effective coping skills (World Health Organization, 2014). Adolescence, which is a difficult and complex period of life, is a transitional period in which many developmental tasks must be fulfilled. During this period, adolescents perform some developmental tasks such as establishing conscious and healthy relationships with their social environment, acquiring social roles, gaining emotional autonomy, making plans for the future, predicting the consequences of their behavior and taking responsibility (Canbay, 2010). The multitude of developmental tasks that must be accomplished during adolescence can be threats to the fulfillment of psychological needs and ultimately a challenge for the development of a well-integrated personal identity (Moreira, Inman, & Cunha, 2019). Therefore, it is important to focus on increasing the well-being of adolescents in this period. When it is aimed to increase well-being, it is an important goal to identify and research the factors that can facilitate the development of well-being (Homan, 2016). In addition, understanding the role of gender, age and psychological variables that may have a role in well-being will not only contribute to theoretical knowledge, but also contribute to the development of programs to increase well-being. Therefore, it may be useful to examine the relationship between gender, cognitive flexibility, self-compassion and well-being in adolescents. Considering the limited number of studies on the variables examined together in this study, the investigation of this subject will provide new information both to experts working in the field of mental health and researchers interested in this subject. Accordingly, the aim of this study is to examine the predictive power of cognitive flexibility and self-compassion in adolescents' total score of well-being and the sub-dimensions of well-being: commitment, determination, optimism, relatedness and happiness. In addition, it was investigated whether the total well-being scores of female and male students and the sub-dimensions of well-being such as commitment, determination, optimism, relatedness and happiness differ according to gender.

Method.

Research Design

This study is a cross-sectional study in the correlational model in which the relationship between cognitive flexibility and self-compassion and well-being of adolescents is examined. Correlational model is a research design that reveals the relationship of variables and the extent to which variables are affected by each other (Kaya, Balay, & Göçen, 2012).

Participants

The study group of the research consisted of a total of 1013 students, 822 girls and 291 boys, studying at high schools affiliated to the Directorate of National Education in a city center in the Black Sea Region in the 2020-2021 academic year. 3.1% of the students go to the preparatory class, 34.7% to the 9th grade, 24.5% to the 10th grade, 19.6% to the 11th grade and 18.1% to the 12th grade. The age range of the students varies between 14-19 ($M = 15.36$, $Sd = 1.29$). Convenient sampling method was used while selecting students due to limitations such as financial inadequacies, time constraints, and the absence of necessary personnel for the research (Büyükoztürk, 2014).

Data Collection and Analysis

In this study, before starting the data collection process, necessary permissions were obtained from the X Provincial Directorate of National Education in order to practice in schools. Due to the COVID-19 epidemic, data collection was carried out through Google forms and social media. In the schools the data were collected by school principals, class teachers and school counselors. They were informed about the purpose of the research and asked to send the students the link of the research. While participating in the research, the principles of voluntariness and confidentiality were taken into consideration, and information was given about the withdrawal. After obtaining parental consent, data collection tools were applied.

Findings. Perseverance ($t[1013] = -1.66, p > .05, d = .00$) and connectedness ($t[1013] = -.92, p > .05, d = .00$) mean scores were not significantly different, while total well-being ($t[1013] = -4.03, p < .001, d = -0.28$), engagement ($t[1013] = -3.55, p < .001, d = -0.25$), optimism ($t[1013] = -4.86, p < .001, d = -0.34$) and happiness ($t[1013] = -4.30, p < .001, d = -0.30$) mean scores significantly differed. These differences have a low effect size. Total well-being, engagement, optimism and happiness for boys are significantly higher than for girls. Cognitive flexibility is significant predictors of total well-being, engagement, perseverance, optimism, relatedness, and happiness scores. While self-compassion is a significant predictor of total well-being, optimism, connectedness, and happiness, engagement and perseverance were not significant predictors. Cognitive flexibility and self-compassion variables as a whole explain the variance in the dependent variables varying between 20% and 58%. The effect sizes of the explained variance rates vary from medium to high. In other words, adolescents with high cognitive flexibility scores in this sample also have high levels of total well-being, engagement, perseverance, optimism, connectedness and happiness scores. At the same time, adolescents with high self-compassion levels also have high scores for well-being, optimism, connectedness, and happiness scores. The results also showed that well-being total score, engagement, optimism and happiness score of boys is significantly higher than that of girls.

Discussion. The results of the study demonstrated that the average scores of the boys in well-being total score, engagement, optimism, and happiness were significantly higher than those of the girls. The results of the study demonstrated that cognitive flexibility was significant predictor of well-being total scores of the adolescents and the sub-dimensions of well-being such as engagement, perseverance, optimism, connectedness and happiness. It was also found that self-compassion was significant positive predictor of well-being total scores and optimism, connectedness and happiness scores. Although adolescents are prone to negative emotions due to their developmental period, they can display a more functional approach towards themselves by: (a) using cognitive flexibility, which has been shown to be effective in problem-solving capacity when coping with difficult experiences and (b) by developing adaptation with self-compassion, which includes a kind and empathetic approach to themselves, away from self-judgment. Considering the results of this study, psycho-educational programs and other studies to be developed and implemented by school counselors in schools to increase the well-being of adolescents can focus on increasing their cognitive flexibility and self-compassion. Again, school counselors can explain the importance of developing cognitive flexibility and self-compassion in order to increase the well-being of adolescents in their work with parents, and they can design informative brochures and activities for this purpose. In addition, they can carry out studies to increase the well-being of female adolescents.

GİRİŞ

Pozitif psikolojinin gelişmesiyle birlikte iyi oluş, sosyal psikoloji alanında ilgi çeken araştırma konularından biri olmuştur. İyi oluş; bireyin mutluluk ve memnuniyet gibi olumlu duyguları deneyimlemesinin yanı sıra kişinin potansiyelinin gelişimi, yaşamı üzerinde bir miktar kontrol sahibi olması, bir amaç duygusuna sahip olması ve olumlu ilişkiler kurma ve sürdürmesini içeren iyi hissetmenin ve iyi işlev görmenin bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Huppert, 2009). Literatürde iyi oluş; psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş olmak üzere iki farklı yaklaşım temele alınarak kavramlaştırılmaktadır. İyi oluş aynı zamanda iki farklı bakış açısını da kapsamaktadır. Bunlar haz ve psikolojik işlevselliktir (Sarı ve Çakır, 2016). Hazcılık, iyi oluşu mutlu olmak aynı zamanda da zevk almak olarak tanımlarken işlevsellik ise iyi oluşu insanın var olan potansiyelini açığa çıkarması olarak görmektedir (Ryan ve Deci, 2001). Öznel iyi oluşun bireyin yaşamındaki olumsuz duyguların az olması bireye kendisini iyi hissettirecek olumlu duyguların fazla olması ve yaşam doyumuyla ilişkisi vardır (Diener, 2006). Psikolojik iyi oluş ise bireyin becerisi ve kişisel gelişimine vurgu yapmaktadır ve yapılan araştırmalarda psikolojik iyi oluşun kökeni işlevsellik, kendini gerçekleştirme gibi kavramlara dayandırılmaktadır (Manzano-García ve Ayala, 2017). Ayrıca araştırmalara göre psikolojik iyi oluş ile yaşam doyumunu, iyimserlik, öz saygı, sosyal destek arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Demirci ve Şar, 2017). Geçmişten günümüze psikolojik iyi oluş hakkındaki araştırmalar incelendiğinde psikolojik iyi oluş için tek bir anlayış tipinden söz etmek mümkün değildir (Ryff, 1989). Eski zamanlarda dengeli bir ruh halini temsil etse de günümüze kadar bu konuyu temel alan birçok farklı yaklaşım ortaya konmuştur (Conway ve Macleod, 2002). Psikolojik iyi oluş, bireyin hem yaşama hem de kendine yönelik genel bir olumlu tutuma sahip olması (Grob, Wearing, Little ve Wanner, 1996), yaşamda karşılaşılan güç durumlar karşısında bireyin işlevselliğini tam anlamıyla kullanabilmesi ve kendini gerçekleştirme aynı zamanda içinde bulunduğu yaşantıyı değerli bulması anlamına gelmektedir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Ayrıca psikolojik iyi oluş, bireylerin olumlu bir özsaygıya, başkalarıyla olumlu ilişkilere ve hayatta amaçlara sahip olduklarını tanımlamakta ve kişisel gelişim yoluyla bireylerin kendi potansiyellerini geliştirebildiklerini ve kişinin psikik durumuna uygun ortamı, kendi kaderini belirleme hakkını ve bağımsızlığı seçebildiğini göstermektedir (Ryff ve Singer, 2008). Günümüzde iyi oluş bireylerin ruhsal sağlığı ile eş değer görülmektedir (Tomás, Gutiérrez, Pastor ve Sancho, 2020). Bu araştırma kapsamında iyi oluş; bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk olmak üzere beş farklı boyut çerçevesinde ele alınmıştır. Bağlılık, bireylerin katıldıkları etkinliklere ve yaptıkları işlere tam anlamıyla odaklanabilmesi olarak açıklanmaktadır. Kararlılık, bireylerin karşılaştıkları güçlükler esnasında hedeflerine doğru istikrarlı bir biçimde ilerleme doğrultusunda gösterdikleri çabadır. İyimserlik, geleceğe yönelik umut beslemek ve bireyin kendisini geleceğe karşı güvende hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. İlişkililik, bireyin ilişkilerinden aldığı verimi aynı zamanda sevdiğini ve sevildiğini hissetmesini ifade etmektedir. Mutluluk ise bireyin yaşamını genel olarak iyi tanımlamasını ve yaşamından memnun olmasını içermektedir (Demirci ve Ekşi, 2015).

Araştırmalar yüksek düzeyde psikoloji iyi oluşun, daha güçlü sosyal destek, daha yüksek yaşam doyumunu, daha iyi fiziksel sağlık ve daha yüksek akademik performans dâhil olmak üzere yaşamdaki bir dizi kritik ve önemli sonuca katkıda bulunduğunu göstermektedir (Norvilitis ve Reid, 2012; Ryff ve Singer, 2008; Topham ve Moller, 2011). İyi oluş bireylerin yaşamlarında bir dizi istendik olumlu sonuçla ilişkili olduğundan, farklı örneklem gruplarında iyi oluşla ilişkili değişkenlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir (Jin ve Wang, 2018; Çukurova, 2021). İyi oluşun araştırıldığı gruplardan birisi ergenlerdir. Ergenlik dönemi yaşamın fırtınalı karmaşık dönemlerinden biridir. Bu dönem içinde birey kendini tanımak, geleceğe yönelik seçimler yapmak gibi çeşitli yaşantılardan geçmektedir. Kritik gelişim döneminden geçen ergenler için iyi oluş önemli bir kavramdır. Genel olarak ergenlerle yapılan araştırmalarda öznel iyi oluş bağlamında ele alınan değişkenler gelecek beklentisi, öz yeterlilik ve ebeveyn çatışmasıdır (Buldu, Özer ve Çalışkan, 2021; Sayın ve Altun, 2021). Psikolojik iyi oluşun ise gelişimsel özellikler, olgunlaşma, benliği ortaya koyma, öz yeterlik ve özgüven gibi kavramlarla ilişkili olduğu saptanmıştır (Campbell ve diğ., 2019; Twenge,

2020). Aynı zamanda psikolojik iyi oluş duygusal, bilişsel ve sosyal yapı olmak üzere birçok farklı durumdan etkilenebilmektedir (Karababa, Abdullah ve Çetiner, 2018). Yaşam esnasında bireyin karşısına zorluklar çıkabilmekte ve bu zorluklar da stres veya baskıya sebep olabilmektedir. Dolayısıyla bireyler bu durumlar karşısında psikolojik iyi oluşunu sürdürülebilmek amacıyla çaba sarf etmek zorundadırlar (Bardavit, 2007). Zorluklarla başa çıkmayı, alternatif seçenekler üretmeyi, geleceğe yönelik motivasyon sağlamaya ve çevreye uyum sağlamayı bilişsel esneklik kolaylaştırabilmekte veya sağlamaktadır (İmroğlu, Demir ve Murat, 2021). Bu doğrultuda ergenlerde iyi oluşla ilişkili olabilecek değişkenlerden biri de bilişsel esnekliktir.

Bilişsel esneklik, kişinin bilişlerini değişen koşullar doğrultusunda değiştirme veya bu koşullara uyum sağlama yeteneğini gösterir. Birey bilişsel esneklik sergilerken üç farklı beceriyi kullanır; (i) zor koşulların kontrol edilebileceği algısı, (ii) yaşam olayları ve insan davranışlarının muhakemesinde alternatifleri değerlendirme yeteneği ve (iii) zor koşullar altında diğer seçenekleri düşünme yeteneği (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel olarak esnek olmak, ergenlerin tutarsız görevler ve talepler arasında geçiş yapabilmelerine ve farklı zorluklara uyum sağlamalarına yardımcı olur (Leung ve Zakzanis, 2014). Türk ergenlerle gerçekleştirilen bir araştırmada Bilgin (2017) ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça sosyalleşmeye ve gelişime daha açık olduklarını, öz-denetim yeteneklerinin artış gösterdiğini ve daha az duygusal tutarsızlık (nevroitiklik) gösterdiklerini bulmuştur. Bu bağlamda, yüksek bir bilişsel esnekliğe sahip olmak ergenlerin daha iyi bir iyi oluşa sahip olmalarına yardımcı olabilir. Nitekim bilişsel esneklikle ilgili gerçekleştirilen araştırmalar bilişsel esneklik ile ruh sağlığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Örneğin, Fu ve Chow (2017) travmatik bir deprem yaşantısı olan 91 ergenle gerçekleştirdiği araştırmada, yüksek bilişsel esnekliğe sahip ergenlerin düşük bilişsel esnekliğe sahip ergenlerle kıyaslandığında daha yüksek düzeyde psikolojik iyi oluşa sahip olduklarını belirlemiştir.

Öz-şefkat, ergenlerde iyi oluşla ilişkili bir diğer değişkendir. Psikolojik iyi oluş bireyin kendisini olumlu algılaması ve kendinden hoşnut olmasıyla yakından ilişkilidir. Literatür incelendiğinde öz şefkat kavramının da bireyin kendisine karşı olumlu ve anlayışlı olmasını içerdiği görülmektedir (Küçük, 2020). Neff'e (2003) göre öz-şefkat; sıkıntı ve başarısızlık zamanlarında kişinin kendine karşı pozitif yönde tutum sergilemesini ifade eder. Ona göre, öz-şefkat birbiriyle ilişkili üç unsuru içerir: (a) öz-nezaket; bireyin kendine karşı nazik, eleştirel olmayan bir iyilik tutumuna sahip olması ve kendi sınırlarını tanıyarak kabul etmesi (b) ortak insanlık; kişisel zorlukları daha büyük bir insan deneyiminin bir parçası olarak görme eğilimi; (c) bilinçli farkındalık; bu bağlamda acı verici düşünce ve deneyimlerle aşırı özdeşim kurmadan dengeli bir farkındalık geliştirebilmek olarak görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar öz-şefkat düzeyi yükseldikçe kişinin iyi oluşunun da arttığını göstermektedir. Örneğin, Homan (2016) tarafından yürütülen bir araştırmada öz şefkatin, yaş ve iyi oluşla pozitif yönde ilişkili olduğu ve yine öz şefkatin genel sağlık ve depresyon arasındaki ilişkide aracı bir değişken olduğu bulunmuştur. Buna göre öz şefkati yüksek olan bireylerin genel sağlık durumu iyi ve depresyon düzeyleri düşüktür. Sun, Chan ve Chan (2016) yaşları 12-16 arasında değişen 277 Hong Konglu ergenle gerçekleştirdikleri araştırmada, öz-şefkat bileşenleri ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi çalışmıştır. Yapılan analizler sonucunda, genel olarak kızların iyi oluş puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, öz-şefkatin bileşenlerinin erkekler ve kızlar için farklı yollarla psikolojik iyi oluşu kolaylaştırdığı görülmüştür. Erkeklerin, özerklikleri, yaşamdaki amaçları, çevresel ustalıkları ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli olumlu etkiler ortaya çıkaran *bilinçli farkındalıktan* maksimum fayda sağladıkları, kızların ise özerklikleri, çevresel ustalıkları, başkalarıyla olumlu ilişkileri ve kişisel gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olan *ortak insanlıktan* en çok faydalandıkları açığa çıkmıştır.

İyi oluş araştırmalarında cinsiyet farklılıkları araştırmacıların ilgi duyduğu konulardan biri olmuştur (Roothman, Kirsten ve Wissing, 2003). Psikolojik iyi oluş ve cinsiyet konusundaki araştırma sonuçları farklılıklar göstermektedir. Bazı araştırmalar ergenlik dönemindeki kızların psikolojik iyi oluş

düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu gösterirken (Sun ve diğ., 2016) bazı araştırmalar hem ergenlik dönemindeki kızlar hem de yetişkin kadınlar açısından bu durumun tersini göstermektedir (Sagone ve De Caroli, 2014; Visani ve diğ., 2011). Öte yandan, psikolojik iyi oluşun farklı boyutları söz konusu olduğu için çeşitli alt boyutlarda cinsiyet farklılıklarına işaret eden araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Roothman ve diğerleri (2003) dört farklı yaş grubundan elde edilen verilerle yaptıkları meta analiz çalışmasında psikolojik iyi oluşu duygusal, fiziksel, bilişsel, manevi, benlik ve sosyal açıdan ele almıştır. Araştırmada düşükten orta düzeye değişen etki büyüklüklerini gösteren cinsiyet farklılıkları bulunmuştur. Örneğin, erkekler kadınlarla karşılaştırıldığında fiziksel benlik kavramı, otomatik düşünceler (pozitif), yapıcı düşünme, bilişsel esneklik, toplam benlik kavramı ve dürüstlük konularında daha yüksek puanlar almıştır. Kadınlar duygulanım, somatik belirtiler ve dini iyi oluş boyutlarında erkeklerden daha yüksek puan almıştır. Tutarlılık, yaşamdan doyum alma, duygu dengesi, duygusal zekâ, öz-yeterlik ve benlik kavramının toplumsal bileşenleri ve metanette ise anlamlı cinsiyet farklılıkları bulunmamıştır. Bu araştırma sonuçlarının yurt dışında farklı yaş gruplarından elde edildiği göz önünde bulundurulduğunda ülkemizdeki ergenlerle yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulgulara ihtiyaç duyulmaktadır.

Duygusal ve fiziksel sağlık açısından iyi bir durumda olmak ergenlerin, ergenliğin getirdiği zorluklarla başa çıkmalarını sağlamakta ve böylece onların yetişkinliğe geçişini kolaylaştırmaktadır. Yapılan araştırmalar ergenlerde iyi oluşun sosyal yeterlilik ve etkili başa çıkma becerilerine sahip olmayla ilişkili olduğunu göstermektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2014). Yaşamın zor ve karmaşık dönemi olan ergenlik dönemi çok sayıda gelişim görevinin yerine getirilmesi gereken bir geçiş dönemidir. Bu dönemde ergenler sosyal çevreleriyle bilinçli ve sağlıklı ilişkiler kurmak, sosyal roller edinmek, duygusal açıdan özerklik kazanmak, gelecek hakkında planlar yapmak aynı zamanda davranışlarının sonuçlarını öngörebilmek, sorumluluk alabilmek gibi bazı gelişim görevlerini yerine getirir (Canbay, 2010). Ergenlik döneminde yerine getirilmesi gereken çok sayıda gelişim görevi, psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına yönelik tehditler ve sonuç olarak iyi bütünleşmiş bir kişisel kimliğin geliştirilmesi için bir güçlük olabilir (Moreira, Inman ve Cunha, 2019). Bu nedenle bu dönemde ergenlerin iyi oluşlarını artırmaya odaklanmak önem arz etmektedir. İyi oluşun artırılması hedeflendiğinde, iyi oluşun gelişimini kolaylaştırabilecek faktörleri tanımlamak ve araştırmak önemli bir amaçtır (Homan, 2016). Bunun yanında, iyi oluşta rolü olabilecek cinsiyet, yaş ve psikolojik değişkenlerin rolünü anlamak sadece kuramsal bilgi birikimine katkı sağlamakla kalmayacak aynı zamanda iyi oluşu artırmaya dönük programların geliştirilmesine de katkı sunabilecektir. Dolayısıyla, ergenlerde cinsiyet, bilişsel esneklik ve öz şefkat ile iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi yararlı olabilir. Bu araştırmada kapsamında birlikte incelenen değişkenlere yönelik sınırlı sayıda araştırmanın varlığı göz önüne alındığında bu konunun araştırılması hem ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara hem de bu konuyla ilgilenen araştırmacılara da yeni bilgiler sağlayacaktır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı ergenlerde cinsiyet, bilişsel esneklik ve öz şefkatin iyi oluş toplam puan ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluğu yordama gücünü incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma ergenlerin bilişsel esneklikleri ve öz şefkatleri ile iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği ilişki tarama modelinde kesitsel bir araştırmadır. İlişki tarama modeli değişkenlerin ilişkisini ve değişkenlerin birbirinden etkilenme derecelerini ortaya koyan bir araştırma desendir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesinde bir il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde öğrenim gören 822'si kız 291'i erkek olmak üzere toplamda 1013 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %3,1 hazırlık sınıfına, %34,7'si 9.sınıfa, %24,5'i 10. sınıfa, %19,6'sı 11.sınıfa ve %18,1'i 12. sınıfa gitmektedir. Öğrencilerin yaş aralığı 14-19 ($M = 15.36$ Ss. = 1.29) arasında değişiklik göstermektedir. Öğrenciler seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırma yapılırken maddi yetersizlikler, zamanın kısıtlı olması ve araştırma için gerekli çalışanın bulunmaması gibi sınırlılıklardan dolayı örneklemin uygulamaya müsait birimlerden oluşmasıdır (Büyüköztürk, 2014). Ayrıca uygun örnekleme, hedef kitleye ulaşırken kolay erişebilirlik ilkesini sağlayan örnekleme yöntemlerinden biri olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında demografik verileri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, bilişsel esneklik düzeyini belirlemek için Bilişsel Esneklik Ölçeği (Çelikkaleli, 2014), iyi oluş düzeyini belirlemek için Ergenler için Beş Faktörlü İyi Oluş Ölçeği (Demirci ve Ekşi, 2015) ve öz şefkat düzeylerini belirlemek için Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu (Yıldırım ve Sarı, 2018) kullanılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına yönelik bilgiler sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu katılımcıların kişisel ve demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, not ortalamaları, okulunun adı, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu, ailenin tutumu ve genel yaklaşımlarına dair sorular bulunmaktadır.

Ergenler için Beş Faktörlü İyi Oluş Ölçeği (EPOCH)

Bu ölçek Kern, Benson ve Steinberg tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması ise 2015 yılında Demirci ve Ekşi'nin çalışması sonucunda gerçekleştirilmiştir. Ölçek iyi oluşun alt boyutları temel alınarak oluşturulmuştur. 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Aynı zamanda her alt boyutu ölçen dört madde vardır. Toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Bunlar: bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik, mutluluktur. Ölçek 5'li likert tipi derecelendirmeye hazırlanmıştır ve "Hiçbir Zaman (1), Bazen (2), Sıklıkla (3), Çoğu Zaman (4), Her Zaman (5)" şeklinde puanlamaktadır. Ölçek puanlanırken hem alt boyutların hem de toplam puanların ortalaması alınmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçek ergenlerin iyi oluşunu belirlemek için kullanıma uygun bulunmuştur (Demirci ve Ekşi, 2015). Bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .91'dir.

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Martin ve Rubin tarafından 1995 yılında geliştirilmiş olan Bilişsel Esneklik Ölçeği 2014 yılında Çelikkaleli'nin çalışmaları sonucu Türkçeye uyarlanmıştır. Tek boyutludur ve 12 maddeyi içermektedir. 6'lı likert tipi bir ölçme aracıdır. 1 "kesinlikle katılmıyorum" 6 "kesinlikle katılıyorum" seçenekleriyle cevaplanmaktadır. İç tutarlılık kat sayısı .80 bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik kat sayısı .83 olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak bakıldığında ise ergen grubunda bu ölçeğin uygulanması uygun olarak kabul edilmiştir (Çelikkaleli, 2014). Bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .94.'tür.

Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu

Raes, Pommier, Neff ve Gucht (2011) tarafından geliştirilen Öz-Şefkat Ölçeği Kısa formu (Short Form of the Self-Compassion Scale) Türkçeye uyarlanması Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. 5'li Likert tipi bir ölçek olup (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen (4) Sık Sık, (5) Daima olarak derecelendirilmiştir. 1., 4., 8., 9., 10. ve 11. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin niteliklerini değerlendirmek için yapı geçerliliği, test tekrar test güvenilirliği, iç tutarlık katsayısı, ölçüt bağıntılı geçerliliği incelenmiştir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin öz şefkat düzeyi artmaktadır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .81.'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada öğrencilerden veri toplama işlemine geçmeden önce Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okullarda uygulama yapmak amacıyla gerekli izinler alınmıştır. COVID-19 salgın hastalığı sebebiyle veri toplama işlemleri Google formlar ve sosyal medya aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanacağı okullarda, okul müdürleri, sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları araştırmanın amacıyla ilgili bilgilendirilip öğrencilere araştırmanın bağlantısını ulaştırmaları istenmiştir. Araştırmaya katılırken gönüllülük ve gizlilik esaslarına dikkat edilmiş, geri çekilme hakkında bilgi verilmiştir. Veli onayının alınmasının ardından veri toplama araçlarının cevaplandırılması sağlanmıştır.

İstatistiksel işlemlerin tamamı SPSS 20 programında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin iyi oluş toplam puanlarının ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeylerinin, bilişsel esneklik ile öz şefkat tarafından ne düzeyde yordandığını ve hangi değişkenlerin iyi oluş düzeyinin yordayıcısı olduğunu belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon analizlerinde tüm bağımsız değişkenler eş zamanlı olarak regresyon denkleminde girilmiştir. Uygun olan analizlerde normallik, doğrusallık, eş varyanslılık, çoklu doğrusallık varsayımları incelenmiş ve karşılandığı görülmüştür (George ve Mallery, 2016; Field, 2013). Bağımsız örneklem için t-testi ve korelasyon değerleri ile açıklanan varyans oranının yorumlanmasında Cohen (1992) tarafından önerilen etki büyüklüğü sınıflandırması kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .001$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırma kapsamında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan, 28.02.2020, 2020/120 sayılı belge ile izin alınmıştır.

Bulgular

Kız ve erkek öğrencilerin iyi oluş toplam puanlarının ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyete göre bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
İyi Oluş							
Kız	743	3.61	.69	1013	-4.03	.001***	-0.28
Erkek	272	3.81	.69				
Bağlılık							
Kız	743	3.51	.85	1013	-3.55	.001***	-0.25
Erkek	272	3.72	.80				
Kararlılık							
Kız	743	3.50	.80	1013	-1.66	.096	.00
Erkek	272	3.59	.83				
İyimserlik							
Kız	743	3.42	.98	1013	-4.86	.001***	-0.34
Erkek	272	3.76	.94				
İlişkililik							
Kız	743	4.14	.86	1013	-.92	.356	.00
Erkek	272	4.20	.84				
Mutluluk							
Kız	743	3.47	.96	1013	-4.30	.001***	-0.30
Erkek	272	3.76	.93				

Not. *p* < .001***

Tablo 1’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda ergenlerin cinsiyetine göre kararlılık ($t[1013] = -1.66, p > .05, d = .00$) ve ilişkililik ($t[1013] = -.92, p > .05, d = .00$) puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yokken, iyi oluş ($t(1013) = -4.03, p < .001, d = -0.28$), bağlılık ($t[1013] = -3.55, p < .001, d = -0.25$), iyimserlik ($t[1013] = -4.86, p < .001, d = -0.34$) ve mutluluk ($t[1013] = -4.30, p < .001, d = -0.30$) puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılıklar düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 1’de görüldüğü gibi erkeklerin iyi oluş toplam puan, bağlılık, iyimserlik ve mutluluk puan ortalamaları kızlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 2. Pearson korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. İyi oluş	1							
2. Bağlılık	.73	1						
3. Kararlılık	.71	.48	1					
4. İyimserlik	.86	.50	.55	1				
5. İlişkililik	.73	.38	.32	.52	1			
6. Mutluluk	.86	.51	.45	.73	.61	1		
7. Bilişsel esneklik	.75	.45	.60	.72	.49	.64	1	
8. Öz Şefkat	.56	.26	.37	.56	.40	.57	.61	1
Ortalama	3.67	3.57	3.53	3.52	4.16	3.55	75.01	33.65
Standart Sapma	.70	.85	.82	.97	.86	.97	13.94	7.88

Not: Tüm korelasyon değerleri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2' de görüldüğü gibi iyi oluş ile bilişsel esneklik ($r = .75$) ve öz şefkat ($r = .56$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bağlılık ile bilişsel esneklik arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r = .45$) bir ilişki bulunurken öz şefkat ile ($r = .26$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kararlılık ile bilişsel esneklik ($r = .60$) ve öz şefkat arasında ($r = .37$) orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik ile iyimserlik ($r = .72$) ve mutluluk ($r = .64$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken ilişkililik ($r = .49$) arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öz şefkat ile ilişkililik ($r = .40$) orta düzeyde, iyimserlik ($r = .56$) ve mutluluk ($r = .57$) yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bilişsel esneklik ve öz şefkat arasında ($r = .61$) yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

İyi oluş ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk bağımlı değişkenlerinin bilişsel esneklik ve öz şefkat tarafından ne düzeyde yordandığını belirleyebilmek amacıyla bir dizi regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizlerine ilişkin değişim istatistikleri Tablo 3'de ve analiz sonuçları Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 3. Çoklu Regresyon Analizi Değişim İstatistikleri Tablosu

Model	R	R ²	Adj R ²	SH Tah.	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	ΔF	sd ₁	sd ₂	p
İyi Oluş	.76	.58	.58	.45	.58	696.85	2	1012	.001***
Bağlılık	.45	.20	.20	.76	.20	129.26	2	1012	.001***
Kararlılık	.60	.36	.36	.65	.36	279.84	2	1012	.001***
İyimserlik	.75	.55	.54	.67	.55	605.84	2	1012	.001***
İlişkililik	.51	.26	.26	.74	.26	175.15	2	1012	.001***
Mutluluk	.68	.46	.46	.71	.46	434.53	2	1012	.001***

Not: $p < .001$ ***.

Tablo 4. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p
İyi Oluş					
Sabit	.73	.08		9.07	.001***
Bilişsel Esneklik	.03	.00	.65	25.11	.001***
Öz-şefkat	.02	.00	.17	6.43	.001***
Bağlılık					
Sabit	1.55	1.33		11.60	.001***
Bilişsel Esneklik	.03	.00	.47	13.22	.001***
Öz Şefkat	-.00	.00	-.03	-.87	.385
Kararlılık					
Sabit	.90	.12		7.81	.001***
Bilişsel Esneklik	.03	.00	.59	18.44	.001***
Öz Şefkat	.00	.00	.01	.40	.689
İyimserlik					
Sabit	-.50	.12		-4.28	.001***
Bilişsel Esneklik	.04	.00	.60	22.51	.001***
Öz Şefkat	.02	.00	.19	7.17	.001***

İlişkililik					
Sabit	1.76	.13		13.44	.001***
Bilişsel Esneklik	.02	.00	.39	11.40	.001***
Öz Şefkat	.02	.00	.16	4.73	.001***
Mutluluk					
Sabit	-.07	.13		-.52	.605
Bilişsel Esneklik	.03	.00	.48	16.26	.001***
Öz Şefkat	.03	.00	.28	9.45	.001***

Not: $p < .001^{***}$.

Tablo 3’de görüldüğü gibi bilişsel esneklik ve öz şefkat, iyi oluş, bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bilişsel esneklik ile öz şefkat değişkenleri bir bütün olarak bağımlı değişkenlerde %20 ile %58 arasında değişen oranlarda varyansı açıklamaktadır. Açıklanan varyans oranlarının etki büyüklükleri orta ile yüksek düzeyde değişmektedir. Tablo 4’de görüldüğü gibi, bilişsel esneklik iyi oluş, kararlılık, bağlılık iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının pozitif anlamlı bir yordayıcısıdır. Öz şefkat iyi oluş, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı iken bağlılık ve kararlılık puanlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Başka bir ifadeyle bu örnekte bilişsel esneklik puanı yüksek olan ergenlerin iyi oluş, bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk düzeyleri de yüksektir. Aynı zamanda öz şefkat düzeyleri yüksek olan ergenlerin iyi oluş, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanları da yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı cinsiyet, bilişsel esneklik ve öz-şefkatin ergenlerde iyi oluş toplam puan ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluğu yordama gücünü incelemektir. Araştırma sonuçları erkeklerin iyi oluş toplam puan, bağlılık, iyimserlik ve mutluluk puan ortalamalarının kızlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin iyi oluşun ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluğun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları öz-şefkatin, iyi oluş ve iyi oluşun alt boyutları olan iyimserlik, ilişkililik ve mutluluğun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu buna karşın öz-şefkatin iyi oluşun diğer iki alt boyutu olan bağlılık ve kararlılığın anlamlı birer yordayıcısı olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları erkeklerin iyi oluş toplam puan, bağlılık, iyimserlik ve mutluluk puan ortalamalarının kızlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Genel olarak literatürde yer alan araştırma sonuçları cinsiyete göre psikolojik iyi oluşta anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu sonucu önceki araştırma sonuçlarıyla benzer doğrultuda değildir (Söner ve Yılmaz, 2018). Ulaşılan bu sonucun verilerin pandemi döneminde toplanmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ergenlerin ev ortamında teknolojik cihazlara daha fazla yönelimi olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda erkeklerin internet bağımlılığının kızlardan yüksek olduğunu belirten çalışmalar literatürde yer almaktadır (Şahin, 2014). Bu durum onların iyi oluş, bağlılık, iyimserlik ve mutluluk düzeylerini kız ergenlerle kıyaslandığında olumlu biçimde etkilemiş olabilir. Öte yandan, kız ergenler salgın hastalık döneminden ve beraberinde getirdiği olumsuz durumlardan daha fazla etkilenmiş olabilir. Yapılan bir araştırmaya göre psikolojik iyi oluş ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki vardır (Sağ, 2016). Cinsiyete göre psikolojik sağlamlığın farklılaştığı araştırmalar sonucunda açığa çıkmaktadır, nitekim Covid 19 salgın döneminde yapılan bir araştırmada erkeklerin psikolojik sağlamlığının kadınlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Kimter, 2020). Araştırmanın bu sonucu kız ergenlerin risk altında olduğunu göstermektedir. Yine de araştırmanın bu sonucu dikkatle yorumlanmalı ve farklı araştırma sonuçlarıyla desteklenmelidir.

Araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin genel iyi oluşun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucuna göre bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerin iyi oluşu da yüksektir. Elde edilen bu sonuç, daha önceki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin İmiroğlu ve diğerleri (2021) tarafından yapılan bir çalışmada da bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluşun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu ergenlerin bilişsel esneklik düzeyi arttıkça yani yaşamlarındaki problemlerle uyumlu başa çıkma ve çözümler üretebilme kapasiteleri arttıkça iyi oluş düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esneklik ergenlerde iyi oluşun alt boyutlarından biri olan bağlılığı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bir diğer deyişle bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan ergenlerin bağlılık düzeyleri de yüksektir. Literatür incelendiğinde bilişsel esneklik ve bağlılıkla ilgili doğrudan bir araştırma sonucuna ulaşılamamıştır. Bağlılık, bireyin yaşamında odak noktasını verimli bir şekilde yaptığı işlere, etkinliklere, sorumluluklarına çevirebilmesi anlamına gelmektedir (Demirci ve Ekşi, 2015). Bilgin (2009) yaptığı çalışmada anne baba bağlılığının, arkadaş bağlılığının, besleyici ve zehirleyici kişilerarası ilişkiler tarzının, demokratik ve koruyucu tutumun bilişsel esneklikle ilişkisi olan değişkenler olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla kişilerarası ilişkilerinde bilişsel esnekliğe sahip ergen bireylerin bağlılık düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuç olarak nitelendirilebilir.

Araştırmada bilişsel esnekliğin iyi oluşun alt boyutlarından biri olan kararlılığı anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin kararlılık düzeyleri de yüksektir. Kararlılık, bireyin hedefe yönelik olarak istikrarlı bir şekilde hareket etmesi ve karşılaştığı engellerle mücadele etmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirci ve Ekşi, 2015). Bilişsel esneklik ve kararlılık arasındaki ilişkiyi ele alan doğrudan bir araştırma bulunmamakla birlikte ergenlerin karar verme stratejileri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan ergenlerin mantıklı karar verme puanlarının arttığı buna karşın içtepisel, bağımlı kararsızlık puanlarının da ise azalma olduğu bulunmuştur. Bu durumun yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan ergenlerin seçeneklerin farkında olmalarıyla ve esnek olabildikleri durumlarda kendilerini yetkin hissetmeleriyle ilişkilendirilebileceği belirtilmiştir (Bilgiç ve Bilgin, 2016). Bu bağlamda kararlılığın iyi oluşu da olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre bilişsel esneklik iyi oluşun alt boyutlarından biri olan iyimserlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Araştırmanın bu sonucu bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan ergenlerin iyimserlik düzeylerinin de yüksek olduğunu gösteren araştırmaların sonuçlarıyla aynı doğrultuda yer almaktadır. Örneğin Sapmaz ve Doğan (2013) yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin tek başlarına karar alabilme yetkinliğine sahip olduklarını, olaylara farklı perspektiften değerlendirme imkânı bulduklarını ve ayrıca içten denetim odağı yüksek, iyimser kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin alternatif çözüm yolları üretme kapasitelerinin de yüksek olduğu bilinmektedir. Bu durum iyimser kişiler olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonuçları bilişsel esnekliğin iyi oluşun alt boyutlarından biri olan ilişkililiğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu araştırma sonucu bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ergen bireylerin ilişkililik düzeyinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Kern, Waters, Adler ve White (2015) ilişkililiğin, bireyin yaşadığı ilişkilerden tatmin olmasını, kendisine değer verildiğini, sevildiğini hissetmesi ve kendisinin de bu duyguları karşılıklı olarak yaşadığı ilişkilerde bulunması olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda bilişsel esnekliğin temelinde yatan uyum süreci ilişkililik bağlamına zemin hazırlamış olabilir. Toplumsal bir varlık olarak insan yaşamı süresince ilişki kurma ihtiyacı hissetmektedir. Bu durumda ilişki kurmak sağlıklı bir hayat açısından önem arz etmektedir. Bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin uyum düzeylerinin de yüksek olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla insanlarla ilişki kurmada daha az zorlandıkları söylenebilir. Ayrıca bilişsel esneklik düzeyleri

yüksek olan bireylerin yetkinlik düzeyleri de yüksek olduğundan iletişim kurarken daha aktif olmaları söz konusu olmuş olabilir.

Bu araştırmada son olarak bilişsel esnekliğin iyi oluşun alt boyutlarından biri olan mutluluk düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerin mutluluk düzeyleri de yüksektir. Araştırmanın bu sonucu literatürdeki önceki araştırmaların sonuçlarıyla aynı doğrultudadır. Örneğin, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça mutluluk düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir (Asıcı ve İkiz, 2015). Satan (2014) yürüttüğü benzer bir çalışmada bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırmanın bu sonucu bilişsel esnekliğin ergenlere mutluluğun kapısını açabilecek anahtar bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öz-şefkatin iyi oluşun diğer anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Öz şefkat düzeyleri yüksek olan ergenlerin iyi oluş düzeyleri de yüksektir. Araştırmanın bu sonucu bu konuda yapılmış önceki araştırma sonuçlarıyla benzer doğrultudadır. Küçük' de (2020) yürüttüğü çalışmada bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak psikolojik iyi oluş ile öz şefkat arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Benzer olarak, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada da üniversite öğrencilerinin kendilerine gösterdikleri şefkat düzeyleri arttıkça iyi oluşlarının da arttığı saptanmıştır (Sarıcaoğlu, 2013). Homan (2016) psikolojik iyi oluş ile öz şefkat arasında pozitif yönde ilişki bulmuştur. Öz şefkatleri yüksek olan insanlar zor yaşantılar karşısında kendilerine daha şefkatli ve kendilerine yönelik yargılamadan uzak tutum ve davranışlar sergilemektedirler. Bireyin kendisini tüm yönleriyle fark etmesi aynı zamanda kabullenerek olumlu bakış açısıyla değerlendirmesi öz şefkat ile psikolojik iyi oluşun ortak noktalarından biridir. Bu durum öz şefkatin iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olmasının olası açıklamalarından biri olabilir.

Bu araştırmada öz-şefkatin iyi oluşun alt boyutlarından biri olan iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonucu öz-şefkat düzeyi yüksek olan ergen bireylerin iyimserlik düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu bu konuda yapılmış önceki araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin 177 üniversite öğrencisi ile yapılmış bir çalışmada (Neff, Rude ve Kirkpatrick, 2007), öz şefkat ile iyimserlik arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öz-şefkat, zorluk veya algılanan yetersizlik ile karşı karşıya kaldığında kişinin kendine karşı ilgi göstermesini ve şefkatli olmasını içerir (Neff ve diğ., 2007). İyimserlik ise olumlu olana odaklanmak ve kötü olanın yerine iyi olanın gerçekleşeceğini düşünmekle ilgilidir ve insanın olumlu bir gelecek öngörme kapasitesini yansıtır (Reker, 1997). Öz-şefkat düzeyi yüksek olan ergenlerin iyimserlik düzeylerinin de yüksek çıkmasının olası açıklamalarından biri öz şefkat duygusunun beraberinde getirdiği kabul ve olumluluk eğilimi olabilir. Araştırma sonuçları öz şefkatin iyi oluşun alt boyutlarından biri olan ilişkililiğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu araştırma sonucu öz şefkat düzeyi yüksek olan ergen bireylerin ilişkililik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde öz şefkat ile ilişkililik değişkeniyle ilgili doğrudan bir araştırma bulunamamıştır. Bu doğrultuda öz şefkat düzeyleri yüksek olan bireylerin iletişim kurma ve sürdürme konusundaki istekli olmaları bu sonucun açıklamalarından biri olabilir. Son olarak araştırma sonuçları öz şefkatin iyi oluşun alt boyutlarından biri olan mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonucu öz şefkat düzeyi yüksek olan ergen bireylerin mutluluk düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürde bu sonuçla paralellik gösteren birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Neff, 2003; Hollis-Walker ve Colosimo, 2011). Örneğin Neff ve Vonk (2009) tarafından yürütülen çalışmada, öz şefkatin ve öz saygının mutluluğu yordadığı belirlenmiştir. Ülkemizde lise öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada (Şimşek, 2019) ise öz şefkatin öznel iyi oluşu pozitif yönde anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıklarının ortaya konulması önemli görülmektedir. Bu araştırma sadece bir il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan liselerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Sonraki araştırmalar farklı şehirlerde yer alan lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada kesitsel bir araştırma deseni kullanılmıştır. İlerleyen araştırmalarda iyi oluş ile bilişsel esneklik ve öz şefkat boylamsal olarak incelenebilir. Sonuç olarak bu araştırmada erkeklerin iyi oluş toplam puan, bağlılık, iyimserlik ve mutluluk puan ortalamalarının kızlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ergenlerin iyi oluş toplam puanları ve iyi oluşun alt boyutları olan bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının da yüksek olduğu ayrıca öz şefkat düzeyi yüksek olan ergenlerin iyi oluş toplam puanlarının ve iyi oluşun alt boyutlarından olan iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puanlarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Buldukları gelişim dönemi itibarıyla ergenler olumsuz duygulanıma eğilimli olsalar da zor yaşantılarla başa çıkarken problem çözme kapasitesinde etkili olduğu ortaya konan bilişsel esneklikliyi kullanarak ve öz yargılamadan uzak olarak kendine karşı nazik ve empatik yaklaşımı içeren öz şefkat ile uyum sağlamayı geliştirerek kendilerine karşı daha işlevsel yaklaşım sergileyebilirler ve iyi oluşları böylelikle artırılabilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında okul psikolojik danışmanları tarafından ergenlerin iyi oluşunu artırmaya dönük geliştirilecek ve uygulanacak psiko-eğitim programlarında onların bilişsel esnekliklerini ve öz-şefkatlerini artırmak amaçlanabilir. Bu tip programlarda ergenlerin bilişsel esnekliğini artırmak için onların günlük rutinlerin dışına çıkmaları ve yeni yaşantıları deneyimlemeleri konusunda cesaretlendirilebilir ve yaratıcı düşünme yollarını öğretilir. Benzer olarak öz şefkati artırmak için benlik saygısını yükseltme, kendini affetme, bilinçli farkındalık etkinlikleri ergenlere uygulanabilir. Ayrıca, okul psikolojik danışmanları ergenlerin iyi oluşunu artırmak için bilişsel esnekliğin ve öz şefkatin nasıl artırılacağına yönelik bilgilendirici broşürler ve etkinlikler hazırlayabilir ve bu bilgilendirme çalışmalarının hedef kitlelerinden biri risk grubundaki kız ergenler olabilir.

Kaynakça

- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Bardavit, M. (2007). Kişilik yapılarının-stresi değerlendirme, stresle başa çıkma yaklaşımları, algılanan stres ve iş doyumunu üzerinde olan etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgiç, R., & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(3), 343-353.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.
- Buldu, E., Özer, A., & Çalışkan, G. (2021). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 649-673.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbay, M. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Conway, C., & MacLeod, A. (2002). Well-being: Its importance in clinical practice and research. *Clinical Psychology*, 16, 26-29.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346.
- Çukurova, I. (2021). *A comparison of psychological well-being of children with chronic illnesses and their healthy peers through children's drawing* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.). TED Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, İ., & Akın, A. (2015). Ruh sağlığı sürekliliği kısa formu’nun geçerliliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 49-64.
- Demirci, İ., & Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeği’nin Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- Demirci, İ., & Şar, A. H. (2017). Kendini bilme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(5).
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241–253.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 7, 397-404.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fu, F., & Chow, A. (2017). Traumatic exposure and psychological well-being: The moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma*, 22(1), 24-35.
- George, D., & Mallery, P. (2016). Frequencies. İçinde *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step* (ss. 115-125). Routledge.
- Grob, A., Little, T. D., Wanner, B., & Wearing, A. J. (1996). Adolescents' well-being and perceived control across 14 sociocultural contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 785-795.
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227.
- Homan, K. J. (2016). Self-compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development*, 23(2), 111-119.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied psychology: Health and well-being*, 1(2), 137-164.
- İmroğlu, A., Demir, R., & Murat, M. (2021). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2037-2057.
- Jin, L., & Wang, C. D. (2018). International students’ attachment and psychological well-being: the mediation role of mental toughness. *Counselling Psychology Quarterly*, 31(1), 59-78.
- Karababa, A., Abdullah, M. E. R. T., & Çetiner, P. (2018). Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi olmanın bir yordayıcısı olarak benlik ayırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1235-1248.

- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). The level of teachers' knowing, application and training need on alternative assessment and evaluation techniques. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1229-1259.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Kimter, N. (2020). Covid-19 günlerinde bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 574-605.
- Küçük, M. (2020). *Yetişkinlerin öz şefkat, bağlanma stilleri ve psikolojik iyi oluş özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Leung, R. C., & Zakzanis, K. K. (2014). Cognitive flexibility in autism spectrum disorders: A quantitative review. *Journal of Autism Development Disorder*, 44, 2628-2645.
- Manzano-García, G., & Ayala, J. C. (2017). Relationship between psychological capital and psychological well-being of direct support staff of specialist autism services. The mediator role of burnout. *Frontiers in Psychology*, 8, 2277.
- Moreira, H., Carona, C., Silva, N., Nunes, J., & Canavarro, M. C. (2016). Exploring the link between maternal attachment-related anxiety and avoidance and mindful parenting: The mediating role of self-compassion. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 89(4), 369-384.
- Moreira, P., Inman, R. A., & Cunha, D. (2019). The resistance to change scale: Assessing dimensionality and associations with personality and wellbeing in adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 102(5), 604-615. doi: 10.1080/00223891.2019.1676761.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78-98.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154.
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916. doi:10.1016/j.jrp.2006.08.002
- Norvilitis, J. M., & Reid, H. M. (2012). Predictors of academic and social success and psychological well-being in college students. *Education Research International*, 2012(3), 127-135.
- Reker, G. T. (1997). Personal meaning, optimism, and choice: Existential predictors of depression in community and institutional elderly. *The Gerontologist*, 37(6), 709-716.
- Roothman, B., Kirsten, D. K., & Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 33(4), 212-218.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 881-887.
- Sağ, B. (2016). *Erken dönem uyumsuz şemalar ve pozitif algının, psikolojik dayanıklılık, depresyon ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Sarı, T., & Çakır, G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(25), 222-229.

- Saricaoğlu, H., & Arslan, C. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2087-2104.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74.
- Sayın, Y., & Altun, F. (2021). Ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin ebeveyn çatışması, öz-yeterlik ve demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 17(2), 253-270.
- Söner, O., & Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 59-73.
- Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L. K. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, 101, 288-292.
- Şahin, N. (2014). *Ergenlik problemleri ve baş etme yöntemleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Solak Şimşek, N. (2015). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 1-21.
- Topham, P., & Moller, N. (2011). New students' psychological well-being and its relation to first year academic performance in a UK university. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(3), 196-203.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2019). Media use is linked to lower psychological well-being: Evidence from three datasets. *Psychiatric Quarterly*, 90(2), 311-331.
- Visani, D., Albieri, E., Offidani, E., Ottolini, F., Tomba, E., & Ruini, C. (2011). Gender differences in psychological well-being during adolescence. İçinde I. Brdar (Ed.), *The human pursuit of well-being: A cultural approach* (ss. 65–70). Dordrecht, NL: Springer.
- Yıldırım, M. & Sarı, T. (2018). Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502-2517.



Sosyal Bilimler Liselerindeki Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Görüşleri: Bursa İli Örneği

Opinions of Students in Social Sciences High Schools About Music Lessons: The Example of the Province of Bursa

Nur Didem TAŞKIRAN ^{ID}, Yüksek Lisans Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, 802141006@ogr.uludag.edu.tr

Ajda ŞENOL SAKİN ^{ID}, Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, ajdasenol@uludag.edu.tr

Taşkiran, N.D. ve Şenol Sakin, A. (2022). Sosyal Bilimler Liselerindeki Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 663-687.

Geliş tarihi: 15.03.2022

Kabul tarihi: 05.06.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Sosyal Bilimler Liseleri edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlamayan kurumlardır. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde eğitim veren Sosyal Bilimler Liseleri “Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları (Proje Okulları)” gruplamasında yer almaktadır. Bu çalışmada sınav ile öğrenci alan ve özel program uygulayan bu okullarda eğitim gören öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bursa ili ile sınırlandırılmış araştırmada Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İnegöl Halil İnalçık Sosyal Bilimler Lisesinden 16 öğrenci ve BTSO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesinden 8 öğrenci, toplamda 26 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların çoğunluğunun bu okulları isteyerek tercih ettiği, kendilerini dinleme alanında yetenekli buldukları/gördükleri ve müzik dersindeki konulara ilgi duydukları sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların çoğunluğu müzik sınıfının öneminden ve müzik ders saatinin az olmasından bahsetmişlerdir. Katılımcıların müzik dersinden beklentileri arasında ilk sırada enstrüman çalmayı öğrenme yer almaktadır. Araştırmada seçmeli müzik dersini seçen öğrencilerin müziği meslek olarak seçmeyi düşünmediği ama hobi olarak devam etmek istedikleri sonucuna da varılmıştır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda müzik dersinin içeriğine ve işlenişine yönelik getirilen önerilerin yanı sıra araştırmacılara tavsiyelerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Müzik dersi, Proje okulu, Seçmeli müzik dersi, Sosyal bilimler lisesi.

Abstract. High Schools of Social Sciences are institutions which do intend to provide resources for the Education of students as scientists in the fields of literature and Social sciences. Social Sciences High Schools providing education at the secondary level in Turkey are included in the grouping named “Educational Institutions Implementing Special Programs and Projects (Project Schools)”. In this study, it is aimed to determine the opinions of the students who towards music class study in these schools that accept students with an exam and apply special programs. In this study limited to the province of Bursa, a case study model, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research was formed with 26 students, including 16 students from İnegöl Halil İnalçık High School of Social Sciences and 8 students from BTSO Ali Osman Sönmez High School of Social Sciences. The data were obtained by using a semi-structured interview form. The data obtained from the research were analysed by the content analysis method. According to the results of research, it was concluded that they find/see themselves talented in the field of listening and related to the subjects in the music lesson. In addition to that, many participants mentioned the importance of the music class, as well as the meagre class duration. Among the expectations of the participants from the



music lesson, learning to play an instrument is the first place. In the study, it was concluded that the students who chose the elective music course did not think about choosing music as a profession but wanted to continue as a hobby. In accordance with all these results, in addition to the recommendations made for the consent and processing of the music lesson, recommendations to towards researchers were also made.

Keywords: Music education, Music lesson, Project school, Elective music lesson, Social sciences high school.



Extended Abstract

Introduction. The variety of elective courses in institutions that provide high school education in Turkey and have the status of “Project School” in short varies depending on the situation. Similarly, these courses that students can choose in Social Sciences High Schools vary according to the teacher capacity of the institution. There are two Social Sciences High Schools in Bursa, one of which is BTSO Ali Osman Sönmez Social Sciences High School in Osmangazi district and the other one is İnegöl Halil İnalçık Social Sciences High School in İnegöl district. While students can choose music, visual arts and physical education classes at İnegöl Halil İnalçık Social Sciences High School, they can choose only one of the music and physical education classes at BTSO Ali Osman Sönmez Social Sciences High School. In the light of all this information, the reasons for choosing the music class and the opinions of the students studying in these schools, which take students through exams and apply special programs, are a matter of curiosity. In this research, it is aimed to determine the reasons for choosing the music class, whether the previous music education has an effect on choosing this lesson, the students' views on the music class procedure, process and expectations, and whether the elective lessons have an effect on the choice of profession.

Method. The research is a case study from qualitative research methods. In this research, the reasons for choosing the music class of the students in social sciences high schools, their predisposition to music, their views on the content and processing of the music class, and their possible wishes and demands was investigated in depth. While forming the study group in the research, homogeneous sampling method, one of the purposeful sampling methods from qualitative research methods, was preferred. Accordingly, the study group of the research consists of 26 students from the 9th grade students of Social Sciences High School in Bursa. Interview technique was used as a data collection tool in the research. In order to conduct the interviews in the research, an interview form containing semi-structured interview questions developed by the researchers was prepared as a data collection tool. The interviews were conducted face to face. The data obtained in the research were analysed by content analysis method.

Results. In the interviews, the participants were asked why they chose the music class. The answers obtained were to develop/learn to play an instrument (7), to develop in the field of music (6), to love music (5), teacher factor (4), necessity (3), to like listening to music (2), random selection (2), lesson content (2), note anxiety (1), lack of gym (1), experience in secondary school (1). In addition, some of the participants stated that the previous music class or music course had an effect on choosing this lesson (14), while some participants stated that they did not (10). Regarding the content of the music class, some participants stated that the topics attracted their attention (15), while some participants stated that the topics did not interest them (6), that the topics were not always/sometimes interesting (1) and that they experienced impossibilities (1). Regarding the course hours, the participants stated that the course hours should be increased (16) and the course hours were sufficient (8). The participants reported positive and negative opinions about the teaching of the music lesson. Negative opinions include lack of music class (6), the opportunity to play an instrument/try different instruments (11), the materials used are sufficient (9), the lack of materials (6), the number of students (6), the arrangement of the music class (2), There are statements that the teaching is bad (1), the course is not taught for talent (1) and the desire for the lessons to be more effective (1). Opportunity to play an instrument/try different instruments (11), satisfaction with the teaching method (11), sufficient materials (9), fun lessons (3), Eba supported lessons (2), use of smart boards (2), efficient lessons (2) their opinions are the positive opinions of the participants. While most of the participants stated that they do not want to choose a profession in the field of music in the future and that they will continue it only as a hobby (19), some participants answered maybe (4) if they cannot win the department or university they want.



Discussion and Conclusion. It can be said from the interviews that most of the participants prefer the music class fondly and willingly, and also because of their interest in the lesson. In general, it is seen that the participants are satisfied with the music class and the subjects, but the participants who do not have a music class especially express this situation. In addition, it was concluded from the interviews that most of the participants thought that the course hours should be increased or more hours should be added as a course after the courses. In line with these results, it is recommended to establish music classes in all institutions, to eliminate the material deficiencies of the classes, to organize concerts, conferences, seminars, interviews, panels and workshops more frequently in the field of music in schools, and to plan activities that will allow students to participate in extracurricular activities.



Giriş

Müziğin bir sanat olduğu bilinmektedir ve bu önemli sanat türünde gerçekleşen eğitimin nasıl olduğu, ne şekilde verilmesi gerektiğine ilişkin birçok görüş bulunmaktadır. Müzik eğitimi sadece fiziken, beyin gücünü kullanarak ya da sadece nota bilgisine dayanan bir eğitim türü olmamak ile beraber hissiyatın da ön plana çıktığı bir eğitimidir. Károlyi'nin (1999: 7) de belirttiği gibi "Müzik hem sanattır hem bilim. Dolayısıyla hem duygusal olarak algılanabilmeli hem de akıl ile kavranabilmelidir". Buradan yola çıkarak müzik eğitiminin daha kalıcı ve daha sürdürülebilir hale gelebilmesi için sanat gibi estetik ve duygusal bir yaklaşım; bilim gibi de dikkatli bir çalışma gerekmektedir.

Müzik eğitimi; aktive etmek, farkındalığı artırmak ve çocuğun algısını yükseltmek gibi bir misyona sahiptir. Onları sesler aracılığı ile kendilerini ifade etmeye yönlendirerek potansiyellerini geliştirecek ve müzikal deneyimleriyle zekâ şekillenmesinde de önemli rol oynamasını sağlayacaktır (Filimon, 2014). Müzik eğitimi üç başlık altında gruplanabilmektedir. Genel müzik eğitimi, özengen (amatör) müzik eğitimi ve profesyonel (mesleki) müzik eğitimi (Uçan, 1997; Çuhadar, 2014). Bunlardan genel müzik eğitimi okul öncesi dönemi de kapsayarak lisans dönemine kadar devam eden ve eğitimi verilen müzik eğitimidir. Genel müzik eğitimi, farklı müzikal hedefleri karşılamak için tasarlanmış okul müfredatı içinde gelişen ve şarkı söyleme, enstrüman çalma, müzikal yaratıcılık ve müzik ile bağlantı kurmayı sağlayan bir eğitim türüdür (Abril ve Gault, 2016). Özengen (amatör, yaygın) müzik eğitimi ise, okul dışında yapılan her türlü müzik eğitimi türüdür. Dill (2015) bu eğitim türünde gönüllülüğün esas olduğunu vurgulamaktadır. Profesyonel (mesleki) müzik eğitimi; gelecekteki müzik alanında yetişen sanatçıların ve müzik eğitimcilerinin müzik becerileri ile ilgili eğitim sağlayan ve vizyonlarını genişleten eğitim türüdür (Westerlund ve Gaunt, 2021).

Bu tanımlardan yola çıkarak genel müzik eğitiminin örgün bir eğitim olduğu ve günümüzde anaokullarından başlamakta olup orta öğretimin sonuna kadar devam ettiği söylenebilir. Genel müzik eğitimi okul öncesi eğitimde, ilkökul ve ortaokullarda zorunludur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). İlkokul ve ortaokullarda bir saat olan müzik dersi orta öğretim kurumlarında ise okulun verdiği eğitim şekline ve durumuna göre değişmektedir. Buna göre, Anadolu Liselerinde, Sosyal Bilimler Liselerinde, Spor Liselerinde her sınıfta zorunlu/seçmeli olarak haftada 2 ders saati, Fen liselerinde sadece 9. ve 10. sınıflarda görülmekte olup zorunlu/seçmeli şeklinde haftada 2 ders şeklinde verilmektedir. Anadolu İmam Hatip Liselerinde zorunlu/ seçmeli olarak verilmekte olup 9. sınıflarda haftada 2 ders saati; 10, 11 ve 12. sınıflarda ise haftada 1 ders saati olarak işlenmektedir. Mesleki Teknik ve Anadolu Liselerinde ise sadece 9. sınıflarda zorunlu/seçmeli olarak haftada 2 derstir (MEB, 2018).

Bunun yanı sıra Türkiye'de eğitim veren lise türleri; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Açık Öğretim Lisesi ve Çok Programlı Anadolu Liseleridir (MEB, 2021). Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde eğitim veren lise türlerinden olan Sosyal Bilimler Liseleri "Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları (Proje Okulları)" gruplamasında yer almaktadır. Proje Okulları'nda yönetici ve öğretmen seçimi diğer atamalardan farklıdır ve öğrenciler bu okullara LGS sonucundaki puanlarının üstünlüğüne göre girebilmektedirler.

Sosyal Bilimler Liselerinde müzik dersi zorunlu/seçmeli olarak yer almaktadır. Sosyal Bilimler Liselerindeki hazırlık sınıfında öğrenciler müzik/beden eğitimi/görsel sanatlar olmak üzere üç dersten birini seçebilmektedirler ve bu dersler haftalık ders çizelgesinde 4 ders saati olarak görülmektedir. Ayrıca hazırlık sınıfı olsun ya da olmasın öğrenciler 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda da müzik/beden eğitimi/görsel sanatlar derslerinden birini seçmektedir. Bu sınıflarda müzik dersi haftalık 2 ders saati olarak programda bulunmaktadır (MEB, 2018).



Sosyal Bilimler Liselerinde müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar derslerine yönelik bu uygulamaya ek olarak öğrencilerin istedikleri dersi seçip bir sonraki öğretim yılında başka bir seçmeli ders seçebilme durumları da söz konusudur. Örneğin 9. sınıfta müzik dersini tercih etmiş bir öğrenci, bir sonraki eğitim öğretim yılında isterse müzik dersini yine tercih edebilir; beden eğitimi ya da görsel sanatlar dersini de tercih edebilmektedir. Bu durumun avantajlarından bazıları şunlardır: Derslerde değişiklik yapabilme hakkı ile öğrenciler yeteneklerini tanıma, anlama ve keşfetme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca farklı ders ortamları sayesinde sosyal ortamını geliştirebilmektedir. Fakat bu uygulamanın avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin bir branşta kararlı bir şekilde devam etmek isteyen öğrencilerin her yıl sınıfına farklı öğrenciler gelmesiyle derse olan ilgisi azalabilir, odaklanma sorunu yaşayabilirler. Ayrıca her yıl farklı seçmeli ders tercih eden öğrenciler, branşlarında ilerlemiş olan öğrencilerin yanında kendini geride kalmış ve sınıf arkadaşlarından uzakta hissedebilmektedirler. Seçmeli ders tercihleri esnasında branş öğretmenleri derslerinin içerik ve işleyişini, yöntem ve tekniklerini öğrencilere detaylı bir şekilde anlatırlarsa, öğrencilerin tercihlerinin kolaylaşacağı ve olası bir yanlış tercihin önüne geçileceği düşünülmektedir. Öğrencilere her üç branşı da sunan bu uygulamanın yanı sıra aslında üç branşı da aynı anda seçebileceği ve kendini müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar alanında geliştirebileceği uygulamaların programlarda yer alması önemli görülmektedir.

Proje Okulları'ndaki bu ders seçimleri okulda bulunan öğretmen sayısı ile de yakından ilgilidir. Bu üç seçmeli ders öğretmenin bir ya da iki tanesinin olmaması durumunda öğrencinin ders tercihi, iki derse düşmektedir ya da okulda hangi seçmeli ders öğretmeni mevcut ise direkt o dersi seçmek durumunda kalmaktadır. Sosyal Bilimler Liselerindeki zorunlu/seçmeli olan bu ders seçimleri öğrencinin hangi alana yatkınlığının fazla olduğu ile ilgilidir. Enstrüman çalan ya da çalmak isteyen, şarkı söylemeyi ve korolarda yer almayı seven, iyi bir müzik kulağına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin müzik dersini tercih ettikleri düşünülmektedir.

Bu liselerde müzik dersinin işlenişinde kazandırılması hedeflenen becerilere yönelik içerikte ders işlenebildiği gibi öğrenci sayısının azalması ve ders saatinin diğer lise türlerine göre fazlalığıyla özellikle çalgı öğretimine ve katılımcı müziksel çalışmalara daha fazla zaman ayrılabilir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilimler Liseleri aynı zamanda proje okulu da olduğundan öğrenciler müzik dersi kapsamında TÜBİTAK, e-Twinning gibi alanlarda da proje çalışması gerçekleştirmektedirler.

Problem Durumu

Türkiye'deki lise düzeyinde eğitim veren ve "Proje Okulu" statüsündeki kurumların seçmeli ders çeşitliliği duruma bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Benzer şekilde Sosyal Bilimler Liselerinde de öğrencilerin tercih edebilecekleri bu dersler kurumun öğretmen kapasitesine göre değişiklik göstermektedir. Bursa ilinde biri Osmangazi ilçesinde BTSO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesi ve diğeri de İnegöl ilçesinde İnegöl Halil İnalçık Sosyal Bilimler Lisesi olmak üzere iki Sosyal Bilimler Lisesi bulunmaktadır. Bu kurumlardan İnegöl Halil İnalçık Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenciler müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerini seçebiliyorken BTSO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesinde müzik ve beden eğitimi derslerinden birini seçebilmektedirler. Tüm bu bilgiler ışığında sınav ile öğrenci alan ve özel program uygulayan bu okullarda eğitim gören öğrencilerin müzik dersini seçme nedenleri ile bu derse yönelik görüşleri merak konusu olmuştur. Bu araştırma ile öğrencilerin müzik dersini seçme nedenlerinin, daha önceki müzik eğitimlerinin bu dersi seçmeye yönelik etkisinin, öğrencilerin müzik ders işleyiş, süreç ve beklentilerine yönelik görüşlerinin ayrıca seçmeli derslerin meslek seçimine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.



Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Sosyal bilimler liselerindeki öğrencilerin seçmeli müzik dersine yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmada problemin çözümüne yönelik olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

Sosyal Bilimler Liselerindeki öğrencilerin;

1. Okulu tercih etme nedenleri nelerdir?
2. Müzikal yeteneklerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Dinledikleri müzik türleri nelerdir?
4. Seçmeli müzik dersini tercih etmeye yönelik görüşleri nelerdir?
5. Müzik dersi içerik ve işleyişine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Müzik dersinden beklentileri nelerdir?
7. Müziği meslek olarak seçme eğilimleri nasıldır?

Literatür taraması yapıldığında Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarındaki müzik dersine yönelik yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra literatürde öğretmen, öğrenci ya da velilerin müzik dersine ilişkin görüşlerine yönelik çalışmalar, müzik dersinin içerik ve işlenişine yönelik çalışmalar ile kısaca Proje Okulları olarak adlandırılan kurumlar ve Sosyal Bilimler Liseleri ile ilgili yapılmış diğer araştırmalar yer almaktadır (Karaman, 2021; Zengin ve Karam, 2020; Kaya, 2019; Cırt ve Günay, 2019; Tabancalı ve Becerikli, 2019; Güloğlu ve Özyay Köse, 2019; Aydın, 2012; Aydın ve Kaya, 2011; Birol ve Yazıcı, 2011; Boybeyi ve Boybeyi, 2007; Kademli ve Çevik Kılıç, 2019; Bağrıaçık, 2019; Koç, 2019; Düzgören ve Gerekten, 2017; Degé, Wehrum, Stark ve Schwarzer, 2011).

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, Bursa ilindeki Sosyal Bilimler Liselerindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirildiğinden nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışmasıdır. Merriam (2018) durum çalışmasını “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür. Yin (1994: 283) de durum (vaka) çalışmasını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı olan diğer sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak araştırmada sosyal bilimler liselerindeki öğrencilerin müzik dersini tercih etme nedenleri, müziğe yatkınlıkları, müzik dersinin içerik ve işlenişine yönelik görüşleri ile olası istek ve talepleri derinlemesine araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Patton’a göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekle birlikte pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2021). Çeşitli amaçlı örneklem türleri bulunmaktadır. Araştırmada problemin çözümüne yönelik amaçlı örneklem çeşitlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Buna göre İnegöl Halil İnalçık Sosyal Bilimler Lisesi ve BTO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesinde seçmeli müzik dersini tercih



eden öğrencilerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı 9. sınıf öğrencileridir ve gönüllülük esası ile uygulamaya katılmayı kabul etmişlerdir.

Araştırmada sadece 9. sınıf öğrencileri ile görüşmeler yapılmasının nedenleri; (1) seçmeli ders tercihi yaptıkları ilk yıl olması, (2) ilgili okullarda 10, 11 ve 12. sınıflarda zorunlu/seçmeli derslerin müzik/beden eğitimi/görsel sanatlar olarak bölünmeyerek iki ya da tek ders üzerinden seçim yapmak durumunda kalmaları, (3) üniversite sınav stresine henüz girmemiş ve seçmeli derslere de ilgi duyan öğrenci kitlesi olmalarıdır.

Çalışma grubu ilgili okulların tüm 9. sınıf şubelerinden iki öğrenci olacak şekilde oluşturulmuştur. Farklı görüşleri belirleyebilmek amacıyla müzik dersleri esnasında öğrenciler gözlemlenmiş ve her şubeden, bir müzik alanına çok ilgili ve başarılı olan, bir de daha az ilgili ve başarılı olan öğrenciler belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu İnegöl Halil İnalçık Sosyal Bilimler Lisesinin 8 şubeli 9. sınıf öğrencilerinden 16 öğrenci, BTSO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesinin müzik dersi okutulan 4 şubeli 9. sınıfından 8 öğrenci olmak üzere toplamda 26 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerin isimlerine yer verilmemiş olup öğrenciler BTSO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesi katılımcısı 1 (B 1) veya İnegöl Halil İnalçık Sosyal Bilimler Lisesi katılımcısı 1 (İ 1) vb. şeklinde kodlanılmışlardır. Çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Çalışma grubunun demografik bilgileri

Katılımcı	Okul ¹	Cinsiyet	Hazırlık okuma durumu	Enstrüman çalma durumu
İ 1	İHİSBS	Kız	Hayır	Evet
İ 2	İHİSBS	Erkek	Hayır	Hayır
İ 3	İHİSBS	Kız	Evet	Evet
İ 4	İHİSBS	Kız	Evet	Evet
İ 5	İHİSBS	Kız	Evet	Evet
İ 6	İHİSBS	Kız	Evet	Hayır
İ 7	İHİSBS	Kız	Hayır	Evet
İ 8	İHİSBS	Kız	Hayır	Evet
İ 9	İHİSBS	Erkek	Hayır	Evet
İ 10	İHİSBS	Erkek	Hayır	Evet
İ 11	İHİSBS	Kız	Evet	Evet
İ 12	İHİSBS	Kız	Evet	Hayır
İ 13	İHİSBS	Kız	Hayır	Hayır
İ 14	İHİSBS	Kız	Hayır	Hayır
İ 15	İHİSBS	Kız	Evet	Evet
İ 16	İHİSBS	Kız	Evet	Hayır
B 1	BTSO AOS SBS	Kız	Evet	Evet
B 2	BTSO AOS SBS	Kız	Hayır	Evet
B 3	BTSO AOS SBS	Kız	Hayır	Evet
B 4	BTSO AOS SBS	Kız	Evet	Evet
B 5	BTSO AOS SBS	Kız	Hayır	Hayır
B 6	BTSO AOS SBS	Kız	Hayır	Hayır
B 7	BTSO AOS SBS	Erkek	Evet	Evet
B 8	BTSO AOS SBS	Erkek	Evet	Evet

¹ İnegöl Halil İnalçık Sosyal Bilimler Lisesi (İHİSBS), BTSO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesi (BTSO AOS SBS) olarak kısaltılmıştır.



Tablo 1 incelendiğinde İnegöl Halil İnalçık Sosyal Bilimler Lisesindeki katılımcıların 8'inin hazırlık sınıfı okuduğu, 8'inin okumadığı, 13'ünün kız, 3'ünün erkek olduğu ve 10'unun enstrüman çaldığı, 6'sının çalmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra BTSO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesi katılımcılarının 4'ünün hazırlık sınıfı okuduğu, 4'ünün okumadığı, 6'sının kız, 2'sinin erkek olduğu ve 6'sının enstrüman çaldığı, 2'sinin çalmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemde görüşmecinin (araştırmacının) temel görevi karşı tarafın (katılımcıların) sorulan sorulara rahat, dürüst ve doğru bir tepkide bulunmasını (yanıtlamasını) sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca görüşmenin amacı anlatılan fenomenin ya da durumun anlamının yorumlanması ile ilgili olarak görüşülen kişinin yaşam dünyasına ilişkin betimlemeleri toplamaktır (Opdenakker, 2006). Bu açıklamalardan yola çıkarak araştırmanın konusu olan Sosyal Bilimler Liseleri öğrencilerinin müzik dersi ve bu dersi seçmesinin nedenlerini derinlemesine araştırabilmek amacıyla katılımcı öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada görüşmelerin gerçekleştirilmesi için veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içeren bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve istenilen verilerin elde edilmesine yönelik olup olmadığının belirlenmesi amacıyla müzik eğitiminde nitel araştırma yöntemleri alanında çalışan ve müzik öğretmeni olarak görev yapan 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Elde edilen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun içeriğinde kişisel bilgilerin sorulduğu birinci bölüm haricinde araştırma kapsamında hazırlanmış 12 soru bulunmaktadır. Bu soruların sayısı bazı katılımcılarda daha ayrıntılı cevaplar elde edilmesi amacıyla 15'e kadar çıkmıştır. Sorular, müzik dersinin işlenişine, içeriğine, müzik dersini neden seçtiklerine ve öğrencilerin müzik dersinden beklentilerine ilişkin sorulardır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmada veriler araştırmacının katılımcı öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapması ile toplanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerden önce katılımcılardan ve velilerinden "Onam Formları" ile izinler alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların okul ortamlarında rahat edebilecekleri bir sınıfta ya da odada gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmeler esnasında katılımcıların da izni alınarak ses kaydı yapılmış bu kayıtlar sonradan yazıya dönüştürülmüştür. Yazılı belgeler katılımcılara teyit amaçlı gösterilmiş ve katılımcılardan teyit etmeleri istenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemiyle veriler derinlemesine incelenmiş, tema ve kodlar oluşturulmuştur. Böylelikle Sosyal Bilimler Lisesindeki müzik dersini seçen katılımcıların müzik dersini seçme nedenlerine, müzik dersinin içeriğine ve işlenişine, müzik dersinden beklentilerine ve ileride müzik ile ilgili bir meslek seçip seçmeyeceklerine yönelik görüşleri alınmış olup toplanan veriler derinlemesine incelenmiş, bu yönde temalar ve kodlar oluşturularak yorumlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde bazı sorulara yönelik cevaplarında birden fazla kod oluşturacak yanıtlar verdikleri belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik (doğruluk) ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilgili olmaktadır. Doğru bir ölçme aracı ile toplanan veriler gerçeği yansıtmakta ve



sonuçlar da geçerliğine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşması amacıyla araştırmacının elde ettiği verilerin ve ulaştığı sonuçların teyit edilmesine yönelik bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, vb.) kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2021). Bu bilgiler ışığında araştırmada da geçerliği sağlamak için hazırlanan görüşme formu öncelikle müzik öğretmeni meslektaşlara gönderilerek meslektaş teyidi alınmış, sonrasında müzik ve nitel araştırma alanlarında uzmanlara danışılarak son şekli verilmiştir. Ayrıca katılımcılar ile yapılan görüşmeler katılımcının da izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden sonra ses kayıtları Word belgesi aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve katılımcılara okutularak katılımcının teyidi alınmıştır.

Bunun yanı sıra araştırmacının güvenilirlik basamağının oluşturulması için verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarında birden fazla araştırmacının yer alması sağlanmış, katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı çözümlenerek tema ve kodlar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen çözümlenmelerin uzmanlar arası tutarlılığının incelenmesi amacıyla “P (Tutarlık Yüzdesi) = Na (iki formülde aynı kodlanan maddesi sayısı)*100/Nt (bir formda bulunan madde sayısı)” formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Verilerin çözümlenmesinin ardından tutarlık yüzdesi %82,3 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’ e (2021) göre tutarlık yüzdesi %70 olduğunda araştırmacının güvenilirliğinin sağlandığı ifade edilmektedir. Bu açıklama doğrultusunda araştırma ile elde edilen verilerden oluşturulmuş tema ve kodlara yönelik çözümlenmenin tutarlı olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamında Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 26 Kasım 2021 oturum tarihli ve 2021/10 oturum sayısı ile izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemine yönelik olarak katılımcılar “Sosyal Bilimler Lisesini tercih etme nedeniniz nedir?” sorusu yöneltmiştir. Türkiye’de lise düzeyinde pek çok farklı okul türü bulunuyorken katılımcıların öncelikle neden sosyal bilimler liselerini tercih ettikleri merak edilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplardan “Sosyal Bilimler Liselerini Tercih Etme Nedenleri” teması ve ilgili kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların bu temaya yönelik görüşlerinden oluşturulmuş kodlar ve örnek ifadeleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Katılımcıların sosyal bilimler lisesini tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Örnek İfadeler
Sosyal Bilimler Liselerini Tercih Etme Nedenleri	Puan yeterliliği	B 1, B 2, B 4, B 5, B 6, B 7, İ 1, İ 2, İ 3, İ 4, İ 5, İ 10, İ 13, İ 14, İ 15	Puanım bu okula yettiği için geldim (B 7). Tamamen puanımın yüksek oluşundan dolayı tercih ettim (İ 2). Sözelim sayısala göre daha iyi ayrıca puanım da buraya yetiyordu (İ 13).
	Meslek seçimi/puan türü	B 3, B 6, İ 1, İ 3, İ 4, İ 7, İ 8, İ 9, İ 11, İ 12, İ 13, İ 16	İleride istediğim mesleklere bu okul sayesinde ulaşabileceğimi düşünüyorum (B 3). Hukuk bölümünde okumak istiyorum, bu yüzden Sosyal Bilimler Lisesini seçtim (İ 3). İleride akademisyenlik düşündüğüm için ve bununla beraber seçeceğim bölüm eşit ağırlık olduğu için bu okulu tercih ettim (İ 9).



Kişiliğe yararlı bulma/sosyal gelişim	B 5, B 8, İ 8, İ 11	Kendi kişiliğime ve geleceğime yararlı olacağını düşündüm (B 5). Ders başarısını gidebileceğimiz her okulda elde edebiliriz ama sosyal becerileri bu denli elde edebileceğimiz başka bir okul olduğunu düşünmüyorum (B 8). Bu okulun sosyallik alanında nitelikli olduğunu duyduğum için tercih ettim (İ 11).
Okul olanakları	B 4, İ 5, İ 9, İ 12	Çevre ve ortam bakımından, yaptıkları etkinlikler bakımından çok güzel bir ortam olduğunu düşünerek geldim (İ 5). Sosyal aktivite bakımından, etkinlikler olduğunu biliyordum. Bu yüzden tercih ettim (İ 12).
İyi duyular	B 1, B 2, B 4	Okul ile ilgili çok güzel şeyler duydum (B 1). Öğretmenlerimden duymuştum (B 2).
Aile faktörü	B 3	Abim de bu okuldan mezun, onun da bu okulu tercih etmem de baya etkisi oldu (B 3).

Tablo 2’de katılımcıların Sosyal Bilimler Lisesini tercih etmelerine yönelik görüşleri yer almaktadır. Buna göre katılımcı görüşlerinin “Sosyal Bilimler Liselerini Tercih Etme Nedenleri” temasının altında “puan yeterliliği” (15), “meslek seçimi/puan türü” (12), “okul olanakları” (4), ve “kişiliğe yararlı bulma/sosyal gelişim” (4), “iyi duyular” (3) ve “aile faktörü” (1) kodlarıyla çözümlendiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde 15 katılımcının puan yeterliliğine ilişkin cevap verdiği sonrasında puan türü ve meslek seçiminin okulu tercih etme nedenleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Tüm bu görüşlerin yanı sıra katılımcılardan biri aslında asıl tercihinin bu okul olmadığını vurgulamıştır (İ 6).

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak katılımcılara “Müziğe yeteneğinizin olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan “Müzik Yeteneği” teması ile “Müzikal yetenek” ve “Yetenek Alanı” alt temaları oluşturulmuştur. Oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Katılımcıların müzik yeteneklerine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Örnek İfadeler	
Müzik Yeteneği	Müzikal Yetenek	Var	B 1, B 2, B 3, B 4, B 5, B 6, B 7, B 8, İ 1, İ 2, İ 3, İ 4, İ 5, İ 7, İ 8, İ 10, İ 11, İ 16	Keman çalıyorum ve keman zor bir enstrüman bu yüzden yeteneğim olduğunu düşünüyorum (B 2). Başta düşünmüyordum ama şu an müzik derslerinde girdiğimde gayet yeteneğim olduğunu görüyorum yavaş yavaş (İ 2). Evet düşünüyorum çünkü enstrüman çalıyorum ve ritim kulağımın da iyi olduğunu düşünüyorum (İ 4).	
			Kısmen	İ 9, İ 12, İ 13	Kısmen evet kısmen hayır (İ 9). Çok yeteneğim yok ama geliştirebilmeyi çok istiyorum (İ 12).
			Pek yok	İ 6, İ 14	Aslında pek düşünmüyorum (İ 6).
			Yok	İ 15	Yetenek değil de ilgim olduğunu düşünmüyorum (İ 15).
			Yetenek Alanı	Dinleme	B 1, B 3, B 4, B 5, B 6, İ 7, İ 9, İ 10, İ 14, İ 15



Çalgı çalma	B 2, B 8, İ 3, İ 4, İ 11, İ 15	Enstrüman çalmayı iyi yapabildiğimi düşünüyorum (İ 11). En iyi enstrüman çalmakta iyiyim diyebilirim (İ 15). En iyi yapabildiğim şey keman çalmak diyebilirim (B 2). Enstrümanlara yönelik bir yeteneğim var (B 8).
Ritim	İ 1, İ 2, İ 3, İ 8, İ 12, İ 13	Derslerde ritim tutma konusunda iyi olduğumu düşünüyorum bu yüzden ritim kulağım iyi diyebilirim (İ 12). Ritim tutma konusunda yeteneğim olduğunu fark ettim (İ 2).
Müzik kulağı	B 7, B 8, İ 7, İ 14, İ 16	İyi bir müzik kulağına sahip olduğumu düşünüyorum (B 7). Müzik kulağımın iyi olduğunu düşünüyorum (İ 7). En iyi olarak müzik kulağımın iyi olduğunu düşünüyorum (İ 16).
Şarkı Söyleme	İ 5, İ 15	Şarkı söylemeyi iyi yapabildiğimi, sesimi daha iyi kullanabildiğimi düşünüyorum (İ 5). Şarkı söylemeyi çok seviyorum (İ 15).

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çoğu (18) kendisinin müzik yeteneği olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar kısmen (3), pek yok (2) ve yok (1) şeklinde de görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların kendi görüşleri doğrultusunda yetenek alanları dinleme (10), çalgı çalma (6), ritim (6), müzik kulağı (5) ve şarkı söyleme (2) olarak belirlenmiştir.

Müzik yeteneği ile ilgili sorunun ardından “Sizce müzik ile ilgili neyi en iyi yapabildiğinizi düşünüyorsunuz? En çok neyi seviyorsunuz?” diye sorularak katılımcıların kendi müzikal yetenekleri ve düşünceleri hakkında fikirleri derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır. Bu konuya ilişkin oluşturulmuş “Müziğin Sevilen Yönleri” teması ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Katılımcıların müziğin sevilen yönleri temasına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Örnek İfadeler
Müziğin Sevilen Yönleri	Dinlemek	B 1, B 2, B 3, B 4, B 5, B 6, B 7, İ 3, İ 9, İ 10, İ 11, İ 12, İ 13, İ 14, İ 16	Müzik dinlemeyi çok seviyorum, şarkı söyleme işini çok iyi yapamıyorum ama çok iyi bir dinleyici olmak da önemli bir kısım diye düşünüyorum (İ 9). Müziğin insan ruhunu rahatlattığını ve kaygılardan arındırdığını düşündüğüm için müzik dinlemeyi seviyorum (İ 11).
	Hissettiği duygular	B 5, B 6, B 8, İ 1, İ 7, İ 15	En çok bana verdiği duyguları seviyorum, müzik dinlemek hoşuma gidiyor. Mutlu oluyorum müzik dinlediğim zamanlarda (B 5). Dinlemeyi seviyorum. Mesela üzgün ya da mutlu olduğumda tam moduma göre şarkılar dinlediğimde beni mutlu ediyor (B 6). Müzik ile ilgili en çok, bir şarkıyı dinlediğinizde, çaldığınızda içimde yarattığı o etkiyi seviyorum. Bende yarattığı duyguları seviyorum (B 8). Bir şarkının ruh halimi yansıttığına inanıyorum. Bir şarkıyı dinlediğim zaman herkes farklı farklı yorum yapabiliyor, müzik evrensel cümlesi de bu yüzden zaten. Bir şarkı bir insanı mutlu ederken başkasını üzebiliyor. En çok bu yönünü seviyorum (İ 7).
	Enstrüman	B 2, B 4, İ 3,	Keman çalmayı çok seviyorum (B 2).



çalmak	İ 12	Enstrüman çalmayı seviyorum (B 4). Bateri üzerinde ritim tutmayı çok seviyorum (İ 12).
Ritim tutmak	İ 12, İ 13, İ 14	Bateri üzerinde ritim tutmayı çok seviyorum (İ 12). Ritim tutmak çok hoşuma gidiyor (İ 14).
Enstrüman sesleri	B 3, İ 2	Dinlemeyi çok seviyorum, bir de elektrogitarın sesi çok hoşuma gidiyor (B 3). Enstrümanların farklı sesini seviyorum (İ 2).
Yeni enstrüman çalmayı öğrenmek	B 1	Yeni bir enstrüman öğrenmeyi ve bununla ilgilenmeyi seviyorum (B 1).
Notalar	B 4	Notalar hoşuma gidiyor (B 4).
Klasik Batı Müziğinin olumlu etkisi	İ 4	Ben müziğin stresi azalttığını, beyni geliştirdiğini düşünüyorum ve aynı zamanda notaların arasındaki uyumun kulağa hitap etmesinden dolayı algılama yeteneğimi geliştirdiğini düşünüyorum. Ve en çok Klasik Batı Müziğinde bu etkiyi gördüğüm için, müzikte en çok bunu seviyorum (İ 4).
Ses açma egzersizleri	İ 5	Ses açma egzersizlerini çok seviyorum (İ 5).
Söylemek	İ 6	Söylemesini seviyorum ama yalnız kalınca ya da samimi arkadaşlarım ile beraberken (İ 6).
Ses ritim uyumu	İ 8	En çok seslerin ve ritmin uyumu seviyorum (İ 8).

Tablo 4'te katılımcıların "müzik ile ilgili en çok neyi seviyorsunuz" sorusuna verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre katılımcılar dinlemek (15), hissettirdiği duygular (6), enstrüman çalmak (4), ritim tutmak (3), enstrüman sesleri (2), yeni enstrüman çalmayı öğrenmek (1), notalar (1), klasik batı müziğinin olumlu etkisi (1), ses açma egzersizleri (1), söylemek (1) ve ses/ritim uyumu (1) olarak görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak katılımcılara dinledikleri müzik türleri sorulmuştur. Bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5.

Katılımcıların dinledikleri müzik türlerine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Örnek İfadeler
Dinlenen Müzik Türleri	Metal/Rock müzik	B 3, B 7, B 8, İ 1, İ 9, İ 15	Metal rock müzik gibi türleri dinlerim (B 3). Rock müzik, Metallica gibi müzikler dinlerim (B 7). Rock müzik dinliyorum (İ 15).
	Beğenilen her türlü müzik	B 4, B 6, İ 6 İ 7, İ 12	Çok karışık, kulağıma uygun olan, o an beğendiğim her türlü müziği dinlerim (B 4). Karışık her türden müzik dinlerim. O an hangisini beğeniyorsam onu dinlerim. Ruh halime göre değişiyor (B 6). Tür ayrımı yapmadan genel olarak kulağıma hoş gelen her türlü müziği dinliyorum (İ 12).
	Yabancı müzik	B 1, İ 3, İ 14, İ 11	Yabancı şarkılar dinlemeyi seviyorum, Türkçe şarkılar ilgimi çekmiyor (B 1).
	Türkçe Pop	İ 8, İ 1, İ 2, İ 16	Türkçe pop çok fazla dinliyorum (İ 8).
	Türk müziği	İ 13, İ 4	Birçok müzik tarzı dinliyorum ama genellikle Türk Müziğini dinliyorum (İ 13).
	K-pop	İ 8, İ 16	K-pop dinliyorum (İ 8).
	Opera	İ 5, İ 15	Opera dinlemeyi ve söylemeyi çok seviyorum (İ 5). Operayı seviyorum (İ 15).



Türkçe Rap	İ 10	Çok karışık olmasına rağmen özellikle Türkçe rap dinliyorum (İ 10).
Anadolu Rock	B 8	Anadolu rock müzik dinlerim (B 8).
Japonca müzikler	B 7	Japonca müzikler dinlerim, animelerin (B 7).
Klasik Batı Müziği	İ 4	Klasik Batı Müziğini seviyorum (İ 4).

Tablo5’de katılımcıların “ne tür müzik dinliyorsunuz” sorusuna verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre dinledikleri müzik türüne ilişkin Metal/ Rock müzik (6), beğenilen her türlü müzik (5), yabancı müzik (4), Türkçe pop (4), K-pop (2), Türk müziği (2), opera (2), Anadolu Rock (1), Japonca müzikler (1), Türkçe rap (1), Klasik Batı Müziği (1) olarak cevap vermişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin çözümüne yönelik olarak katılımcılara “Müzik dersini seçme nedenlerinizden ayrıntılı bahseder misiniz?” ve “Daha önce aldığınız müzik dersi ya da kursu bu dersi seçmede etkili oldu mu?” soruları yöneltilmiştir. Verdikleri cevaplardan oluşturulmuş “Ders Seçimi” teması ile “Müzik Dersini Seçme Nedenleri” ve “Önceki Müzik Derslerinin Seçime Etkisi” alt temalarına ilişkin görüşler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Katılımcıların ders seçimine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Örnek İfadeler
Ders Seçimi	Müzik Dersini Seçme Nedenleri	Enstrüman çalmayı geliştirmek/ öğrenmek	B 2, B 4, B 7, B 8, İ 3, İ 4, İ 9	Belki başka enstrümanlardan bir şey kaparım diye düşündüm (B 4). Gitarı geliştirmek ve daha ileri bir seviyede çalmak için bu dersi seçtim (İ 4).
		Müzik alanında gelişmek	B3, B5, B 8, İ 7, İ 11, İ 16	Önceden müziğe ilgim vardı, iyi olabileceğini düşündüm. Bana katkısı olur diye de düşündüm ... (B 3). Müziğin içinde kullanılan terimleri öğrenmeyi istiyorum (İ7).
		Müzik dinlemeyi sevmek	B 1, İ 8	Müzik hayatın bir parçası oldu bende ve açıkçası müzik dinlemeyi çok seviyorum. Bu yüzden müzik dersini tercih ettim (B 1). Müzik dersini tercih etme sebepim gerçekten çok müzik dinliyorum (İ 8).
		Öğretmen faktörü	İ 5, İ 6, İ 12, İ 16	Müzik öğretmenimizi geçen sene hazırlık okurken tanıdım, güzel bir bağ oluştuğunu düşünüyorum (İ 6). Birinci nedeni müzik öğretmenimiz. Çünkü kendisi iyi bir öğretmen, bize verdiği enerji çok güzel, o yüzden tercih ettim (İ 16).
		Zorunluluk	İ 10, İ 13, İ 14	Beden eğitimini seçecektim ama kota dolmuştu. Bende daha eğlenceli olacağı düşüncesi ile müzik seçtim. Öyle de oldu (İ 13). Beden eğitiminin kotası dolmuştu, listeden tesadüf olarak müzik dersi bana denk geldi (İ 14).
		Müziği sevmek	B 7, İ 4, İ 6, İ 7, İ 12	Ben müziği çok seviyorum. Bunun için bu dersi seçtim (İ 4). Müziği sevdiğim için tercih ettim (İ 12).
		Rastgele seçim	B 6, İ 2	O an önüme hangi ders gelirse onu seçtim (B 6).
		Ders içeriği	İ 12, İ 15	Derslerin akıcı ve eğlenceli geçmesi



Önceki Müzik Derslerinin Seçime Etkisi			nedenlerim arasında (İ 12). Hazırlık sınıfında öğretmenimiz blok flüt ve melodika çalmayacağımızı söyleyince müzik seçmeye karar verdim (İ 15).
	Not kaygısı	İ 9	İlk haftaların gerginliği iyi beraber iyi not alabileceğim bir dersi seçmek istedim. Bu yüzden müzik dersini seçtim. Sonradan iyi ki seçtiğimi fark ettim (İ 9).
	Spor salonu eksikliği	B 2	Beden eğitimi dersini tercih ettim ama spor salonu yok. Üşürüm soğukta falan (B 2).
	Ortaokuldaki deneyim	İ 1	Ortaokulda bando takımındaydım ve öğretmenim bana iyi olduğumu söylemişti (İ 1).
	Oldu	B 2, B 3, B 4, İ 1, İ 3, İ 4, İ 5, İ 6, İ 7, İ 9, İ 11, İ 12, İ 13, İ 15	Ortaokulda müzik dersi görüyordum. Baya eğlenceliydi. Koro, dersin işlenişi falan. Lisede de keyif alabileceğimi düşündüm, o yüzden seçtim (B 3). Etkili oldu. Ortaokulda çok iyi bir müzik öğretmenine sahiptik, her sınıfta orglar vardı. Çok geniş bir müzik deposuna sahiptik. O zamandan beri müziğe sevgim var (İ 9).
	Olmadı	B 1, B 5, B 6, B 7, B 8, İ 2, İ 8, İ 10, İ 14, İ 16	Aslında olmadı, sadece müzikle ilgileniyorum (B 1). Hayır, olmadı. Daha önceden kurs almadım. Önceden aldığım müzik derslerinin de etkisi olmadı. Ortaokuldaki müzik öğretmenimiz ilgisizdi (B 5).

Tablo 6'ya göre katılımcılar müzik dersini seçme nedenleri ile ilgili olarak enstrüman çalmayı geliştirmek/öğrenmek (7), müzik alanında gelişmek (6), müziği sevmek (5), öğretmen faktörü (4), zorunluluk (3), müzik dinlemeyi sevmek (2), rastgele seçim (2), ders içeriği (2), not kaygısı (1), spor salonu eksikliği (1), ortaokuldaki deneyim (1), şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca 14 katılımcı önceden alınan müzik dersi ya da müzik kursunun bu dersi seçmeye etkisinin olduğunu söylerken 10 katılımcı olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak katılımcılara "Müzik dersinin içeriğine yönelik görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve verdikleri yanıtlardan "Müzik Ders İçeriği" teması ile "Konular", "Ders Saati" ve "İçerik Önerileri" alt temaları oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin kodlar ve katılımcıların örnek ifadeleri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.
Katılımcıların müzik dersi içeriğine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Örnek İfadeler
Müzik içeriği	Konular	Konular ilgimi çekiyor	İ 1, İ 2, İ 3, İ 4, İ 5, İ 6, İ 7, İ 8, İ 9, İ 10, İ 11, İ 13, İ 14, İ 15, İ 16	Derste işlenen konular ilgimi çekiyor ... (İ 5). Ben seviyorum. Dinlediğim müziklerin nasıl başladığını, hangi dallara ayrıldığını öğrenmek benim için gerçekten büyük bir zevk. Ayrıca genel kültürüm de artmış oluyor (İ 6).
		Konular ilgimi çekmiyor	B 1, B 2, B 3, B 5, B 6, B 8	Açıkçası derslerde işlenen konular ilgimi çekmiyor ... (B 1). Derslerde işlediğimiz konular müzik sınıfımız



			olmadığı için pek fazla ilgimi çekmiyor (B 5).
	Konular ilgimi her zaman çekmiyor	İ 12	Derslerde işlenen konular her zaman ilgimi çekmiyor. Ama genellikle severek ve dikkatli dinliyorum (İ 12).
	Olanaksızlıklar	B 4	Bizim müzik sınıfımız olmadığı için çok EBA destekli de gidemiyoruz. Bu zamana kadar çok konu işleyemedik (B 4).
Ders saati	Ders saati arttırılmalı	B 1, B 2, B 3, B 4, B 5, İ 1, İ 3, İ 4, İ 5, İ 9, İ 10, İ 11, İ 12, İ 14, İ 15, İ 16	Müzik ders saati yeterli değil, haftada 2 ders görüyoruz çok da bir şey öğrenemiyoruz bu yüzden bence 3 ya da 4 ders saati olabileceğini düşünüyorum (B 1). Ders saati yeterli değil, daha fazla olsa daha iyi olur. Mesela haftada 3-4 saat yeterli olur diye düşünüyorum (İ 5).
	Yeterli	B 6, B 7, B 8, İ 2, İ 6, İ 7, İ 8, İ 13	Ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü diğer derslere ağırlık vermemiz gerekiyor (B 6). Ders saati bence yeterli. Bu ders yoğunluğu içinde haftada 2 saat müzik dersi bile bize çok iyi ve yeterli geliyor diye düşünüyorum (İ 8).
	Enstrüman çalışmaları	B 7, İ 1, İ 3, İ 4, İ 5, İ 12	Enstrümana yönelik çalışmalar olabilir (B7). İmkân olursa her öğrencinin bir enstrüman öğrenmesi güzel olabilir (İ 3).
	Okul dışı etkinlikler	B 4, B 5, B 6, B 7, İ 7, İ 9	Okul dışı etkinliklere katılım olabilir (B 4). Okul dışında konserlere gidebiliriz (B 6). Düzenli olarak okul dışı konserlere gidilebilir (İ 9).
İçerik Önerileri	Müzik gruplarının/ topluluklarının oluşturulması	B 3, İ 11, İ 13, İ 14	Okulun bir müzik grubu olsa hoş olabilirdi (B 3). Bando takımı, mehter takımı kurulabilir (İ 13). Mehter ve bando takımı kurulabilir, okulumuzun böyle bir çalışma yapması bence güzel olabilir (İ 14).
	Müzik tarihi	B 1, İ 9, İ 15	Müzik tarihi olarak "hangi enstrümanın kökü, atası nedir" bilincinin aktarılmasını istiyorum (İ 9). Müzik tarihi ile bilgiler verilebilir, ben tarih ile ilgileniyorum (B 1).
	Sınıfın bölünmesi	İ 5, İ 6, İ 8	Mesela müzik sınıfı kendi içinde iki ayrı kola bölünebilir. Ses eğitimi ve enstrüman eğitimi açısından (İ 5).
	Seminerler	B 6, İ 9, İ 10	Panel, seminerlere gidilebilir (B 6). Seminerler, sunumlar yapılabilir (İ 10).
	Konser etkinlikleri	B 2, B 3, İ 11	Ben keman çalıyorum örneğin. Okulda yetenekli olan öğrenciler, keman çalan, gitar çalan, sesi güzel olan öğrenciler toplansın, konser tarzı bir şeyler yapılsın diye düşünüyorum (B 2).
	Ek çalışmalar/ kurs saati	İ 7, İ 12	Okul çıkışında kurs gibi bir şey olursa güzel olabilir (İ 7).
	Enstrüman bilgisi	B 3	Enstrümanların nasıl yapıldığını öğrenmeyi çok isterdim (B 3).
	Müzik sevgisi	B 8	Bence en temelde yapılması gereken şey



aşlamaya yönelik uygulamalar		herkesin sevebileceği şekilde müzik sevgisi aşlamaktır (B 8).
Şarkı söyleme /Ses eğitimi etkinlikleri	İ 3, İ 4, İ 5	Ses ile ilgili öğrenciler şarkı konusunda ilerleyebilir (İ 3). Ses eğitimi verilebilir (İ 5).
Ritim etkinlikleri	İ 4	Ritim duygusunu geliştirmeye yönelik faaliyetler yapılabilir (İ 4).
Proje/performans ödevleri	İ 7	Performans ödevleri verilebilir belirli konularda (İ 7).
Dinleme etkinlikleri	İ 7	Daha dinleme ağırlıklı çalışmalar yapılabilir (İ 7)

Tablo 7’de katılımcıların müzik ders içeriğine yönelik görüşlerinden oluşturulmuş alt tema ve kodlar bulunmaktadır. Buna göre katılımcılar müzik dersi içeriği ile ilgili olarak konular, ders saati ve içerik önerileri olarak görüş bildirmişlerdir. Derste işlenen konularla ilgili olarak 15 katılımcı konuların ilgisini çektiğini belirtirken 6 katılımcı da konuların ilgisini çekmediğini, bir katılımcı konuların her zaman/bazen ilgi çekmediğini ve bir katılımcı da olanaksızlıklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ders saati ile ilgili olarak katılımcılar ders saatinin arttırılması (16) ve ders saatinin yeterli (8) olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Müzik ders içerik önerisine yönelik olarak katılımcılar enstrüman çalışmaları (6), okul dışı etkinlikler (6), müzik grup /topluluklarının oluşması (4), müzik tarihi (3), sınıfın bölünmesi (3), seminerler (3), şarkı söyleme/ses eğitimi etkinlikleri (3), konser etkinlikleri (2), ek çalışmalar/kurs (2) enstrüman bilgisine yönelik çalışmalar (1), müzik sevgisi aşlamaya yönelik uygulamalar (1), ritim etkinlikleri (1), proje/ performans ödevleri (1) ve dinleme etkinlikleri (1) cevaplarını vermişlerdir.

Katılımcılara “Müzik dersinin işlenişine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden “Müzik Dersi İşleniş” teması ile “Olumsuz Görüşler” ve “Olumlu Görüşler” alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların müzik dersi işlenişine yönelik görüşleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Katılımcıların müzik dersinin işlenişine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Örnek İfadeler
Müzik Dersi İşleniş	Olumsuz Görüşler	Müzik sınıfı eksikliği	B 1, B 2, B 4, B 6, B 7, B 8	Şu an okulumuzun bir müzik sınıfı olmadığı için herhangi bir müzik aleti ile işleyemiyoruz (B 1). Müzik sınıfımız olmadığı için çok bir şey yapamıyoruz. O yüzden görüşlerim iyi yönde değil (B2).
		Materyal eksikliği	B 2, B 4, B 5, B 6, B 8, İ 3	Kullanılan materyal sayısı kısıtlı (B 8). Kullanılan materyaller yeterli değil (İ 3). Materyaller de çok yeterli değil, mesela baterimiz var altta bir yerde (zemin katta). Ama kullanamıyoruz (B 2).
		Öğrenci sayısı fazlalığı	İ 3, İ 4, İ 5, İ 6, İ 9, İ 10	Öğrenci sayısı daha az olabilirdi, öğretmenimiz bize daha fazla zaman ayırabilirdi (İ 3). Müzik sınıfında 10 kişi var. Bence daha az olmalıydı. 5-6 öğrenci sayısının ideal olduğunu düşünüyorum (İ 9).
		Müzik sınıfı düzeni	İ 15, İ 16	Derslerimizi müzik sınıfında işliyoruz ama idarenin burası müzik sınıfı olsun demek yerine, farklı şeyler de olabilirdi. Evet burada bir şeyler var ama yeterli değil. Mesela bu sıralar olmasaydı, müzik sınıfında kullanılabilecek sıralar olabilirdi (İ 15).



		Müzik sınıfı biraz küçük (İ 16).
Olumlu Görüşler	İşleniş kötü	B 5 Şu anki işleniş müzik sınıfı olmadığından kötü. Olsaydı daha iyi olurdu diye düşünüyorum (B 5).
	Yeteneğe yönelik ders işleme	İ 3 Biz her hafta bateri çalıp ritim tutuyoruz. Ama herkes çok iyi yapamıyor. Herkesin yetenekli olduğu konuda ilerlemesi gerekiyor bence (İ 3).
	Daha etkili ders	İ 4 Bence işleniş yöntemi güzel ama daha etkili olması gerektiğini düşünüyorum (İ 4).
	İşleniş yetersizliği	B 3 Şimdilik işleniş iyi ama çok ta yeterli değil (B 3).
	Enstrüman çalma/farklı enstrüman deneme fırsatı	İ 2, İ 4, İ 5, İ 6, İ 7, İ 8, İ 9, İ 10, İ 13, İ 14, İ 16 Ben mesela burada enstrümanları gördüğüm zaman farklı enstrümanlar çalma isteği geliyor bana (İ 4). Bateriyi sıklıkla kullanıyoruz, Bateri çalmaktan, ritim tutmaktan zevk aldığımı fark ettim, bu da beni mutlu etti (İ 9).
	İşleniş yöntemi iyi	İ 1, İ 4, İ 5, İ 6, İ 8, İ 9, İ 10, İ 13, İ 14, İ 15, İ 16 Ders işleniş yöntemi çok güzel bir şekilde ilerliyor (İ 5). Ders işleniş yöntemini seviyorum. Çünkü sadece nota okumaktan ziyade, örneklerle bunu fark edebiliyoruz (İ 9).
	Materyaller yeterli	İ 1, İ 2, İ 4, İ 7, İ 10, İ 11, İ 13, İ 15, İ 16 Olması gerekenden fazla bile materyal olduğunu düşünüyorum (İ 1). Çok zengin bir sınıfımız var açıkçası, baterisinden sazına kadar birçok alet var. O yüzden kullanılan materyalleri yeterli buluyorum (İ 2).
	Eğlenceli	İ 6, İ 11, İ 14 Okulumuz müzik enstrümanları açısından zengin olduğu için dersler uygulamalı ve eğlenceli geçiyor (İ 11).
	Dersler verimli	B 8, İ 12 Ben derslerin verimli geçtiğini düşünüyorum (B 8). Müzik sınıfında ders işlemek çok daha verimli (İ 12).
	Akıllı tahta kullanımı	B7, İ 7 Akıllı tahta kullanıyoruz (B 7). Enstrümanların dışında akıllı tahtadan da faydalanıyoruz (İ 7).
EBA destekli ders	B 4, B 7 EBA destekli ders işliyoruz (B 7).	

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların ders işleniş hakkında olumsuz ve olumlu görüşler belirttiği görülmektedir. Katılımcıların belirttiği olumsuz görüşler arasında müzik sınıfı eksikliği (6), enstrüman çalma/ farklı enstrümanları deneme fırsatı (11), kullanılan materyallerin yeterli olduğu (9), materyal eksikliği (6), öğrenci sayısının fazla olduğu (6), müzik sınıfının düzeni (2), işlenişin kötü olduğu (1), yeteneğe yönelik ders işlenmediği (1) ve derslerin daha etkili olması isteği (1) ifadeleri bulunmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplar çözümlendiğinde, enstrüman çalma/ farklı enstrümanları deneme fırsatı (11), işleniş yönteminden memnuniyet (11), materyallerin yeterli olması (9), derslerin eğlenceli geçtiği (3), EBA destekli ders (2), akıllı tahta kullanımı (2), derslerin verimli geçtiği (2) şeklinde olumlu görüşler olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Sosyal Bilimleri Lisesi öğrencilerinin Müzik dersinden beklentileri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak katılımcılara müzik dersinden beklentileri sorulmuştur. Katılımcıların beklentileri kodlanmış ve Tablo 9 oluşturulmuştur.



Tablo 9.

Katılımcıların müzik dersinden beklentilerine yönelik görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Örnek İfadeler
Beklentiler	Enstrüman çalmayı öğrenmek	B 1, B 2, B 3, B 5, B 7, İ 2, İ 3, İ 4, İ 11	Enstrüman öğrenmek beklentilerim arasında sayılabilir (B1). Enstrüman çalmak beklentilerim arasında (B 2). Çalmak istediğim enstrümanda bana yardımcı olması (B5). Bağlama çalmayı öğrenmektir (İ 2).
	Müzik tarihi bilmek	B 1, İ 9	Müzik tarihinden faydalanmak (B 1). Bu işin tarihine ve müziğe yeni şeyler katmış insanların fark edilmesi gerektiğini düşünüyorum (İ 9).
	Sosyal etkinliklerin artması	İ 9, İ 14	Daha fazla sosyal etkinliklere sınıfça veya okulca gidebileceğimiz kanaatindeyim (İ 9). Müzik festivallerine gitmek istiyorum (İ 14).
	Ses eğitimi	İ5, İ15	Biraz daha ses açma egzersizleri yapılabilir (İ 5). Biraz daha bireysel ses eğitimine yoğunlaşılmasını istiyorum (İ 15).
	İyi dinleyici olabilmek	İ 7, İ 8	Daha kaliteli dinleme ortamı olsun istiyorum (İ 7). Bir şarkıda arkadaki enstrümanları ayırt etme açısından bana yarar sağlamasını istiyorum (İ 8).
	Aktif/ilgi çekici ders	B 4, B 6	Daha aktif bir ders istiyorum (B 4). İlgimi daha fazla çekecek şeyler işlenebilir (B 6).
	Müzik açısından gelişmek	B 8, İ 1	Kendimi bu konuda geliştirmek istiyorum (B 8). Müziksel anlamda geleceğimize ışık tutmasıdır (İ 1).
	Bando takımı kurulması	İ 11	Önceden bandoda çok iyiydim. O yüzden bir bando takımı kurulsun istiyorum (İ 11).
	Ritim becerisini geliştirmek	İ 8	Daha iyi ritim tutmayı istiyorum (İ 8).
	Ses ile ilgili seminerler	İ 10	Ses seminerleri olsa iyi olur diye düşünüyorum (İ 10).
	Müzik sınıfı	B 4	Şu an tek beklentim müzik sınıfımızın olması (B 4).
	Eski/kadim çalgıların öğrenilmesi	İ 9	Unuttuğumuz çalgıların hatırlatılmasını ve imkân varsa çalınması ve öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum (İ 9).
	Karaoke	İ 5	Daha fazla karaoke yapılabilir (B 5).

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların müzik dersinden beklentileri enstrüman çalmayı öğrenmek (9), müzik tarihini bilmek (2), sosyal etkinliklerin artması (2), ses eğitimi verilmesi (2), iyi dinleyici olabilmek (2), aktif/ çekici derslerin olması (2), müziksel gelişim sağlaması (2), eski/ kadim çalgıların öğrenilmesi (1), ses ile ilgili seminerler verilmesi (1), müzik sınıfının olması (1), bando takımı kurulması (1), ritim becerisinin geliştirilmesi (1), karaoke yapılması (1) kodları ile gruplandırılmıştır.

Araştırmacıların daha önceki deneyimlerinden Sosyal Bilimler Liselerinde okuyan bazı öğrencilerin müziği meslek olarak seçme eğiliminde olduğu ve müzik bölümleri ya da müzik eğitimi ana bilim dalları yetenek sınavlarını kazanarak bu bölümlerde okumaya hak kazandıkları gözlemlenmiştir. Bu deneyim doğrultusunda görüşme yapılan katılımcı öğrencilerin bu konudaki düşüncesi merak konusu olmuş ve “İleride müzik alanında bir meslek seçmeyi düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplardan oluşturulmuş “Müziği Meslek Olarak Seçme Düşüncesi” temasına yönelik kodlar Tablo 10’da yer almaktadır.



Tablo 10.

Katılımcıların Müziği Meslek Olarak Seçme Düşüncesine Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Örnek İfadeler
Müziği Meslek Olarak Seçme Düşüncesi	Hayır	B 1, B 3, B 5, B 6, B 7, B 8, İ 1, İ 2, İ 3, İ 4, İ 7, İ 8, İ 9, İ 10, İ 11, İ 12, İ 13, İ 14, İ 16	Hayır, hobi olarak devam etmeyi düşünüyorum (B 3). Hobi olarak ilerletmeyi düşünüyorum (B 5). Düşünmüyorum, ileride hobi olarak enstrüman çalmayı düşünüyorum (İ 2). Hayır ama ileride hobi olarak enstrüman çalabilirim (İ7).
		Belki	B 2, İ 5, İ 6, İ 13
	Eskiden İstiyordum	B 4	Meslek olarak istiyordum ama şu an öyle bir isteğim yok (B 4).

Tablo 10'da katılımcıların "ileride müzik alanında bir meslek seçmeyi düşünüyor musunuz" sorusuna verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre katılımcıların çoğu ileride müzik alanında bir meslek seçmeyi istemedikleri ve sadece hobi olarak devam ettireceklerini (19) belirtirken bazı katılımcılar istedikleri bölüm ya da üniversiteyi kazanamazlar ise belki (4) yanıtını vermiştir. Bunun yanı sıra "eskiden istiyordum ama şu an istemiyorum" şeklinde görüş belirten bir katılımcı da bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Sosyal Bilimler Liselerindeki öğrencilerin Sosyal Bilimler Lisesini ve seçmeli müzik dersini tercih etme nedenlerinin, müzikal yeteneklerinin, müzik dersi içerik ve işleyişine yönelik görüşleri ile müzik dersinden beklentilerinin ve müziği meslek olarak seçme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde, aşağıdaki görüşlere ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların çoğunlukla Sosyal Bilimler Liselerini isteyerek tercih ettiği belirlenmiştir. Sosyal Bilimler Liseleri "Ortaöğretimin genel amaçlarının yanı sıra, edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlayan yatılı/gündüzlü ve karma okullardır" (Sosyal Bilimler Lisesi, 2022). Katılımcıların görüşleri de bu tanıma destekler niteliktedir. Öğrenciler "puanlarının yeterli olması"nın yanı sıra "ileride seçecekleri meslek türleri için" de bu okulu seçtiği cevabını vermiş olması ortaöğretim eğitimlerinin başında meslek seçimlerini belirlemeye başladıklarının göstergesi olarak düşünülebilmektedir. Bu görüşlerin yanı sıra bazı katılımcılar okul olanakları, sosyal gelişim ve okul hakkındaki iyi duyular aldıklarını söylemişlerdir. Ozan (2007) gerçekleştirdiği çalışmada da Sosyal Bilimler Lisesindeki öğrencilerin sosyalleşmesinin amaçlandığını, bu nedenle diğer ortaöğretim kurumlarında olmayan bazı yönerge ve yönetmeliklerin bu kurumlarda uygulandığından bahsetmiştir. Böylelikle katılımcıların cevaplarıyla Sosyal Bilimler Liselerinin amaçlarının hedefledikleri öğrenciler tarafından çoğunlukla bilindiği ve öğrencilerin bilinçli olarak bu kurumları tercih ettiği sonucuna varılabilir.

Araştırma müzik dersini seçen öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle katılımcıların kendilerindeki müzik yeteneğine yönelik görüşleri merak konusu olmuştur. Elde edilen verilerden



katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun kendisini müzik alanında yetenekli bulduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılar kendilerinin dinleme, çalgı çalma, söyleme, ritim ve müzik kulağı alanlarında yetenekli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılara “müzik ile ilgili en çok neyi seviyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplardan dinleme, çalgı çalma, söyleme, ritim, teorik çalışmalar, yarattığı hisler kodları oluşturulmuştur. Buna göre katılımcıların kendilerini yetenekli buldukları alan ile müzik ile ilgili sevdikleri yönlerin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna bağlı olarak katılımcıların hem yetenekli oldukları hem de sevilen yönlerine ilişkin alanın çoğunlukla duyuma yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar ile müzik dinlemenin hayatımızın büyük bir çoğunluğunda yer aldığı belirlenmiştir. Gülbağ (2019) araştırmasında bir insanın ortalama her gün 4 saat müzik dinlediğini belirtmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin de bu konuda dinleme ve duyuma yönelik görüş bildirmiş olması beklenen bir cevaptır.

Katılımcıların dinledikleri müzik türleri yabancı pop, metal/rock, Anadolu rock, Türkçe rap, Türkçe pop, opera, Japonca müzikler, k-pop, Türk müziği ve beğenilen her türlü müziktir. Katılımcıların eski/yeni, popüler olan ya da olmayan birçok farklı müziği ayırım yapmadan dinledikleri belirlenmiştir. Erdal ve Tepe (2021) yaptıkları araştırmada Türkiye’deki genç yetişkin bireylerin (yaş ortalaması 22, 33) dinledikleri müziklerin türünü pop, Türk halk müziği ve rock müzik olduğunu belirlemişlerdir.

Katılımcılara seçmeli ders olarak müzik dersini neden seçtikleri sorulmuştur. Elde edilen verilerden katılımcıların müzik dinlemeyi sevdikleri, enstrüman çalmayı öğrenmek istedikleri ya da bu konuda gelişmek istedikleri, müzik alanında gelişmek istedikleri, müziği sevdikleri, müzik öğretmenini sevdikleri, dersin içeriği ya da ortaokulda yaşamış oldukları deneyimler neticesinde müzik dersini seçtiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra bazı katılımcılardan müzik dersini rastgele seçtikleri, not kaygısı yaşadıkları ve diğer seçmeli derslerin kontenjanlarının kalmadığı ya da açılmadığı için seçtikleri yönünde cevaplar alınmıştır. Bu cevaplardan yola çıkarak katılımcıların çoğunun müzik dersini severek ve isteyerek ayrıca derse olan ilgisinden dolayı tercih ettikleri söylenebilmektedir. Geçmişteki müzikal deneyimlerin (önceki müzik dersleri ya da gittikleri kurslar) dersi seçmedeki etkisi ise şu yöndedir: Önceki deneyimlerin müzik dersini seçmeye etkisinin olduğunu belirten katılımcıların pozitif tecrübeler yaşadığı, etkisinin olmadığını belirten katılımcıların ise negatif ya da yansız tecrübeler yaşadığı belirlenmiştir.

Bursa ilinde yer alan Halil İnalçık Sosyal Bilimler Lisesinde müzik sınıfı olduğu BTO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesinde müzik sınıfının olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumun katılımcıların müzik dersinin içeriği, işlenişi ve beklentilerine yönelik cevaplarda çok büyük değişkenlik göstermesine neden olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunun müzik sınıfında işlenen derslerin konularına yönelik çok daha fazla ilgili oldukları fakat müzik sınıfında işlenmeyen derslerin içeriklerine yeterince ilgi duymadıkları belirlenmiştir. Ayrıca dersin işlenişinde ders saatinin yeterliğine ilişkin görüşlerde katılımcıların çoğunun ders saatinin arttırılması ya da derslerden sonra kurs olarak fazla saatler eklenmesi gerektiği düşüncesinde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bu görüşleri müzik öğretmenlerinin görüşleri ile de benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Şahin ve Toraman (2014) da yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin müzik sınıfına yönelik beklentilerinin olduğunu ve müzik ders saatinin yetersizliğini vurguladıklarını belirtmişlerdir. Atak Yayla ve Dalmışlı (2014) da çalışmalarında görüşme yaptıkları müzik öğretmenlerinin yarısının müzik sınıfı bulunurken diğer yarısının bulunmadığını tespit etmişlerdir. Çalışmada müzik sınıflarının dersin etkili işlenmesi yönünden büyük önem taşıdığı söylenmiştir.

Katılımcılar müzik derslerinin içeriğine yönelik olarak müzik tarihi, konser etkinlikleri, enstrüman bilgisine yönelik çalışmalar, müzik grup/topluluklarının oluşması, okul dışı etkinlikler, enstrüman çalışmaları, müzik sevgisi aşılama yönelik uygulamalar, şarkı söyleme/ses eğitimi



etkinlikleri, ritim etkinlikleri, sınıfın bölünmesi, proje/ performans ödevleri, dinleme etkinlikleri, seminerler ve ek çalışmalar/kurs çalışmalarının yapılmasını önermişlerdir.

Katılımcıların müzik dersi işlenişine yönelik olumlu ve olumsuz görüşler bildirdiği belirlenmiştir. Katılımcıların belirttiği olumsuz görüşler arasında müzik sınıfı eksikliği, materyal eksikliği, işleniş yetersizliği, öğrenci sayısının fazla olduğu, işlenişin kötü olduğu, yeteneğe yönelik ders işlenmediği, derslerin daha etkili olması isteği ve müzik sınıfının düzeni ifadeleri bulunmaktadır. Buna göre müzik sınıfı olmayan katılımcıların müzik sınıfı ve materyal eksikliği, işlenişin yetersiz ve kötü olduğu yönünde olumsuz görüş bildirirken; müzik sınıfı olan katılımcıların ise dersteki öğrenci sayısının fazla olduğu, derslerin daha etkili olmasını istediği, yeteneğe yönelik ders işlenmediği ve müzik sınıfının düzeni konusunda olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Benzer şekilde yapılmış pek çok araştırmada da özellikle müzik dersleri ile ilgili okullarda müzik sınıfı ve materyal eksikliği olduğu belirlenmiştir (Atak Yayla ve Dalmışlı, 2014; Şahin ve Toraman, 2014). Aynı şekilde Kademli ve Çelik Kılıç (2019) da yapmış oldukları araştırmada müzik sınıfı ve müzik araç-gereçlerinin eksikliklerinin okullarda mevcut olduğu bulgularına yönelik olarak fiziki şartların iyileştirmesini ve eksikliklerin giderilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Yine benzer şekilde Yaman Akkuzu (2016) da yaptığı çalışmada katılımcıların çoğunun okullardaki müzik sınıfı eksikliğini dile getirdiği ve donanım konusunda sıkıntı yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda bir kez daha vurgulanabilir ki müzik derslerinin müzik sınıfında yeterli, çeşitli materyaller ve çalgılar ile işlenmesi dersin daha etkili, anlaşılır, eğlenceli ve ilgi çekici işlenmesine olanak tanımaktadır. Şahin ve Toraman (2014)'ın da araştırmalarında belirttiği gibi öğretmenin bu konudaki kişisel çabasının yanı sıra bu durumun özellikle okul yönetimleri ve üst yönetimler tarafından da dikkate alınması, gerekli alan olanaklarının yanı sıra bütçe ayarlamalarının da yapılarak yeterli materyale sahip müzik sınıflarının oluşturulması gerekmektedir.

Ortaöğretim eğitiminden sonra başvurulabilecek mesleki müzik eğitimi veren kurumlarından olan ve müzik öğretmeni yetiştiren müzik eğitimi ana bilim dallarının geçmiş yıllarının verileri incelendiğinde özellikle 2018 yılı öncesinde sınava giren adayların günümüze oranla daha büyük çoğunluğunun Güzel Sanatlar Lisesi mezunları olduğu görülmektedir (Engür, Gül, Çeliktaş ve Özer, 2018; Gençel Ataman ve Eroğlu, 2011; Kılıç, 2004; Tufan, Kılıç ve Bulut, 2008; Yalçın, 2019). Bunun yanı sıra Sağer (2007) gerçekleştirdiği araştırmada Güzel Sanatlar Lisesi ve diğer lise mezunlarına bazı müzikal testler uygulayarak başarı oranlarını kıyaslamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden mezun adaylarla diğer liselerden mezun adaylar arasında anlamlı bir başarı farkının bulunmadığı belirlenmiştir. Önceleri meslek liselerinden mezun olanlara uygulanan ek puanlar ya da dört yıl boyunca alınan ve lisans düzeyinde profesyonel müzik eğitimine temel oluşturan müzik eğitiminin alınmış olması büyük bir avantaj gibi görünürken günümüzde getirilen yeni uygulamalar bu durumda değişiklik yaratmıştır. Öğretmenlik alanlarına getirilene 800.000 barajı Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerini zorlamakta ve öğretmenlik alanlarına başvurmalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum diğer lise türlerinden daha çok adayın sınavlara başvurup müzik eğitimi ana bilim dallarına yerleşmesine olanak sağlamıştır. Bu durumda sadece Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri değil diğer lise türlerinde okuyan öğrencilerin de müzik alanlarına yönlendirilmesi beklenmektedir.

Bu beklenti ile Sosyal Bilimler Liselerinde seçmeli müzik dersini seçen öğrencilerin müzik alanında meslek seçme eğilimleri araştırılmıştır. Elde edilen verilerden öğrencilerin tamamı müziği çok sevse de çoğunluğunun müziği meslek olarak seçmek yerine hobi olarak devam etmek istedikleri sonucuna varılmıştır. Az sayıda katılımcıdan da istediği diğer bölümleri kazanamaması durumunda seçebileceği yanıtı alınmıştır.



Katılımcıların çoğu müziği meslek olarak seçmeyeceğini belirtse de bu dersten beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentiler müzik tarihini bilmek, enstrüman çalmayı öğrenmek, sosyal etkinliklerin artması, eski/ kadim çalgıların öğrenilmesi, iyi dinleyici olabilmek, ses ile ilgili seminerler verilmesi, bando takımı kurulması, ritim becerisinin geliştirilmesi, müziksel gelişim sağlanması, aktif/çekici derslerin olması, ses eğitimi verilmesi, karaoke yapılması olarak belirtilmiştir. Veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunun müzik dersinden beklentilerinin enstrüman öğrenmek ve şarkı söylemek olduğu sonucuna varılmıştır. Kılıç (2016) yaptığı çalışmada da benzer şekilde müzik derslerinde dinleme eğitiminin verilmesi, müziğin sevdirmesi ve daha etkili/ilgi çekici ders içeriklerine yönelik öneriler getirmiştir. Bu öneriler yapılan araştırmadan elde edilen beklentiler temasına yönelik oluşturulmuş kodlar ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda müzik dersinin içerik ve işlenişine yönelik olarak;

- Müzik sınıfı olan sınıfların derse ilgi ve motivasyonlarının fazla olduğu görülmesi ve bunun önemli bir ihtiyaç olduğu gözlemlenmesi nedeniyle Sosyal Bilimler Liseleri ve diğer tüm ortaöğretim kurumlarında müzik sınıfı oluşturulması;
 - Öğrencilerin müzik dersine olan ilgisinin arttırılmasına yönelik olarak müzik sınıflarındaki ve okullardaki hem enstrümanlara yönelik hem de teknolojik alanda (akıllı tahta, projeksiyon cihazı, internet desteği, vb.) materyal eksikliklerinin giderilmesi;
 - Müzik sınıflarının oluşturulup enstrüman ve teknolojik olarak eksiklerinin giderilmesi için okul idarelerinin başta olmak üzere ilçe, il müdürlükleri ile Millî Eğitim Bakanlığının bu konuda desteklerinin arttırılmasının sağlanmasına yönelik bütçe kalemlerinin planlanması;
 - Müzik dersinin genel müzik eğitiminin her düzeyinde yeterli ders saatiyle zorunlu ders olarak okutulması;
 - Müzik dersinin içeriğinin planlanmasında farklı türlerin de ders işleniş süreçlerine dâhil edilmesi;
 - Müzik ders saatinin açılacak koro, enstrüman eğitimi, ses eğitimi, vb. alt seçmeli dersler ile çeşitlendirilerek arttırılması;
 - Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sadece üniversite giriş sınavlarında çıkan soruların derslerine yönelik değil aynı zamanda müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerine yönelik de kurs saati planlamasının yapılmasına olanak sağlanması;
 - Müzik ders saatleri haricinde kurs ya da ek çalışmalar ile koro, orkestra vb. grup çalışmalarının yapılmasına yönelik zamanlamanın planlanması;
 - Okullarda müzik alanına yönelik konser, konferans, seminer, söyleşi, panel ve çalıştayların daha sıklıkla düzenlenmesi;
 - Okullarda hem öğrencilerin heveslenmesine hem de yetenekli öğrencilerin özgüveninin artmasına olanak sağlayacak performanslarını sergileyebilecekleri etkinliklerin düzenlenebilmesi amacıyla konser salonlarının yer alması;
 - Öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılmasına olanak sağlayacak faaliyetlerin planlanması;
 - Müzik alanında özel yeteneği olan öğrencilerin belirlenip özel yetenek sınavlarına yönelik çalışmalar yapmasına yönlendirilmesi önerilmektedir.
- Bunun yanı sıra bu konu ile araştırmacılara;
- Bu çalışmaya ek olarak, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin de katılımıyla gerçekleştirilen uygulamalar neticesinde daha genel sonuçlara ulaşmaya yönelik araştırmalar yapılması;
 - Literatürdeki proje okullarına yönelik eksikliğin giderilmesi amacıyla hem bu okulları içeren araştırmaların yapılması hem de araştırmalarda Sosyal Bilimler Liselerinin "proje okulu" olarak vurgulanması;
 - Öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinin farklı proje okulu türlerinde de araştırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abril, C. R. ve Gault, B. M. (2016). *Teaching General Music : Approaches, Issues, and Viewpoints*. New York: Oxford University Press.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Aydın, F. (2012). Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Coğrafya Dersini Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 1035-1050.
- Ataman, Ö. G. ve Eroğlu, Ö. (2011). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Özel Yetenek Sınavına Başvuran Öğrenci Adaylarının Profili. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 19-29.
- Atak Yayla, A. ve Dalmışlı, F. (2014). Müzik Eğitiminde Öğretim Materyallerinin Kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(10), 199-214.
- Bağrıaçık, Z. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerine Uygulanan Müzik Eğitimi ile İlgili Olarak Ebeveynlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Biröl, Z. N. ve Yazıcı, H. (2011). Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinde Mükemmelliyeçilik, Benlik Saygısı ve Liderlik Özellikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 12, 113-122.
- Boybeyi, S. ve Boybeyi, M. (2007). Sosyal Bilimler Lisesi Örneğinde Ortaöğretim: Eğitim Programlarında Farklılaşmanın Sonuçları. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3, 51-55.
- Cırtı, H. ve Günday, R. (2019). Ortaöğretim Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları'nın Arka Planı ve Proje Okul Uygulamaları. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 4(2), 143-151.
- Çuhadar, C. H. (2016). Dünyadaki Profesyonel Müzik Eğitiminin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 243-251.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R. ve Schwarzer, G. (2011). The Influence of Two Years of School Music Training in Secondary School on Visual and Auditory Memory, *European Journal of Developmental Psychology*, 8(5), 608-623.
- Dill, S. (2015). Volunteer Opportunites in Music Education., *Texas Music Educators Conference*. (7-8). San Antonio: Winter 2015.
- Düzgören, H. ve Gereken, S. E. (2017). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin 'Müzik Dersi' Kavramına İlişkin Algıları. *Online Journal of Music Sciences*, 2(3), 86-117.
- Engür, D., Gül, G., Çelikaş, H. ve Özer, N. (2018). Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Dersi Tutumları ile Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1442-1453.
- Erdal, B. ve Tepe, Y. K. (2021). Bireylerin Duygu Durum, İçedönük-Dışadönük Kişilik Özelliği ve Müzik Tercihleri Arasındaki İlişkiler. *Psikoloji Çalışmaları*, 41(2), 549-580.
- Filimon, R. C. (2014). The Value of Contemporary Music Education and Musical Animation: Education for Music, Education Through Music and Therapy Through Music. *Review of Artistic Education*, 7(8), 127-132.
- Gülbağ, E. (2019). Mağazalarda Müzik Kullanımının Satın Alma Davranışına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Güloğlu, F. ve Özay Köse, E. (2019). Sosyal Bilimler ve Fen Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Research in Education and Society*, 6(2), 287-307.
- Kademli, B. ve Çevik Kılıç, D. B. (2019,18-19 June). Ortaokul müzik öğretmenlerinin müzik dersine yönelik görüşleri. İçinde H. Kahya (Editör). 2nd International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences (ss. 278-286). İstanbul: 18-19 Haziran 2019.
- Karaman, D. (2021). Yöneticilere Göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 11-38.
- Kaya, A. (2019). Proje Okullarının Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 69-97.
- Károlyi, O. (1999). *Müziğe Giriş*. (çev. M. Nemetli). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Kılıç, I. (2004). Üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalı Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Profilleri. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, Isparta: 7-10 Nisan 2004. 07.03.2022 tarihinde <https://www.muzikegitimcileri.net/> adresinden alındı.
- Kılıç, I. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Müzik ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 360-371.



- Koç, C. B. (2019). Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Giresun İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma*. (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 11. 07.03.2022 tarihinde <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/391> adresinden alınmıştır.
- Ozan, R. (2007). Sosyal Bilimler Liselerinde Tarih Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Sağır, T. (2007). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü ile Diğer Liselerden Mezun Öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Giriş Sınavındaki Başarı Durumlarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 212-221.
- Şahin, A. ve Toraman, M. (2014). İlköğretim Müzik Dersine Yönelik Veli ve Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 329-345.
- Tabanlı, E. ve Becerikli, E. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Proje Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimine İle İlgili Görüşleri. *Turkish Studies*, 14(7), 3967-4002.
- Tufan, E., Kılıç, I., ve Bulut, F. (2008). 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı Müzik Özel Yetenek Giriş Sınavına Katılan Öğrenci Profili. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 177-192.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Westerlund, H. ve Gaunt, H. (2021). Invitation. İçinde H. Westerlund ve H. Gaunt (Editörler). *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education A Changing Game*. (ss. xiii – xxxiii). New York: Deanta Global Publishing.
- Yalçın, A. (2019). Kırıkkale Güzel Sanatlar Lisesi Mezunlarına İlişkin Bir İnceleme 2004-2018. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Yaman Akkuzu, D. (2016). Ortaöğretim 12. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the Future of the Case Study. Method in Evaluation Research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290.
- Zengin, M. ve Karaman, D. (2020). Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Mesleki Eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 54, 403-431.

İnternet kaynakları:

- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Müzik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=359> (E.T. : 02.01.2022)
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf (E.T. : 30.11.2021)
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve Ortaokul) haftalık ders çizelgesinde değişiklik yapılması*. <http://tegm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-ilkokul-ve-ortaokul-haftalik-ders-cizelgesinde-degisiklik-yapildi/icerik/530> (E.T. : 30.11.2021)
- Kocaeli Kariyer Planlama Portalı (2022). Sosyal Bilimler Lisesi https://kocaeli.meb.gov.tr/kariyer/lise_sosyal.aspx (E.T. :09.02.2022)



Özel Ders İşleniş Süreçlerinin İncelenmesi¹

Examination of Private Tutoring Processing Processes

Ayşe Betül AKDEMİR^{ID}, Doktora Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, ayseakdemir@duzce.edu.tr

Abdurrahman KILIÇ^{ID}, Prof.Dr. Düzce Üniversitesi, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr

Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2022). Özel ders işleniş süreçlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 688-715

Geliş tarihi: 26.04.2021

Kabul tarihi: 14.06.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin özel ders işleniş süreçlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu 17 öğretmen, 24 öğrenci ve 4 veliden oluşturulmuştur. Araştırma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, görüşme tekniği ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada özel ders öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesiyle başlandı; derslerin öğrenci seviyesine ve ihtiyacına uygun yürütüldüğü görülmüştür. Özel ders süresinin belirlenmesinde paydaş kararlarının etkili olduğu ve zamana yayılmış dersin tercih edildiği belirlenmiştir. Özel ders öğrenme yaşantılarının toplu öğrenmeye göre öğrencinin akademik başarısı üzerinde daha etkili olduğu; bu durumun toplu öğrenmede ortalamaya göre ders anlatılması, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle fazla zaman harcaması, konuyla ilgili örneklerin çeşitlendirilmemesinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Özel ders öğretmenleri, öğrencilerinin gelişimlerini, derse katılımlarını ve sınav başarılarını takip ederek belirledikleri görülmüştür. Öğrenci ve velilerin merkezi sınavlarda avantaj sağlamak amacıyla özel derse yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, özel ders öğrenme-öğretme süreçlerinin akademik başarıya etkisi hakkında fikir vermesi açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel ders, Birebir öğrenme, Alternatif eğitim, Tamalayıcı özel ders, Gölge eğitim.

Abstract. The aim of this research is to determine the private tutoring teaching processes of secondary school students. Qualitative research method was adopted and case study design was used in the research. The study group was determined according to the maximum variation sample. The study group consisted of 17 teachers, 24 students and 4 parents. The interview technique was used as a tool for data collection. During the interviews, semi-structured interview forms prepared by the researcher were used. Research data were collected by interview technique in the 2017-2018 academic year and analyzed by content analysis. Content analysis was used to analyze the data. The data were collected using the interview technique and analyzed using the content analysis method. The private tutoring learning-teaching process begins with the determination of the student's readiness; it was observed that the lessons were conducted in accordance with the level and needs of the students. Stakeholder decisions are effective in determining the duration of the lesson and lessons spread over time are preferred. In collective learning, lecturing according to student average, teachers spending too much time on classroom management, and not diversifying examples can be counted. Teachers determine student progress if we follow class participation and exam success. In the study, it was concluded that students and parents preferred private tutoring in order to gain advantage in central

¹ Bu çalışma Akdemir (2018) tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Alma Süreçlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



exams. The research is considered important in terms of giving an idea about the effect of private tutoring learning-teaching processes on academic success.

Keywords: Private tutoring, One-on-one learning, Alternative education, Private supplementary tutoring, Shadow education.



Extended Abstract

Introduction. Private tutoring is paid courses on academic subjects that are given outside of school hours. These tutoring are defined as shadow education because they largely imitate the formal education program (Bray, 2020). Private tutoring, planned individually or in small groups, are more effective than traditional teaching and have the effect of saving students from unnecessary repetition or being below the average. It is also seen as very useful for teachers to improve themselves (Walberg, 2016). In summary, the main reasons for the prevalence of private tutoring throughout the world are; It is the low quality of education in countries, the lack of qualified teachers, the desire to increase school grades or academic desire, the sectoralization of private tutoring, the desire of central exams to be advantageous in difficult competitive conditions (Bray, 2007; Bray and Lykins, 2012; Bray and Kwo, 2014; Pallegedara and Mottaleb). , 2018; Tan, 2017; Tsiplakides, 2018; Zhang and Bray, 2018).

Private tutoring are an educational practice preferred by students at almost every level in our country (TED, 2010 cited in Türkan, 2019, p. 29). In this context, (i) schools do not meet the academic and social expectations of students and parents, (ii) pre-learning and individual differences are not taken into account in the classroom, (iii) students are not actively participating in the lesson, so their interest and motivation decrease, (iv) students are not interested in the lesson. developing negative attitudes towards the teacher, (v) students' inability to communicate positively with their teachers in the lesson and having difficulties in expressing themselves, etc. These reasons cause students to develop negative attitudes towards class lessons. On the other hand, (i) planning private tutoring according to student needs increases the belief that they will be successful, (ii) students can communicate effectively and sincerely with the private tutoring teacher (iii) actively participate in the process and ask questions comfortably in private tutoring; (iv) the need to support school lessons and (v) the desire to gain advantage in central exams increase the interest in private tutoring and even cause them to see it as a necessity (Akdemir and Kılıç, 2020b). The aim of this research is to determine the private tutoring teaching processes of secondary school students.

Qualitative research method was adopted and case study design was used in the research. In this research, "What are the views of teachers, students and parents on the planning and implementation of private tutoring?" The answer to the problem statement was sought. Within the framework of this problem, it was desired to draw attention to the private tutoring learning-teaching processes and a perspective was tried to be developed about the function of this phenomenon, which is becoming widespread day by day. The sub-problems related to the research problem are:

1. How is the private tutoring planned?
2. How are private tutoring learning-teaching processes organized?
3. How are private tutoring learning outcomes evaluated?

The research is considered important in terms of giving an idea about why private lessons are needed, how and how much the existing teaching programs are used in private tutoring practices. It is thought that the place of private tutoring in our education system and its reflections will contribute to the field in terms of the limited number of studies in the field, draw attention to the phenomenon of private tutoring and give an idea to researchers in the context of studying different dimensions of the subject.

Method. A case study was used in the study. In order to investigate the problem in a wider context, maximum variation sampling method was used. In the 2017-2018 academic year, 17 teachers from different branches working in private and public schools of a province in the Western Black Sea



Region, 24 students, 13 of whom were 12th grade and 11 of whom were graduates of private and public schools and 4 parents were selected as candidates of this study. The interview technique was used as data collection tool. Semi-structured interview forms prepared by the researcher were used in the interview. The interview form was developed thoroughly in the literature before it was developed. In the light of this information, it is aimed to develop a deep perspective in the interviews. Content analysis method was used in the analysis of this research data. Interview voice recordings were analyzed, and the data were written. These texts were handled separately and coded independently. Texts have been broken down into small categories of information and transient codes have been reached. There was no conceptualization in this process. After the first coding, the study was interrupted for three months in order to increase the reliability of the study. At the end of the process, the data of the interviews were dealt with separately and coded for the second time. In this study, the rate of inter-code fit was 89%. After this stage, the codes containing the common ideas were brought together and themes were formed within the meaning-whole relationship.

Result. The research suggests that private tutors are keen on carrying out their tutoring according to a plan, but they do not actually create a written text or program. But it is right to say that some tutors do not feel the need to create a plan at all. It might lead to the thought that some tutors aren't as qualified as others. The factors that shape the planning procedure are tutor's-student's-parents' active participation in the process and the state of readiness and personal differences that the student has. According to the research, private tutoring can regulate the student's daily personalized learning time, lead to more active participation in class, provide useful tips for guidance, create a certain pressure, ensure studying according to a certain goal, help with homework tracking and reviewing lessons with more practice questions. This way learning is more effective and permanent. Having an effective learning environment depends on planning the lessons according to the adjustment of readiness of the student, usage of the sources and materials that are parallel to the student's needs and interests and lastly application of suitable teaching forms for that specific student.

Discussion. It has been concluded that effective use of evaluation activities in the tutoring process has a positive effect on academic achievement. In the private tutoring, parents are not realistic about the process or cannot follow the process adequately; It was concluded that students who had to take private tutoring with family pressure developed unstable and contradictory attitudes. Effective communication, academic achievement and positive attitude towards the course are the main objectives of learning and teaching process. Students, teachers and parents see it as an obligation to get private tutoring to support school and to create an advantage for national examinations and thus students tend to get private tutoring. When it comes to selecting a good tutor, certain traits can be: having good knowledge of the subject; create a positive learning environment, have the ability to manage and evaluate learning-teaching processes successfully; communicate effectively with the student; to act according to the needs of the student; be reliable; provide psychological support to students and provide guidance; be known; to have positive personality traits; to enjoy his/her work and to reflect this to the student; not being insensitive to the student. It boosts the students' motivation and the feeling of being safe when the tutor raises successful students. This way, students have a positive change in their academic success. In this context, it is possible to say that some external factors can affect the students however some students do not get affected and it leads to a change in their academic success. This group of students claim that success comes with studying willingly. In this context, the students who take on the responsibility of getting private tutoring get affected by internal factors.



Giriş

Toplumların şekillenmesinde eğitim önemli bir aktördür. Toplumun benimsediği felsefe, inanç ve paradigmaya bağlı olarak farklılık gösterebilir eğitim gelişiminin kilit noktasıdır. Eğitimde standartlara dayalı yaklaşım, tüm öğrenciler için yüksek beklentilere yönelik hedefler belirler (Wagner, 2016). Oysa öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri, inançları, öğrenmeye karşı tutumları ve seçimlerindeki farklılık öğretim için önemli bir değere sahiptir (Demir ve Doğanay, 2009; Pajak, Stotko ve Masci, 2016). Bireyselleştirilmiş öğretim öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre öğretim programının düzenlenebildiği, öğrencilere bağımsızlık ve başarıya duygusu kazandıran, sosyal becerileri ve sorumluluk duygusunu geliştiren bir yaklaşımdır (Kışla ve Şahin, 2015; The Dalton School, 2018; Tochon, 2013). Geleneksel eğitimi eleştiren bu yaklaşımda her bireyin farklı öğrenme hızına sahip olduğu vurgusu hâkimdir. Öğretimde esneklik ve çeşitlilikle, farklı yollarla öğrenen bireylere etkili öğrenme imkânları sunulmakta; farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin güçlü yönleri desteklenerek öğrenmeyi kalıcı kılınabilmektedir (Kışla ve Şahin, 2015; Pritchard, 2015; Polat, 2013; Robinson, 2017; Senemoğlu, 2018). Başlangıcı yirminci yüzyılın ilk yarısına dayandırılrsa da Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemleri incelendiğinde medreselerden ahi ocaklarına, askeri eğitimden yönetici eğitime kadar her kademedeki öğrencilerin kabiliyetlerine göre eğitim aldıkları ve bireysel hızlarında ilerlemelerine imkân sağlandığı görülmektedir. Özellikle yönetici eğitiminde Şehzadegan ve Enderun Mektebi devre damgasını vuran eğitim kurumlarıdır (Akkutay, 1984; Baltacı, 2005; Gündüz, 2017; İşpirli, 1995; Kırpık, 2010; Oğuz, 2008; Ortaylı, 2008; Ödemiş, 2014; Yoluk, 2010). Bu kurumlarda benimsenen öğretim yaklaşımı, bireyin yeteneklerini, bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana çıkararak modern yöntemlerden yüzyıllarca önce başarıyla uygulanmıştır (Ödemiş, 2014). Alanında uzmanlaşmış müderrisler rehberliğinde (Baltacı, 2005; Akkutay, 1984) sunulan eğitimin günümüz bilişsel koçluk yaklaşımına benzerliği dikkat çekicidir.

Bilişsel koçluk, düşünme ve yeni bir durumlara uygun yeni düşünceler üretme becerisi olan bilişsel esneklik ile bir düşünce sistematığı olan bilişsel farkındalığın unsurlarını etkin biçimde kullanan eklektik bir yaklaşımdır (Demir ve Bal, 2011; Duman, 2013; Kaya ve Demir, 2014; Demir, 2015). Aynı zamanda öğretmenlerin bilişsel süreçlerini zenginleştiren ve geliştiren araştırmaya dayalı bir modeldir (Technology ve Innovation in Education, 2017). Bilişsel koç, bireyi olduğu yerden olmak istediği yere taşıyan, bilişsel kapasiteye sahip, öz-yönetimli bireyler yetiştiren kişidir (Asıcı ve İkiz, 2015; Duman, 2013; Demir, 2015). Öğrenme, öz düzenleme becerisidir. Dolayısıyla bilişsel koç öğrenmeyi öğreten kişidir (Demir ve Bal, 2011; Duman, 2013; Kaya ve Demir, 2014; Demir, 2015). Özel ders veren öğretmenlerin de gerek alan bilgisi gerekse pedagojik yeterlilik bakımından donanımlı olmaları; sahip oldukları bu bilgi ve becerileri etkili biçimde kullanabilmeleri; öğretimi planlamada, bireysel farklılıkları dikkate alarak uygun strateji, yöntem ve teknikleri işe koşmaları; öğrenciyi derste aktif tutabilecek dönüt ve değerlendirmenin etkin kullanıldığı öğrenme ortamları oluşturmaları; böylelikle öğrenmeye sevk eden, yönlendiren, ilham veren rehberler olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte öğretmenin etkili iletişim kurabilmesi, olumlu tutum ve yaklaşıma sahip olması önemlidir (Akdemir ve Kılıç, 2020a). Özel ders veren öğretmenlerde olması beklenen bu niteliklerin bilişsel koçta olması gereken özelliklerle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Özel ders, okul saatleri dışında verilen, akademik konulardaki ücretli derslerdir. Bu dersler büyük ölçüde örgün eğitim programını taklit ettiği için gölge eğitim olarak tanımlanmaktadır (Bray, 2020). Bireysel ya da küçük gruplarla planlanan özel dersler geleneksel öğretime kıyasla daha etkili ve öğrencileri gereksiz tekrar ya da ortalama altında kalmaktan kurtarıcı bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için de oldukça yararlı görülmektedir (Walberg, 2016). Uzakdoğu'da rekabetçi öğrenme ortamı ve ulusal merkezi sınavlarda yüksek başarı beklentisi ailelerin özel ders/dershane tercihlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Özel ders bu ülkelerdeki yüksek



akademik başarı düzeyini açıklamaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2016; Bakioğlu ve Özcan, 2016; Hui, 2005; Walberg, 2016). Avrupa'da sınıf seviyesinin gerisinde kalan öğrencilere uzman/öğretmen tavsiyesi ve aile talebine bağlı olarak özel ders imkânı sunulmaktadır. Belediyelerce finanse edilen dersler öğrenci ihtiyacı bitinceye kadar devam edebilmektedir (Elterngeld.de, 2018; Schuelerhilfe.at, 2018; VCLB Leuven.be, 2018). Ayrıca kendi imkanları ile çocuklarına özel ders aldirmek isteyen aileler için kurumlar bulunmaktadır. (Haus der Generationen-Schwaz, 2018; Wall, 2012). Avusturya'da yaşlılar, engelliler, genç aileler ve çocukların farklı etkinliklerde buluşması sağlanarak gönüllü ve işbirliğine dayalı eğitici ve kaynaştırıcı hizmetler sunulmaktadır (Haus der Generationen-Schwaz, 2022) İngiltere'de ise veliler online özel derslere önemli miktarda harcama yaparak çocuklarının eğitimini desteklemektedirler (Wall, 2012). Öğretmenleri öğrencilerle buluşturan online platformlar (Global Teacher, 2022; Tutorful, 2022; Witherowbrooke, 2022) özellikle pandemi döneminde çocuklarının eğitimini ek derslerle desteklemeye kararlı ebeveynlerin artan özel ders taleplerini karşılamaktadır (news, 2022). Pandemi döneminde artan taleplere rağmen eğitim sistemlerinin daha az rekabetçi olması sebebi ile Avrupa'da özel ders talepleri Uzakdoğu'daki kadar yaygın değildir (Baştürk ve Doğan, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Finlandiya'da öğrenme odaklı eğitim dikkat çekicidir. Zorunlu eğitim süresi boyunca tüm öğrenciler aynı eğitimi almaktadır. Öğretimde tam bir fırsat eşitliği söz konusudur. Bu sebeple özel ders uygulamaları Uzakdoğu ülkelerinden farklılık gösterir. Akademik başarısı düşük ya da özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler bireysel öğretim programları ile desteklenirler. Bireysel farklılıklar bağlamında verilen bu destekler özgüveni yüksek öğrencilerin yetişmesine olanak sağlamaktadır. Bu ise ülkenin bilim teknoloji ve girişimcilik alanlarında ön sıralarda yer almasının temelini oluşturmaktadır (Ballı ve İnke, 2017; Bakioğlu ve Elverici, 2016; Koçak vd., 2017; Negiz, 2011; Petrov, 2017). Özetle özel dersin dünya genelinde yaygın olmasının başlıca nedenleri; Ülkelerin eğitim kalitesi düşük olması, nitelikli öğretmenlere sahip olunmaması, okul notlarını yükseltme ya da akademik isteği, özel dersin sektörleşmesi, merkezi sınavların zorlu rekabet şartlarında avantajlı olma isteğidir (Bray, 2007; Bray ve Lykins, 2012; Bray ve Kwo, 2014; Pallegedara ve Mottaleb, 2018; Tan, 2017; Tsiplakides, 2018; Zhang ve Bray, 2018).

Özel ders ülkemizde hemen her kademedeki öğrencinin tercih ettiği bir eğitim uygulamasıdır (TED, 2010 Akt. Türkan, 2019, s. 29). Bu bağlamda (i) okulların, öğrenci ve velilerin akademik ve sosyal beklentilerini karşılamaması, (ii) sınıfta önöğrenmelerin ve bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, (iii) sınıfta öğrencilerin derse aktif katılım sağlayamaması dolayısıyla ilgi ve motivasyonlarının azalması, (iv) öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmeleri, (v) öğrencilerin derste öğretmenleriyle olumlu iletişim kuramamaları ve kendilerini ifade etmekte zorlanmaları vb. nedenler öğrencilerin sınıf derslerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Buna karşın (i) özel derslerin öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanmasının başarılı olacakları inancını artırması, (ii) öğrencilerin özel ders öğretmeni ile etkili ve samimi iletişim kurabilmeleri (iii) özel derste sürece aktif katılmaları ve rahat soru sorabilmeleri; (iv) okul derslerinin desteklenme ihtiyacı ve (v) merkezi sınavlarda avantaj sağlanma isteği özel derse olan ilgiyi artırmakta hatta bir zorunluluk olarak görmelerine neden olmaktadır (Akdemir ve Kılıç, 2020b).

Yurt dışında özel ders (private tutoring) ve gölge eğitim (shadow education) üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların ağırlıklı olarak eğitimde fırsat eşitsizliği konusunda yoğunlaştığı görülmektedir (Addi-Racah ve Dana, 2015; Bray, 2017; Chan ve Mongkolhutthi, 2017; Cole, 2017; Dongre ve Tewary, 2014; Tan, 2017; Sieverding, Krafft ve Elbadawy, 2017; Tsiplakides, 2018). Bunun yanında özel ders hakkında yapılan çalışmaların, eğitim sistemlerinin yarattığı rekabet ortamı (Brehm ve Silova, 2014; Cole, 2017; Ghosh ve Bray, 2018; Ha ve Park, 2017; Hajar, 2018; Hamid, Khan ve Islam, 2017; Hof, 2014; Huang, 2017; Kim, 2017; Liu ve Bray, 2017; Melese ve Abebe, 2017; Pearce, Power ve Taylor, 2018; Zhang ve Bray, 2018), göçmen öğrencilerin eğitime uyumu (Camara, Coseani ve Gertel, 2014; Sriprakash, Proctor ve Hu, 2016) ve eğitim maliyeti (Cole, 2017; Ghosh ve Bray, 2018; Pallegedara ve Mottaleb, 2018; Zhang ve Bray, 2017) üzerine odaklandığı



görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yurt dışındaki eğilimden farklı olarak, öğrencilerin özel ders alma nedenleri (Akdemir ve Kılıç, 2020b), özel ders öğretmen tercihini etkileyen faktörler (Akdemir ve Kılıç, 2020a), öğrencilerin özel ders eğilimleri (Türkan, 2019) ve öğrencilerin özel ders alma süreçleri (Akdemir, 2018) konularında çalışıldığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada “Özel derste öğretimin planlanması ve gerçekleştirilmesi konusunda öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?” problem cümlesine cevap aranmıştır. Bu problem çerçevesinde özel ders öğrenme-öğretme süreçlerine dikkat çekmek istenilmiş ve günden güne yaygınlaşan bu olgunun işlevi hakkında bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma problemine ilişkin alt problemler şunlardır:

1. Özel ders nasıl planlanmaktadır?
2. Özel ders öğrenme-öğretme süreçleri nasıl düzenlenmektedir?
3. Özel ders öğrenme çıktıları nasıl değerlendirilmektedir?

Araştırma özel derse neden ihtiyaç duyulduğu, özel ders uygulamalarında mevcut öğretim programlarından nasıl ve ne kadar yararlandığı konusunda fikir vermesi açısından önemli görülmektedir. Özel dersin eğitim sistemimizdeki yeri ve yansımaları hakkında alanda sınırlı sayıda çalışma bulunması bakımından alana katkı sağlayacağı, özel ders olgusuna dikkat çekeceği ve konunun farklı boyutlarını çalışılması bağlamında araştırmacılara fikir vereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Desen

Bu araştırma özel ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini nasıl gerçekleştirdiğini belirlemeye yönelik nitel çalışmadır. Nitel araştırma olguya ilişkin bilgilere farklı yaklaşmasını ve farklı değerlendirilmesini gerektirir (Creswell, 2017). Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine sahiptir. Durum çalışması bir ya da birkaç durumu anlama ve ortaya çıkarma amacıyla yürütülen derinlikli araştırmalardır (Christensen vd., 2015; Yin, 2017). Durum birden fazla analiz birimi içerdiğinde bu durum kapsamındaki alt birim ya da alt birimlere yoğunlaşılır. Bu ise iç içe geçmiş durumları ortaya çıkarır (Yin, 2017). Bu çalışmanın analiz birimi ortaöğretim öğrencilerinin özel öğrenme-öğretme süreçlerinin incelenmesidir. Katılımcıların farklı lise türlerinde ve farklı kademelerde öğrenim gören ya da mezun durumunda öğrenciler; farklı branşlarda ve farklı okul türlerinde çalışan öğretmenler ve farklı sosyokültürel ve demografik yapıya sahip veliler olması iç içe geçmiş çoklu durumlar oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmanın deseni iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak belirlenmiş ve araştırmada bütüncül çoklu durum çalışması deseni tercih benimsenmiştir.

Çalışma grubu

Bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ilde yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışma amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmesindeki amaç çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda seçilen katılımcılar: matematik, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, İngilizce branşlarında özel ve devlet okullarında çalışan farklı kıdemlerde 17 öğretmen; özel ve devlet okullarında (sayısal ve eşit ağırlık alanlarında) öğrenim gören ya da mezun



durumda 24 öğrenci ve farklı demografik özelliklere sahip 4 velidir. Öğretmenler, branşlarının merkezi yerleştirme sınavlardaki ağırlığına, MEB ders saati çizelgesine, özel ders talep/verme yoğunluğuna bakılarak belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve çalıştığı kurum bakımından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler, cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, özel ders tercihleri ve alanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo I ve Tablo II'deki gibidir.

Tablo I.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Kod	Branş	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Kıdem	Çalıştığı Kurum
ÖM1	Matematik	E	Eğitim Fakültesi	4 yıl	Devlet Okulu
ÖM2	Matematik	E	Fen Fakültesi	18 yıl	Devlet Okulu
ÖM3	Matematik	K	Fen Fakültesi	25 yıl	Özel Okul
ÖM4	Matematik	K	Fen Fakültesi	24 yıl	Özel Okul
ÖM5	Matematik	K	Fen Fakültesi	10 yıl	Özel Okul
ÖM6	Matematik	E	Fen Fakültesi	11 yıl	Devlet okulu
ÖF1	Fizik	K	Fen Fakültesi	25 yıl	Devlet okulu
ÖF2	Fizik	E	Fen Fakültesi	22 yıl	Özel Okul
ÖK1	Kimya	K	Fen Fakültesi	35 yıl	Özel Okul
ÖK2	Kimya	K	Fen Fakültesi	22 yıl	Devlet Okulu
ÖB1	Biyoloji	K	Fen Fakültesi	7 yıl	Özel Okul
ÖB2	Biyoloji	K	Fen Fakültesi	5 yıl	Özel Okul
Öİ1	İngilizce	K	Eğitim Fakültesi	5 yıl	Özel Okul
Öİ2	İngilizce	K	Eğitim Fakültesi	15 yıl	Özel Okul
Öİ3	İngilizce	E	Eğitim Fakültesi	8 yıl	Devlet Okulu
Öİ4	İngilizce	K	Eğitim Fakültesi	10 yıl	Devlet Okulu
ÖC1	Coğrafya	E	Eğitim Fakültesi	11 yıl	Özel Okul

Tablo II.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler

Kod	Cinsiyet	Okul Türü	Alan	Sınıf Seviyesi	Görüşme Yöntemi
Ö1	K	Özel Okul	Sayısal	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö2	E	Özel Okul	Sayısal	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö3	K	Özel Okul	Sayısal	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö4	K	Özel Okul	Sayısal	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö5	K	Özel Okul	Sayısal	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö6	K	Özel Okul	Eşit Ağırlık	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö7	K	Özel Okul	Eşit Ağırlık	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö8	K	Özel Okul	Eşit Ağırlık	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö9	K	Özel Okul	Eşit Ağırlık	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö10	K	Özel Okul	Eşit Ağırlık	12. Sınıf	Yüz yüze
Ö11	K	Devlet Okulu	Eşit Ağırlık	12. Sınıf	Telefonla
Ö12	E	Devlet Okulu	Eşit Ağırlık	12. Sınıf	Telefonla
Ö13	E	Özel Okul	Sayısal	12. Sınıf	Telefonla
Ö14	E	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Yüz yüze
Ö15	E	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Yüz yüze
Ö16	E	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Yüz yüze
Ö17	K	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Yüz yüze
Ö18	E	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Telefonla
Ö19	E	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Telefonla
Ö20	K	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Yüz yüze
Ö21	K	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Telefonla



Ö22	K	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Yüz yüze
Ö23	E	Özel Okul	Sayısal	Mezun	Telefonla
Ö24	K	Devlet Okulu	Sayısal	Mezun	Telefonla

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Görüşme tekniği göremediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında alternatif çıkarımlar yapma imkânı tanır (Glesne, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacı soruların sırasını gösteren bir rehber özelliği taşır. Bu teknikte soruların sırası görüşmenin akışına göre değişebilmektedir (Robson, 2017). Görüşmede araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmeden önce öğretim programları, öğrenci merkezli eğitim, etkili öğrenme-öğretme yöntemleri, özel eğitim kurumları, gölge eğitim bağlamında dersane ve özel ders konularında yapılan araştırmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri etraflıca incelenmiştir. Bu bilgiler ışığında görüşmede daha geniş ve derinlemesine bakış açısı geliştirmek hedeflenmiştir. Araştırma problemine yönelik yapılan literatür taraması bağlamında hazırlanan görüşme formu oluşturma basamakları şu şekildedir: (i) Öğretmen görüşme formunda 10, öğrenci görüşme formunda 9 soru, veli görüşme formunda ise 8 soru belirlenmiştir. (ii) Hazırlanan görüşme soruları uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş ve düzenlenmiştir. (iii) Sorular bir öğretmen, bir öğrenci ve bir veli ile ön görüşme yapılarak denenmiştir. (iv) Deneme görüşmesi uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmen görüşme formunda 5, öğrenci görüşme formunda 4 soru revize edilerek; öğretmen görüşme formu 8 soru, öğrenci görüşme formu 8 soru veli görüşme formu 9 soru şeklinde yeniden düzenlenmiştir. (v) Revize edilen sorular bir öğretmen, bir öğrenci ve bir veli ile görüşülerek tekrar denenmiştir. (vi) Deneme görüşmesi uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre öğretmen görüşme sorularından 3, öğrenci görüşme sorularından 4, veli görüşme sorularından 1 tanesi sonda sorularla desteklenmiştir. (vii) Görüşme formları üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak önerilen düzeltmelerle son halini almıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinin hemen ardından görüşme randevuları planlanmıştır. Katılımcılara görüşme öncesi çalışma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Görüşmeler veri kaybı yaşanmaması amacıyla katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Özel ders verme-alma konusunda duyulan hassasiyetten dolayı katılımcılarla yapılan görüşmelerde farklı mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Buna göre, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler çalıştıkları kurumların özelliklerine göre zümre odası, öğretmenler odası, özel ders ofisleri ya da kafede yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, okullarında bulunan veli görüşme odası, kafe yada okul kafeteryasında gerçekleştirilmiştir. Ancak 7 öğrenci ile derslerinin yoğunluğu ve sınav döneminde olmalarından dolayı görüşmeler telefonla yapılmıştır. Velilerle ise ev ya da işyerlerinde görüşülmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel veriler üç aşama analiz edilir (Creswell, 2018). Analiz sürecinin birinci aşamasında veriler hazırlanmış ve organize edilmiştir: Görüşme verilerini oluşturan ses kayıtları çözümlenerek veriler yazılı hale getirilmiştir. Gerekli görüldüğünde geri dönüşleri kolaylaştırmak için dokümanlara rumuzlar atanmıştır (Öğrenciler için Ö1, Ö2, ...; Veliler V1, V2...; öğretmenler ise ÖM1, MF1, ...). İkinci aşamada



veriler kodlanmış ve ilgili kodlar bir araya getirilerek temalara indirgenmiştir. Ses kayıtlarının çözümlenmesi ile elde edilen metinler ayrı ayrı ele alınmış ve birbirinden bağımsız kodlanmışlardır. Metinler küçük bilgi kategorilerine ayrılarak geçici kodlara ulaşılmıştır. Bu süreçte kavramsallaştırmaya gidilmemiştir. Birinci kodlamadan sonra araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla çalışmaya üç ay ara verilmiştir. Süreç sonunda veriler ikinci kez kodlanmıştır. Birinci ve ikinci kodlama sonuçları eşleştirilerek kodlar arası uyuma bakılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve velilerden elde edilen veriler öncelikle ayrı ayrı analiz edilmiş ardından ortak fikir içeren kodlar bir araya getirilerek anlam-bütün ilişkisi içinde temalar oluşturulmuştur. Kodlar arası uyum yüzdesi " $Güvenirlilik = \frac{Görüş Birliği Sayısı}{(Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı)} \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Bu çalışmada kodlar arası uyum yüzdesi %89'dur. Son aşama ise verileri şekiller, tablolar ya da bir tartışma halinde sunmaktır. Bu araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analizin çeşitli aşamalarında uzman görüşü alınarak analizin daha sağlıklı yapılması sağlanmıştır. Elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar araştırma alt problemlerine göre tasnif edilmiş, tema ve alt temaları destekleyen/doğrulayan doğrudan alıntılarla bulgular yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada kapzamlı ve zengin veri toplamaya dönük çalışma grubu oluşturulmuş, konuya ilişkin derinlikli bilgi almaya yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izni alınarak, kayıt altına alınmıştır. Bu ses kayıtlarının çözümlenmesiyle elde edilen dokümanlar ayrı ayrı ele alınarak kodlanmış, ardından unutma süresi bırakılarak ikinci kez kodlanmıştır. Kodlamalar arası uyum sağlanmıştır. Analiz boyunca yansıtıcı düşünme ve yapboz tekniğinden yararlanılarak anlam-bağlam ilişkisi içinde tema-kod uyumu dokümanlar üzerinde tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Temalar anlamlı bütünler oluşturacak biçimde düzelenmiş ve tablo halinde sunulmuştur. Bulgular akla yatkın olacak şekilde zıtlık-benzerlik mantıksal örgüsü kullanılarak özgünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçların doğrulanması aşamalarında araştırma bulguları ile uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Çalışmanın yöntem, süreç ve sonuç bakımından altyapısal bütünlük içinde olması sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarında nesnelliği sağlayabilmek amacıyla sonuçlar özetlenen veriler/temalar ile açıkça ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı objektif bakış açısı ile kişisel varsayım, değer ve yanlılıklarından sıyrılmaya çalışmıştır. Çalışma verileri her aşaması tekrar analiz edilebilecek biçimde muhafaza edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada verilerin analiziyle ulaşılan bulgular *Özel Dersin Planlaması*, *Özel Ders Öğrenme-Öğretme Süreçleri* ve *Özel Ders Öğrenme Çıktılarının Değerlendirilmesi* olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur.

1. Özel Dersin Planlanması

Bu bölümdeki bulgular *Özel Ders Süresinin Belirlenmesi* ve *Özel Dersi Planlamaya Etki Eden Faktörler* alt başlıkları altında toplanmıştır.

1.1. Özel Ders Süresinin Belirlenmesi

Özel ders süresinin belirlenmesine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.



Tablo 1

Özel ders süresinin belirlenmesi hakkında görüşler

Tema	Alt Tema	Kod
Ders sürenin belirlenmesi	Öğrenci	Ders alma amacı Konuyu öğrenme hızı Seviyesi
	Veli	Maddi durumu Özel dersi tercih nedeni
	Öğretmen Veli-öğretmen	Karar vermesi Ortak karar verme
Yayılmış özel ders	Sürecin öğrenmeye etkisi	Rezonans etkisi, daha etkili Uyum sağlandıysa çok faydalı Tekrar ve ödevler için gerekli Konu eksiği varsa gerekli Temeli yoksa gerekli Birikim sağladığından daha verimli Konunun iyi anlaşılması için gerekli Daha faydalı
	Öğrencinin ihtiyacı	Uzun vadede ihtiyaç kadar Çocuğu bıktırana kadar Bilgi hazmedilene kadar Çocuğun kapasitesi kadar
	Ödeme gücü Sıkıştırılmış dersin yetersiz bulma	Ailenin ekonomik gücüne bağlı Günü kurtarma olarak görme Paket program olarak görme Mili eğitime destek olarak görme Etkili bulmama Kalıcı bulmama
Sıkıştırılmış özel ders	Konuya yönelik	Nokta atışı yapma Hap program sunma Tek konu ise uygun bulma
	Okula yönelik Kalıcılık	Sınava hazırlıkta ise uygun bulma Kalıcılık açısından daha iyi olma Geniş zamana bırakınca gevşeme
Diğer		Alabiliyorsa sıkıştırılmış alamıyorsa yayılmış

Özel ders süresinin belirlenmesine ilişkin katılımcı görüşleri dört temaya işaret etmektedir. Buna göre *ders sürenin belirlenmesinde*; dersin ne amaçla alındığı, öğrencinin alış gücü (öğrenme hızı) ve seviyesi (önöğrenmeleri) öğrenciye bağlı etkenler olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında ailenin ekonomik durumu ders süresinin belirlenmesinde önemli bir belirleyici unsurdur. Süreye, aile ve veliler birlikte karar verebildikleri gibi bu karar tamamıyla öğretmene de bırakılabilmektedir. Buna göre özel ders süresinin belirlenmesinde paydaşlar etkili olmaktadır. Temaya ilişkin doğrudan alıntı şöyledir:

“...Kişiyeye göre değişir, o öğrenciye göre değişir, ...bizim milli eğitimin yanlışları zaten herkes aynı değildir, alış gücü aynı olamaz. ...Konu vardır bazı öğrenciye bir derste bitirirsin konu vardır bazı öğrenciye üç derste bitiremezsin beş ders devam ettirmek zorundasındır.” ÖM3

Katılımcılar öğrencinin konu ya da önöğrenmelerinde eksik olduğu durumlarda ders süresinin daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Görüşmelerde sürece *yayılmış özel derslerin* konunun anlaşılması ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli olduğunu ifade edilmiştir. Temaya ilişkin doğrudan alıntı şöyledir:

“...Paket programım yok benim. Yani öğrenme dediğiniz şey belli bir olgunluğa gitmeli, süreç lazım...” ÖM4



Sıkıştırılmış özel ders tercihinin ilişkin bulgulara bakıldığında ise belirli konulara ya da okul sınavlarına hazırlıkta tercih edilebildiği, bazı öğrencilerin zamana yayılınca rahatlık gösterdiğinden öğrenmenin gerçekleşmediği görülmüştür. Temaya ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şöyledir:

“Bazen sıkıştırıyorum. Sınav çalışıyorsa sıkıştırmak zorunda yapacak bir şey yok...” ÖM5

“Belki kısa süreli almak daha iyi olabilir. Geniş zamana bırakırsak daha rahatlayabiliriz ya da kısa sürede konuları belirleyerek ona daha odaklanarak belki daha iyi olabilir.” Ö5

Diğer temasında ise özel dersin öğrencinin alabiliyorsa sıkıştırılmış, alamıyorsa sürece yayılması gerektiğidir. Temaya ilişkin doğrudan alıntı şöyledir:

“Süreç, kanaatime göre öğrencinin durumuna göre, öğrencinin kapasitesine göre, öğrencinin alımına göre, öğrencinin zekâsı, öğrencinin bu konudaki kendisini alacağı ve geliştireceği duruma göre değişir. Öğrenci ... alabiliyorsa sıkıştırılmış, alamıyorsa ister istemez zamana yayarak bu işi, eğitim sürecini, planlamak önemli.” V1

1.2. Özel Dersi Planlamaya Etki Eden Faktörler

Özel dersi planlamaya etki eden faktörlere ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Özel dersi planlamaya etki eden faktörler hakkında görüşler

Tema	Alt Tema		Kod
Planlı	Derse yönelik	Öğrencinin ilgi ve ihtiyacı	Öğrencinin ihtiyacına göre
			Öğrenciye düzeyine göre
			Seviyeye göre en temelden
			Hazırbulunuşluğa göre
	Veli beklentisi	Hazırlanılan sınav-kademe	Öğrencinin alt yapısına göre
			Öğrenci ve veli taleplerine göre
			Kısa ve uzun vadede hedeflere göre
			Neden özel ders istediğine göre
	Sürece yönelik	Çalışılacak konu Öğretmen görüşü	Ara sınıflarda müfredata göre
			Ara sınıflarda anlamadığı konulara göre
Öğretmen	Öğretmen-öğrenci	Üniversite sınavına göre	
		Bazı paket konulara göre	
		Öğretmenin görüşüne göre	
		İlk derste programı anlatma	
Öğretmen-veli	Öğretmen-veli	Bir plan/takvim hazırlama	
		Planlı daha iyi ilerleme sağlama	
		Sene başında belirleme	
		En baştan başlanarak konuları sıraya koyma	
Plansız	Derse yönelik	Öğrenci	Altyapıyı güçlendirmeye yönelik planlama
			Öğretmenin işine karışmama
	Sürece yönelik	Öğrenci	Nereden başlanacağını görüşme
			Planlama konusunda konuşma
Öğrenci	Öğrenci	Plana katı katıya bağlı olmama	
		Planlama yönü zayıf olma	
Öğrenci	Öğrenci	Süre hakkında bilgilendirmeme	
		Yeterince zaman olduğunda gerekli görmeme	
Öğrenci	Öğrenci	Bıkararak bırakabilme	
		Anlaşılmayan konu üzerinde gitme	



Katılımcı görüşleri bağlamanında özel dersin planlı ve plansız yürütüldüğüne ilişkin iki temaya ulaşılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin planlamaya öğrenci seviyesini belirleyerek başladıkları, öğrenci düzeyi, hazırlanılan sınav ya da kademeye göre şekillendirdikleri görüşmüştür. Velilerin uzun ya da kısa vadeli talepleri süreç belirlemede etkilidir. Temaya ilişkin doğrudan alıntılar dan bazıları şunlardır:

“Önce seviyesinden başlıyorum... Karma testler hazırlıyorum... Testteki durumuna göre seviyesini anlıyorum, ona göre düzeyini belirliyorum, çalışmaya oradan başlıyorum. Eksikliklerine neler katabilirim bunları bir planlamam gerekiyor. Çünkü ona göre başlangıç yapıyorum.” ÖC1

“Okuldaki konuların gölgesinde kalmayı tercih ediyorum, arkadan gelmeyi tercih ediyorum...” ÖM1

“Yani bir plan yaptık evet kaç konu olduğuna dair. ‘Yaklaşık iki ay sürer’ dedi, öncesinde konuşmuştuk saatini falan öyle oldu.” Ö24

Plansız yürütülen özel derslere ilişkin bulgularda ise öğretmenlerin planlama yönlerinin zayıf olması ve plana bağlı kalamama etkili faktörlerken, sürece yönelik öğrencinin dersi bırakması ve konu üzerinden gidilmesinin etkili olduğu görülmüştür. Bulgulara göre özel dersin planlı ve plansız yürütülebildiği görülmektedir. Temaya ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

“Yani hiç öyle bir konuşma yapmadım. Onlara güvendim hani diyorum ya çok titiz ve idealist bir insan olmadığım için ben onlara bıraktım.” V4

2. Özel Ders Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Bu bölümdeki bulgular *Özel Ders Öğrenme Yaşantılarına Etki Eden Faktörler, Özel Ders ve Toplu Öğrenme Yaşantılarının Farklılığı, Özel Ders Öğrenme-Öğretme Yaşantıları ve Özel Derste Kullanılan Kaynaklar* başlıkları altında düzenlenmiştir.

2.1. Özel Ders Öğrenme Yaşantılarına Etki Eden Faktörler

Özel ders öğrenme yaşantılarına etki eden faktörlere ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Özel ders öğrenme yaşantılarına etki eden faktörler hakkında görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	
Hazırbulunuşluk	Derse girişte	Soru ile sınama	Birkaç soru sorma Bir iki problem çözdürme Farklı konulardan sorular sorma
		Deneme ile sınama	Karma testler hazırlama Orta seviye bir test yapma Konu taraması yapma
		Görüş alma	Öğretmeni ile iletişime geçme
	Ders sürecinde	Öğretmen gözlemi	Ders içinde verdiği cevaplara bakma Deneme sonuçlarını takip etme Kaynakları ve defterleri tarama Notları takip etme Gözlemleme
		Öğrenci katılımı	Ödevleri kontrol etme Sorduğu soruları değerlendirme



	Kullanma	Düğer	Tanınıyorsa seviyesini bilme
		Kademeli	Hiçbir soru sormadan anlayabilme İstenilen/belirlenen kriterlere bakma
	Temelden	Seviyeye göre kademeli ilerleme Kolay anlayabileceği konudan zora gitme Durumuna ve şekline göre de değişme Öğrencinin düzeyine göre başlama Eksik olduğu en temel konulardan başlama Öğrencinin zayıf olduğu yerden başlama	
Okul Düzeyi			Okulun sistemine/seviyesine göre değişme
Veli Talebi			Veli beklentisi ve hedeflere göre şekillenme

Tabloda sunulan bulgulara göre özel ders öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde öğrenci hazırbulunuşluğunun belirlenmesi önemli olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler hazırbulunuşluğu derse girişte sınama ile ve ders sürecinde gözlemlerle belirlemektedirler. Belirlenen düzeye göre öğretimi temelden ve kademeli olarak düzenlemektedirler. Ayrıca okul düzeyi ve veli beklentilerinin de öğretimin planlanmasında belirleyici faktörler olduğu söylenebilir. Temaya ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

“...Anlıyorsunuz zaten, bir iki problem çözünce seviyesini anlıyorsunuz. Çok kolay onu belirlemek.” ÖF1

“...Öğretmeni bana yönlendirirseniz paylaşalım eksiği dediği bileyim nerden başlayacağımı bileyim...” Öİ2

“...Az çok belli ediyor zaten, bunu genellikle gözlemleyerek yapıyorum Verdiğim ödevler, bana sorduğu sorular bunlar benim için hep bir ölçüt.” ÖM2

Özel Ders ve Toplu Öğrenme Yaşantılarının Farklılığı

Özel ders ve toplu öğrenme yaşantıları arasında farklılıklara ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Özel ders ve toplu öğrenme ders işleniş süreçleri hakkında görüşler

Tema	Alt Tema	Kod
Farklı	Öğrenci	Öğrenciye göre ayrıntılı ya da yüzeysel olma Anında müdahale edebilme
	Dağıtıcılar	Sınıf yönetimiyle çok zaman kaybetme Özel derste konuya ve öğretime odaklanma Özel derste dikkatini daha rahat toplama
	Örnekler	Örnekler zenginleştirme daha fazla soru çözme ÖSYM tarzında sorular çözme Günlük hayattan örnekler verme
	Öğrenme ortamı	Özel derste daha pratik gitme Öğretmen-öğrenci ilişkisinde çok farklı olma Ortamın soğukluğu ya da sıcaklığı farklılaşma
Kısmen Farklı		Aynı örnekler, sadece hızda farklı olma Fazladan birkaç örnek soru çözmüş olma Dikkat aşamasında sorun yaşayabilme İyi dinlendiğinde çok farklı olmama Öğretmenden öğretmene değişime
Fark Değil		İkisinde de aynı şey anlatma



Özel ders ve toplu öğrenme yaşantılarına ilişkin üç temaya ulaşılmıştır. Ders işlenişinin farklı olduğunu gösteren bulgular öğrenci, dağıtıcılar, örnekler ve öğrenme ortamı alt temalarında toplanmıştır. Katılımcılara göre toplu öğrenmeyi özel dersten ayıran faktörler sınıfta öğrenci düzeylerinin farklı olması ve ortalamaya göre ders anlatılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile fazla zaman harcamaları, konuya ilişkin örneklerin çeşitlendirilememesidir. Özel derste öğrenciye göre ders işlendiği, konuya ve öğretime odaklanıldığı, daha fazla örnekle konunun pekiştirildiği ve öğrenme ortamında olumlu iletişim kurulduğu ifade edilmiştir. Temaya ilişkin doğrudan alıntı şöyledir:

“Okul ortamında istenince her şeyi öğrenirsin ama istenmeyince... Ortam da istenecek bir ortam olmadığı için pek de şey gelmiyor okul bana öyle.” Ö10

Kısmen farklı olduğunu gösteren bulgular ise dersi işleme hızı ve soru sayısında farkın olduğu, dikkat aşamasında sorun yaşanabildiği üzerinde durulmuştur. Örneğin:

“Aslında hem var hem yok gibi şöyle; ...yetiştirmem gerekiyor diye hızlı geçmem gereken ya da hemen çabuk toparlamam gereken şeyler olabiliyor. Özel derste hiç bu baskıyı hissetmiyorsunuz, aile de bir süre kısıtlaması yapmıyorsa her detayı aklınıza geldiği gibi rahatlıkla çocuğun anlama süresine uygun bir şekilde verebiliyorsunuz.” ÖB1

Bazı katılımcılar ise iki öğrenme ortamının farklı olmadığı görüşündedir. Bulgular ışığında özel ders ve toplu öğrenme yaşantılarının çeşitli etkiler bağlamında farklı olduğu söylenebilir. Bu temaya şu doğrudan alıntı örnek olarak verilebilir:

“Benim işleyişimde aslında fark yok. Yani sadece öğrenci sınıftakinden daha fazla benimle iletişim kuruyor, daha fazla zaman ayırmış oluyorum öğrenciye.” Öİ4

2.2. Özel Ders Öğrenme Yaşantıları

Özel ders öğrenme yaşantılarına ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Özel Ders Öğrenmelerinin Kalıcılığı Hakkında Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod
Öğretimi bireyselleştirme		Öğrencinin nasıl öğrendiğinin durumu çok etkilemesi Nasıl verimli oluyorsa o şekilde çalışılması İhtiyaca göre bırakılması ya da devam edilmesi
Derse aktif katılımı sağlanma		Örneği kurarken öğrenciden destek alınması Öğrencinin bakış açısı ile götürmeye çalışılması Soruların beraber okunarak düşünmesinin sağlanması Soruyu çözdürmeye çalışılması Ucu açık düşündürücü sorular sorulması Bilgiyi şablonlayarak ilerlenmesi, ezberlenmemesi
Yönlendirme	İpucu vererek yönlendirme	İlk sorularda destekleme Biraz müdahale edip öncülük etme Öğrenciyi kendi haline bırakmama Birlikte çözmeye çalışma
	Yönlendirme yapmayan ihtiyaca göre yönlendirme	Soruları genelde kendisi çözmeyi tercih etme Önce öğrenciye çözdürme, müdahale etmeme Bazen destekleme bazen de öğrenciye bırakma Yerine göre ufak hatırlatmalar yapma
Öğrencinin zorlanmasını sağlama		Anlamadığını hissederse biraz daha sıkma Kaynaklar bitirdikçe bir üstünü önerme Öğrenci gayretli ise daha başarılı olma



Ödev		Soruyla baş başa kalmasını sağlama Ödevlerde geri dönüş isteme
Tekrar ve alıştırma		Öğrencinin dersi tekrar etmesi gerekli bulma Dersten sonra soru çözülmesini gerekiyor bulma
Hedefe yönelik		On ikinci sınıflarda bir yıl kalmasını yeterli bulma
Öğretim ücreti		Ücrete dayanması
Not Tutma	Öğretmen	Öğrenci sadece takip eder Öğrenci sadece soru çözer Öğretmen notları öğrencide kalır Öğretmen yazarak anlatır
	Öğrenci	Öğrenci not tutar
	Öğretmen-öğrenci	Öğrencinin nasıl öğrendiği çok etkiler Çok nadir not tutması gereken yerler olur
Soru çözümü		Soru çözümü ya da deneme üzerinden anlatma Direkt kitaba geçme

Katılımcılar, özel derste öğrenmenin kalıcılığı olmasına etki eden faktörleri; öğretimin bireyselleştirilmesi, derse aktif katılımın sağlanması, yönlendirme, öğrencinin zorlanması, ödev, tekrar ve alıştırma, hedefe yönelik olma, not tutma ve soru üzerinden anlatma olarak görmektedir. Katılımcı görüşlerine göre özel ders öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda, seviyesine uygun ve aşamalı olarak düzenlendiği, kalıcılığı sağlamak amacıyla ödev tekrar ve alıştırma etkinlikleri kullanılmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin derse aktif katılımının sağlandığı söylenebilir. Temalara ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

"...Birebir çalıştığınızda ise seviyesini biliyorsunuzdur çocuğunuzun ona göre davranırsınız ona göre sorular çözersiniz ona göre işleyişinizi yürütürsünüz..." ÖM2

"İpuçları veriyorum. Scaffolding denen bir şey var bizim alanda öğrenciyi cevaba götürme yöntemi ...Öğrenciden direkt cevabı beklemek gerilmesine sebep oluyor psikolojik olarak, ...Başında bekleyip ya da gözünün içine bakıp cevabı vermesini beklemek doğru olmuyor ama bu yöntemle ona cevap verme sürecinde yardımcı oluyoruz." Ö1

"Kendisi not tutuyor, ben dinliyorum. Öğrenmemi iyi etkiliyor tabi ki eve gidince hocanın tuttuğu notları deftere yazıp tekrar ediyorum. Daha iyi öğrenmiş oluyorum." Ö1

2.3. Özel Derste Kullanılan Kaynaklar

Özel derste kullanılan kaynaklara ilişkin bulgular Tablo 6 'da sunulmuştur.

Tablo 6

Özel derste kullanılan kaynaklar hakkında görüşler

Tema	Alt Tema		Kod
Hazır kaynak kullanma	Okuldan farklı	Öğrenci düzeyine yönelik	Basamak basamak ilerlenebilecek olan Başarısına, ilgi ve ihtiyacına göre olan Yaşına uygun olan
		Zorlayıcılık	Seviyesinin üstünde olan
		Çeşitlilik	Farklı soru türleri içeren
	Sınava yönelik	Sınava yönelik	Yeni sınav sistemine uygun olan Çıkmış soruları içeren Başarı sağlayacak olan
		Konuya yönelik	Farklı örnekleri olan Soru bankası şeklinde olan
		Etkiye yönelik	Konunun belkemiği soruları içeren Faydalı görülen Kabul görmüş olan



	Diğer	
Okulla aynı		Okuldaki kaynaklarla ilgilenmeme Özelde de okulda da aynıni kullanma MEB'in kitapları kullanma Öğrencinin kitapları kullanma
Hazır kaynak ve kendi dokümanlarını kullanma		Farklı soru tiplerinden derleme Özel örnekleri seçme Geleneksel sorular kullanma Hazır kaynaklar yeterli olmadığında hazırlama Konuya göre ekstra sorular hazırlama Çalışma kağıtları hazırlama
Kaynak kullanmama		Görseller kullanma/şekil üzerinde anlatma Zihnindeki soruları kullanma Kaynağa bağlı kalmayı sevmeme
Kaynak önermeme		Kaynak seçimi öğrenciye bırakma Öğrencide olan kaynakları kullanma

Katılımcı görüşlerine göre özel derste kullanılan kaynak ve materyallerin öğrenci seviyesi temel alınarak dersin amacına ve hedeflerine uygun, etkiyi artırmaya yönelik seçilmektedir. Ayrıca hazır kaynakların yeterli olmadığı durumlarda öğretmenlerin kendi materyallerini hazırladıkları da ifade edilmiştir. Temalara ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

“Her şeyden önce öğrenci merkezli olacak. Kaynak onların anlayacağı düzeyde olmak zorunda. Önce temel sorular, bunları algılamak zorunda.” ÖM2

“Okul öğretmenlerim pek müfredatın dışına çıkamadıkları için çok fazla soru, farklı farklı yayınlar göremiyorduk. Tabi ki arada fark var.” Ö7

“...Karma bir şey yapıyorum ders öncesi. Birkaç kaynaktan derlediğim farklı soru tipleri oluyor, onları koyarım yanıma. Bazen çocuğa aldıracağım kaynak üzerinden ilerlerim bazen de soruları atlarım.” ÖM5

“Çocuk belirliyor, ‘Onu çözerim, bunu çözerim hocam, şunu anlamadım’ diye...” ÖF1

3. Özel Ders Öğrenme Çıktılarının Değerlendirilmesi

Bu kısımdaki bulgular, *Özel Ders Başarısına Karar Verme, Özel Ders Alan Öğrencilerde Tutum ve Davranış Değişikliği* ve *Özel Derste Karşılaşılan Olumsuzluklar* başlıkları tasnif edilmiştir.

3.1. Özel Ders Başarısına Karar Verme

Özel ders başarısını belirlemeye ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Özel ders başarısına karar verme hakkında görüşler

Tema	Alt Tema	Kod
Belirleme	Süreç değerlendirme	Sorduğu sorular Sorulara verdiği cevaplar Yazdığı parçalar, testler, quizler İngilizce konuşmaya verdiği dönütler Ödev, çalışma kağıtları ve alıştırmaya dönütler Söz hakkı alma ve cevaplama hızı
	Sonuç değerlendirme	Deneme sonuçları Deneme sınavında aldığı puanlar Okuldaki testlerde aldığı puanlar



	Ders notları	Yazılı notları
		Özel öğretmenin (kendisinin) yaptığı sınavlar
		Konu hedeflerine ulaşma
	Öğretmen görüşü	Okul öğretmeni görüşme
		Özel öğretmen bilgi veriyor
	Veli görüşü	Velilerle irtibatı sürdürme
Belirlememe		Zayıf nokta olarak görüyor, değerlendiremiyor

Özel derste öğrenme çıktıları belirlemeye ilişkin temalar incelendiğinde, *belirleyen* teması süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bulgulara göre özel ders başarısına karar vermede iki yöntem izlenmektedir. Süreç değerlendirmede öğrencinin ders içinde verdiği dönütler temel alınırken sonuç değerlendirmede deneme ve yazılı sonuçları ile öğretmen ve veli dönütleri temel alındığı söylenebilir. Temalara ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

“...Öğrencinin deneme sınavındaki puanlarına göre öğrenebiliyoruz. Öğrencinin deneme sınavlarında almış olduğu puan başarılı olup olmadığını ortaya koyuyor zaten.” V1
“Genellikle bir önceki konunun sorularıyla olur ...ne yapmıştık ne anlamıştık ne öğrenmiştik bunları bir gözden geçiririz. Eğer ki çocuğun takıldığı yerler varsa oraları tekrar etmeden, tekrar üstünden geçmeden yeni konuya geçmiyorum. Başarıya ulaşıp ulaşamadığımızı soru cevapla alabiliyoruz. Denemelerini takip ediyorum mutlaka, denemeleri takip etmesem ne kadar ilerlediğimizi göremeyiz.” ÖC1

“İşte zayıf noktam orası yani onu biraz iyi değerlendiremiyoruz gibi geliyor bana...” ÖF2

3.2. Özel Ders Alan Öğrencilerde Tutum ve Davranış Değişikliği

Özel ders alan öğrencilerde tutum ve davranış değişikliğine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Özel ders alan öğrencilerde tutum ve davranış değişikliği hakkında görüşler

Tema	Alt Tema	Kod
Değişim gözleme	Bilişsel alan	Ders başarısı
		Konulara daha iyi çalışma daha verim alma
		Derse hâkim olmaya başlama
		Derste daha aktif olma
		Anlamadığı her konuyu anlama
		Temeli sağlamlaştırma
		Konunun çok zor olmadığını fark etme
	Sınav başarısı	İlgiliyse olumlu dönütler alma
		Denemelerde netleri yükseltme
		Daha yüksek notlar alma
Ders çalışmayı öğrenme	Ders çalışmayı öğrenme	Soruları daha rahat çözme
		Planlı çalışma, ödev yapma, çok soru sorma
		Sorulara çözüm yolu aramayı öğrenme
		Ders çalışma stilini değiştirme
		Dersin üstünde daha çok durmayı sağlama
		Derse daha çok odaklanmayı sağlama
		Daha çok ders çalışma
		Bilmediği çok şey olduğunu fark etme
		Konu çalışmadan çok soru çözme
		Duyuşsal alan
Heyecanı görünür olma/yüzü gülme		



	İlgi	Dersi çok sevme Kazanacağını hissetme İlgisinde artma Formülleri eğlenceli bulma Derse katıldıkça daha iyi hissetme
	Sorumluluk	Çalışma isteğinde artma Ailenin emeğine uygun çalışma Dersi istemese bile istemeye başlama
	Özgüven	Öğretmenini üzmemek için çalışma Yüksek net yaptığında daha iyi hissetme Daha huzurlu ve daha çok güvende hissetme Sınav endişesinde azalma Kendini daha güçlü hissetme Öğretmeni ile rahat konuşmaya başlama
	Hırs	Korkularını/önyargılarını kırma Daha hırslı ders çalışma
Değişim gözlememe		Sadece aile istiyorsa aynı yerde kalma "Yapamayacağım" deyip bırakma Derse karşı önyargıları devam etme Çok etkili olmadığını düşünme Artı bir şey olarak görmeme
Özel öğretmen	Tavsiye etme	Püf noktaları soru üzerinden verdiği için Kendisine iyi geldiği için Çalışılacaksa, hocanın programına uyulacaksa Dersler yeterli görülüyorsa
	Tavsiye etmeme	Öğrenci istemedikçe işe yaramadığı için Öğrenci çalışırsa kendisi de yapabileceği için
Özel ders	Tavsiye etme	İmkânı ve şartları uygunsa tavsiye etme
	Tavsiye etmeme	Faydalı/gerekli olduğunu düşünmeme

Özel ders alan öğrencilerde tutum ve davranışlarda *değişim gözleme* teması bilişsel alan ve duyuşsal alan alt temalarına ayrılmıştır. Buna göre özel dersin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı görülmektedir. Ancak kendi isteği dışında -aile baskısı ile- özel ders alan öğrencilerde olumlu değişim görülmemektedir. Buna göre öğrencilerin özel dersi ve öğretmeni tavsiye durumlarında da farklı yaklaşımlar sergilendiği söylenebilir. Özel dersten verim alan öğrencilerin dersi ve öğretmeni tavsiye etme eğiliminde oldukları, özel dersten verim alamayan öğrencilerin ise dersi ve öğretmeni tavsiye etmeme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Değişim gözleme temasına ilişkin doğrudan alıntılar bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

"Dersleri daha iyi anladığımı, konuları daha bir bütünlük içinde öğrenmeye başladığımı, soruları daha rahat çözdüğümü, üzerindeki soruya bakış açısı korku, endişe, sınav endişesinin daha azaldığını görebiliyorsunuz." V1

"Netlerim arttı, ilgim arttı yani bilmediğim çok şey olduğunu öğrendim." Ö21

"Özgüvenim yerine oturdu adım adım. Çekindiğim konuların üstüne gitmeyi öğretti, baş edebiliyorum. Stres yapmamayı öğretti. Sorularla uğraşmayı, takıldığım yerde geriye dönüp tarayabilmeyi... Beni biraz cesaretlendirdi." Ö20

Değişim gözlememe temasına ilişkin örnek doğrudan alıntılar şöyledir:

"Pek bir değişiklik yaptığımı söyleyemem. Sadece şöyle bir şey olabilir ben ders almasaydım şu zamana kadar biraz daha boşlardım, biraz daha alt seviyede olabilirdim. Fiziğe karşı önyargım



vardı, hala var... Sıkıntının hocada olmadığını biliyorum, kendimde olduğunu bildiğim için bir şey değişmiyor.” Ö4

“Bende değişiklik olmadı açıkçası. Ne bileyim yani hiç artı bir şey olarak da görmüyorum. Herkes alıyor ya gayet normal bir şeymiş gibi... Çevremdeki herkes özel ders aldığı için öyle ayrı bir şey görmüyorum kendimde.” Ö5

Özel öğretmen teması tavsiye etme ve tavsiye etmeme alt temalarından oluşmaktadır. Temaya ilişkin görüşlere şunlar örnek olarak verilebilir:

“Ediyorum tabi onlara da çok memnun kalıyor. Hatta onlar da başkalarına tavsiye ediyorlar. Öğretmenin öğrenci sayısı gayet iyi yani sevilen bir öğretmen.” V2

“Aslında tavsiye etmem. Çünkü, ne biliyim öğrenci çalışıyorsa bence yapabilir. O yüzden pek özel hocaya ihtiyaç duymaz. Ya belki de okulda da, mesela şu an gittiği okulda da, herhangi bir hocasına sorsa istediği sorusunu cevap alabilir bence rahatlıkla.” Ö15

Özel ders teması tavsiye etme ve tavsiye etmeme alt temalarından oluşmaktadır. Temaya ilişkin görüşlere şunlar örnek olarak verilebilir:

“Özel ders bence önemli pahalı olmasına rağmen. Aile için büyük külfet aslında, her ailenin de kaldırabileceği bir durum değil açıkçası. Ama özel dersin daha faydalı ve iyi olduğu kanaatindeyim. Dershane ile bu verimi almak mümkün değil.” V1

“Özel dersin faydalı olduğunu düşünmüyorum. Bu tamamen bende bitiyor. İhtiyaç duyduğumda bir hocayla görüşürdüm fakat bu kadar uzun süreyle bu kadar özel ders denecek kadar bir seviyede ders almazdım yani. Çocukları böyle şeylere itip duruyorlar yani.” Ö15

3.3. Özel Derste Karşılaşılan Olumsuzluklar

Özel derste karşılaşılan olumsuzluklara ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
Özel Derste Karşılaşılan Olumsuzluklar Hakkında Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod
Olumsuzlukla karşılaşma	Verim alamama	Öğrencinin sınavda çok kötü yapması Yetemediğini öğrenciler olması
	Uyum sağlayamama	Öğrencinin durup dururken ağlaması Öğrencinin dersi ciddiye almaması
	Veli tutumu	Velinin dersi yönlendirmeye çalışması Velinin programa uymaması Velinin sözünde durmaması
	Öğretmen tutumu	Aile içinde tartışmalar yaşanması Soğuk ve otoriter olması Hoşa gitmeyen şaka yapması
	Bilgi eksikliği	Öğretmenin bazı konuları bilmemesi
	Yöntem	Ara verilmeyen dersten verim alınmaması
	Anlatış tarzı	Öğretmenin anlatış tarzının beğenilmemesi Öğretmenin anlattığı şeylerin anlaşılabilmesi
	Ders ücreti	Emeğin karşılığının zamanında alınmaması
	Cezalandırma	Dersi dinlemeyen öğrencinin derse alınmaması



Olumsuzlukla karşılaşmama	Karşılıklı sabredilmesi Ders verilecek öğrencilerin seçilmesi Öğretmenlerden memnun olunması Karşılıklı diyalogun iyi olması
Dersi sonlandırma	Verimli olunamadığının düşünülmesi Uyum sağlayamaması

Özel derste karşılaşılan olumsuzluklara ilişkin katılımcı görüşleri üç tema odağında şekillenmektedir. Olumsuzlukla karşılaşma teması içinde verim alamama, uyum sağlayamama, veli tutumu, öğretmen tutumu, bilgi eksikliği, yöntem, anlatış tarzı, ders ücreti, cezalandırma alt temaları yer almaktadır. Olumsuzluk yaşadıklarını ifade eden katılımcı görüşü şöyledir:

“Hocanın anlatış tarzından bir de üslubundan dolayı sinirlendiğim olmuştur yani. Dersten çıkınca aileme karşı hani tartıştığım olmuştur. Sanki sorun bende, genelde öğretmeni haklı buldukları için ailemle tartıştığım olmuştur o yüzden.” Ö17

Olumsuzlukla karşılaşmadıklarını ifade eden katılımcılara örnek olarak ise şu ifadeler sunulabilir:

“Hiç yok. Çünkü ben öğrencilerimi seçiyorum. Genelde dediğim gibi saygı faktörü çok önemli benim için onun dışında ne yapmış olursa olsun tolere edebilirim.” ÖB2

Verim alamama ya da uyum sağlayamama gibi nedenlerle dersi sonlandırmak durumunda kaldığını ifade eden katılımcı görüşüne aşağıdaki gibidir:

“İlk derste anlıyorsunuz o uyumu sağlayıp sağlayamadığınızı. Artık ilk derste onu şey yapabiliyorum ama eğer programları aksatıyorlarsa birkaç saat sonra ‘bunu yapmıyorsun, bunu yapmıyorsan olmaz, yürümez’.” ÖM2

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada özel ders süresinin belirlenmesinde, sürecin öğrenmeye etkisi, öğrencinin ihtiyacı/seviyesi, ailenin ödeme gücü belirleyici faktörler olmakla birlikte yayılmış özel dersin daha etkili olduğu; ancak bireysel farklılıklar ve öğrenci/veli talepleri doğrultusunda belirli konuya yönelik ya da okula takviye amaçlı sıkıştırılmış özel derse başvurulduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel ders veren öğretmenlerin dersi planlı yürütme eğiliminde oldukları ancak yazılı bir metin ya da plan oluşturmadıkları görülmüştür. Özel derste öğretmenler planlamaya öğrenci seviyesi/ilgi ve ihtiyaç durumunu belirleyerek başlamaktadırlar. Bununla birlikte veli beklentileri, hazırlanılan sınav ya da konunun özellikleri, okul öğretmenin görüşü planlama sürecini etkileyen diğer faktörlerdir. Ancak bazı veliler özel öğretmene duydukları güven sebebiyle sürece müdahale etmemektedirler. Bunun yanında araştırmada bazı öğretmenlerin plana sıkı sıkıya bağlı kalamama sebebiyle dersi plansız yürütmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Kılıç (2010), öğrenci merkezli eğitimde neyi ne kadar öğreneceği, ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılacağı konularında öğrencilerin sürece katılımının sağlanması, eğitimin planlama uygulama ve değerlendirme aşamaları buna göre şekillendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu sonuçların araştırmada ulaşılan sonuçları desteklediği görülmektedir. Birinci alt problem bağlamında incelenen özel ders süresinin belirlenmesi ve özel dersi planlamaya etki eden faktörler birlikte değerlendirildiğinde özel derste; öğretmen, öğrenci ve velilerin planlama



sürecinde etkili olduğu, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin ve bireysel farklılıklarının, planlama aşamasının temelini oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya göre özel ders öğrenme yaşantıları hazırbulunuşluk düzeyine göre temelden ve kademeli olarak planlanmaktadır. Buna göre birebir öğrenme yaşantılarının etkili biçimde düzenlenmesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile devam ettikleri okul seviyesi belirleyicidir. Öğretmenler, öğrenci seviyesini derse girişte ve ders sürecinde, sınama ve gözlem yolu ile ayrıca öğretmen görüşü alınarak belirlenmektedirler. Veli taleplerinin de planlama sürecinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada özel ders ve toplu öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde belirgin farklılıklar bulunduğu, bu farklılığı oluşturan en önemli etkenin özel dersin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin birebir ve toplu öğrenme ortamlarında dersi farklı işlemedikleri ancak toplu öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesi, kullanılan örneklerin farklılaştırılmaması ve sınıf ortamında oluşan dikkat dağıtıcı faktörlerin öğrenmeyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada özel ders öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması, yönlendirme amaçlı ipuçları kullanılması, hedefe yönelik çalışılması, ödev takibi, tekrar ve alıştırmalar ile güdülenmenin sağlanması öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada özel derste öğretmenlerin zamanı etkin kullanmak ve bıkkınlığa sebep olmamak amacıyla yazarak anlatmayı tercih ettikleri; öğrenci yazarak öğrenme yönünde ünsiyet sahibi değilse, öğrencinin not tutmasını zaman kaybı ve gereksiz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin özel derste, okulda kullandıkları kaynaklardan farklı kaynak ve materyal kullanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre verimliliği artırmak amacıyla öğrenci seviyesine uygun, aşamalı, zorlayıcı ve çeşitliliği sağlayıcı kaynaklar tercih edilmektedir. Öğretmenlerin kaynak kullanma tercihleri öğrenciye yönelik, sınava yönelik, konuya yönelik, etkiye yönelik olma durumuna göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca öğretmenler hazır kaynakları yeterli görmedikleri durumlarda kendi hazırladıkları materyalleri de kullanabilmektedirler. Yukarıda ulaşılan sonuçlar bağlamında toplu öğrenme ortamında öğretmenlerin süreç ve sınıf yönetimi ile ilgili önemli eksikliklerinin olduğu; özel derste etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasının dersin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun biçimde planlanmasına, kullanılan kaynak ve materyallerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlara göre belirlenmesine ve öğrencinin öğrenme stillerine uygun yöntemlerinin kullanılmasına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toplu öğretimde etkili öğrenme ortamlarının oluşturulamaması konusunda öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini yeterince benimsemedikleri ve uygulamadıkları söylenebilir. Bu bağlamda Kılıç ve Saruhan (2006) öğrenci merkezli eğitimin uygulamaya dönük, belli davranışları göstermeye yönelik düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Erdem (2018), çalışmasında öğrenci merkezli eğitim süreci sonunda öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı, sözel ve sosyal becerilerinin geliştiği, öğrenme ortamlarının daha özgür ve olumlu olduğu, velilerin sürece katılımının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin bu öğrenme ortamlarında saygının azaldığı ve disiplin sorunları yaşandığı, öğrenci merkezli eğitimi uygulamanın zorluğu ve her branşa uygulanabilir bulmadıkları gerekçesi ile uygulamadıklarını belirtmektedir. Bozpolat (2009), öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları önem sırasına göre üç başlıkta toplamıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin görev ve sorumluluklarını (ev ödevi ve ders tekrarı yapmama, derse hazırlıksız gelme, kurallara uymama vb.) yerine getirmemeleri, ikinci aile ve çevre faktörler, üçüncüsünün ise öğrencilerde dikkat ve ilgi eksikliği ve öğrenmeye karşı isteksizliktir. Ghosh ve Bray (2018) özel dersin öğrencilerin akademik başarılarını artırabildiği söylemektedir. Huang (2017) ise özel ders alan ve almayan öğrencilerin farklı motivasyon özellikleri sergilediğini; öğrencilerin kendileri ile ilgili motivasyonlarında özel ders çalışmasının etkili rol oynadığını; özel ders alan öğrencilerin İngilizce öğrenmek için çok daha güçlü öğrenme davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar toplu



öğretimde yaşanan sınıf yönetimi ve olumsuz öğrenme ortamları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma özel öğretmenlerin dersin amacına ulaşip ulaşmadığını değerlendirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenler özel dersin başarısını belirlemeye yönelik süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadırlar. Bazı öğretmenlerin ise değerlendirme yönlerinin zayıf olduğu gerekçesiyle ders başarısını belirlemeye yönelik çalışma yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel dersin başarıya ulaşip ulaşmadığı konusunda veliler deneme sınavı sonuçları ve ders notlarını takip ederek ayrıca öğretmen ile görüşerek sürece dahil olmaktadır. Araştırmada özel derste süreç ve sonuç değerlendirme etkinliklerinin etkili biçimde kullanılması ve belirlenen eksikliklere göre derse yön verilmesinin akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada özel ders alan öğrencilerin tutum ve davranışlarında, bilişsel ve duyuşsal alanda, olumlu davranış değişikliği geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kendi istekleri dışında aile baskısı ile özel ders alan öğrencilerde olumlu tutum ve davranış değişikliği gelişmemektedir. Veliler, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin aksine, çocuklarının derse yönelik tutum ve davranışlarında olumlu değişim yaşadıkları inancına sahiptirler. Bu sonuçlar bağlamında velilerin çocuklarında gözlenen değişim hakkında gerçekçi olmadıkları ya da süreci yeterince takip edemedikleri; aile baskısı ile özel ders almak durumunda kalan öğrencilerin, kararsız ve çelişkili tutum ve davranışlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada özel ders alan öğrencilerin öğretmenlerini ve özel dersi tavsiye etme konusunda farklı yaklaşımlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özel dersten verim alan ve öğretmeni ile uyum sağlayan öğrenciler dersi ve özel öğretmeni tavsiye ederken; kendi istekleri dışında aile baskısı ile özel ders alan öğrenciler özel dersi ve özel öğretmeni tavsiye etmeme eğilimindedirler. Araştırmada özel dersten verim alamama, uyum sağlayamama, anlatım tarzını ya da yöntemi beğenmeme, öğretmeni sevmeme vb. nedenlerle olumsuzluk yaşandığı ve bu olumsuzlukların dersi sonlandırma nedeni sayıldığı sonucuna ulaşılmıştır; özel derste olumsuzluk yaşanmamasının ise doğru öğretmen/öğrenci seçimine ve süreç içinde sabırlı olmaya ve iletişim becerilerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde özel derste değerlendirme etkinliklerine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle toplu öğrenmeye yönelik ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir. Buna göre, Çetin (2010), öğretmenlerin (toplu öğretimde) hedeflenen amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığını tespit etmek amacıyla öğrenci başarı durumlarını izleme ve eksikleri tamamlama şeklinde ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ancak kadrolu ve mesleğinde tecrübeli öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme sürecini sağlıklı bir biçimde yürütemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ozan (2017), biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarını anlamlı şekilde artırdığını, öz-düzenleme becerisi kazandırdığını, belirlemiştir. İnci (2015), veli ve öğretmenlere ilişkin iki farklı görüş ileri sürmüştür. Buna göre veliler çocuklarının öğrenme yaşantılarına ilişkin bilgiyi çocukları ile konuşarak ayrıca defter ve kitaplarını inceleyerek elde ettiklerini; öğretmenler ise süreçle ilgili bilginin velilere kendileri tarafından verildiğini belirtmişlerdir. Bu duruma göre toplu öğretimde öğretmen ve veliler arasında iletişimle ilgili sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında değerlendirildiğinde okul derslerinin öğrenciler nezdinde özel dersten daha cazip hale getirilebilmesi için:

- Okul derslerinin planlanmasında öğrencilerin sürece aktif katılmaları sağlanarak ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda içerik oluşturulması sağlanabilir.
- Okul derslerinin öğrenme-öğretme süreçleri öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, öğrenme stili ve zeka türlerine göre çeşitlendirilebilir.
- Öğrencilere kendilerini daha rahat ifade edecekleri, kolay soru sorabilecekleri ve aktif katılım sağlayabilecekleri öğrenme ortamları sunulabilir.



Kaynakça

- Addi-Racchah, A. ve Dana O. (2015). Private tutoring intensity in schools: a comparison between high and low socio-economic schools. *International Studies in Sociology of Education*, 25(3), 183-203. <https://doi.org/10.1080/09620214.2015.1069719>
- Akdemir, A.B. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma süreçlerinin incelenmesi* (Yayın no. 534957) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akdemir, A.B ve Kılıç, A. (2020a). Özel ders desteği almada öğretmen tercihlerini etkileyen faktörler. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 51(51), 177-198. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.566202>
- Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2020b). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1008-1023. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-589261>
- Akkutay, U. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19408/206375>
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2016). *Güney Kore eğitim sistemi*. A. Bakioğlu (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim yönetimi (s. 43-84) içinde. Nobel Akademik Yayınları, Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Elverici, S. (2016). *Finlandiya eğitim sistemi*. A. Bakioğlu (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim yönetimi (s. 89-124) içinde. Nobel Akademik Yayınları, Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, M. (2016). *Çin (Şanghay) eğitim sistemi*. A. Bakioğlu (Ed.) içinde, Karşılaştırmalı eğitim yönetimi (s. 1-40). Nobel Akademik Yayınları, Ankara.
- Ballı, A. G. ve İnke, H. (2017). PISA anketi 2015 sonuçlarından yola çıkarak Türkiye’de eğitimin son 20 yıl için bir değerlendirme. *V. Anadolu International Conference in Economist*, Eskişehir.
- Baltacı, C. (2005). *XV-XVI yüzyıllarda Osmanlı medreseleri-1* (2. Basım). İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dersaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 135-157. Erişim adresi: <http://www.insanbilimleri.com>
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. 2nd ed. UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.
- Bray, M. (2017). Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 61, 3. <https://doi.org/10.1086/692709>
- Bray, M. (2020). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education*, 1–34. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. ve Kwo, O. (2014). Regulating private tutoring for public good -policy options for supplementary education in Asia. *Comparative Education Research Centre (CERC)*. Hong Kong, China.
- Bray, M. ve Lykins, C., (2012). Shadow education: private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. *Asian Development Bank, Mandaluyong City and Comparative Education Research Centre*, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Brehm, W. C. ve Silova, I. (2014). Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research*, 6(1), <https://doi.org/10.1177/94-116.10.25656/01:8842>
- Bozpolat, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas merkez ilçe örneği)* (Yayın no. 239715) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıççakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camara, F., Coseani, G. ve Gertel, H. (2014). Private tutoring: A necessary supplement to admission in higher education?. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 9. Erişim adresi: <https://repec.economicsofeducation.com/2014valencia/09-09.pdf>
- Chan, C. ve Mongkolhutti, P. (2017). The factors effecting students choice in studying English at private tutoring schools: A case of Thai upper-secondary school students. *Journal of Nusantara Studies*, 2(2), 44-52. <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol2iss2pp44-52>



- Christensen, L. B., Johnson and R. B ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analizi* (A. Aypay, Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cole, R. (2017). Estimating the impact of private tutoring on academic performance: Primary students in Sri Lanka. *Education Economics*, 25(2), 142-157. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1196163>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çetin, A. (2010). *Ölçme değerlendirilmede yeni yaklaşımlar ve Kars ili I. kademe ilköğretim okullarında uygulama düzeyi* (Yayın no. 275781) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, Ö. (2015). *Bilişsel koçluk temelli öğretim yaklaşımı*. Gülay Ekici (Ed.). Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme öğretme yaklaşımları-I (s.61-98) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demir, Ö. ve Bal, A.P. (2011). Bilişsel koçluk yaklaşımının tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 325-340. Erişim adresi: <http://www.esosder.org/>
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 717-739. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153391>
- Dongre, A. ve Tewary V. (2014). Impact of private tutoring on learning levels: Evidence from India. *AI Working Paper Series*, 1-49. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/44002716>
- Duman, A. O. (2013). *Bilişsel koçluk yönteminin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve demokratik tutumlarına etkisi* (Yayın no. 330465) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Elterngeld.de, (2018). Erişim adresi: <https://www.elterngeld.de/kostenlose-nachhilfe-fuer-sozial-benachteiligte-schueler/> (Erişim tarihi: 09.10.2018)
- Erdem, A. R. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Global Teacher (2022). Erişim adresi: <https://l24.im/bZCsy> (Erişim tarihi: 26.05.2022)
- Ghosh, P. ve Bray, M. (2018). Credentialism and demand for private supplementary tutoring: a comparative study of students following two examination boards in India. *International Journal of Comparative Education and Development*, 20(1), 33-50. <http://doi.org/10.1108/IJCED-10-2017-0029>
- Gündüz, M. (2017). Osmanlı'da seçkin eğitimi, Enderun mektebi ve bazı araştırmalar. *Yedikita*, 105, 20-35. Erişim adresi: https://www.academia.edu/33881997/Osmanlıda_Seçkin_Eğitimi_Enderun_Mektebi_ve_Bazı_Araştırmalar
- Ha, Y. ve Park, H. J. (2017). Can after-school programs and private tutoring help improve students' achievement? Revisiting the effects in Korean secondary schools. *Asia Pacific Education*, 18, 65-79. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9451-8>
- Hajar, A. (2018). Exploring year 6 pupils' perceptions of private tutoring: Evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education*, 44, 514-531. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430563>
- Hamid, M. O., Khan, A. ve Islam M. M. (2017). The spread of private tutoring in English in developing societies: Exploring students' perceptions. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39, 868-886. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1308314>
- Haus der Generationen-Schwaz, (2018). Erişim adresi: <https://www.hausdergenerationen.at> (Erişim tarihi: 09.10.2018)
- Haus der Generationen-Schwaz, (2018). Erişim adresi: <https://www.hausdergenerationen.at> (Erişim tarihi: 26.05.2022)
- Hof, S. (2014). Does private tutoring work? The effectiveness of private tutoring: A nonparametric bounds analysis. *Education Economics*, 22(4), 347-366. <https://doi.org/10.1080/09645292.2014.908165>
- Huang, H. T. (2017). Private English tutoring and adolescents' motivation to learn English as a foreign language: A self system perspective. *Taiwan Journal of TESOL*, 14(1), 1-36. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143764.pdf>



- Hui, L. (2005). Chinese cultural schema of education, implications for communication between Chinese student and Australian educators. *Issues in Educational Research*, 15(1), 17-36. Erişim adresi: <http://www.iier.org.au/iier15/hui.pdf>
- İnci, Ş. (2015). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan ilköğretim programlarında velilerin rollerini yerine getirme düzeyi: Ankara ili-Polatlı ilçesi örneklği* (Yayın no. 421421) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Inews (2022). Erişim adresi: <https://inews.co.uk/news/education/parents-spend-big-home-learning-pandemic-tutoring-1299510> (Erişim tarihi: 26.05.2022)
- İşpirli, M. (1985). Enderun. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 11, 185-187. Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/enderun>
- Kaya, H. İ. ve Demir, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bilişsel koçluk yaklaşımı bağlamında incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 67-92.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Kılıç, A. ve Saruhan H. (2006). Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 407-417. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1723789>
- Kırpık, C. (2010). II. Meşrutiyetten sonra şehzade eğitiminde değişim. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 99-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/117925>
- Kışla, T. ve Şahin, M. (2015). *Kişiselleştirilmiş (kişiyi özgü) öğrenme öğretme yaklaşımı*. Gülay Ekici (Ed.). Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme öğretme yaklaşımları-II. (s. 171-209) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kim, T. Y. (2017). EFL learning motivation and influence of private education: Cross-grade survey results. *English Teaching*, 72(3), 25-46. <http://doi.org/10.15858/engtea.72.3.201709.25>
- Koçak, O., Kavi, E., ve Es, M. (2017). Bilgi toplumu perspektifinde refah devleti: Finlandiya modeli. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 48-75. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.333887>
- Liu, J. ve Bray, M (2017). Determinants of demand for private supplementary tutoring in China: Findings from a national survey. *Education Economics*, 25(2), 205–218. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1182623>
- Medlin, R. G., (2006). Homeschooled children's social skills. *Home School Researcher Volume*, 17(1), 1-8. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573486.pdf>
- Melese, W. ve Abese M. (2017). Demand and supply of supplementary private tutoring in upper primary schools of Ethiopia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 629 – 640. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.004>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Negiz, M. (2011). *Finlandiya' nın inovasyon sistemi*. Erişim adresi: <https://works.bepress.com/muhammet-negiz/18/download/> (Erişim tarihi: 16.03.2018)
- Oğuz, M. (2008). *Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde Enderun saray okulunun yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ortaylı, İ. (2008). *Osmanlı sarayında hayat*. İstanbul: Yitik Hazine Yayınları.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi* (Yayın no. 458732) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ödemiş, S. (2014), Enderun mektebi ve demokratik eğitim modeli perspektifinden mesleki eğitim: Teorik bir çözümleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi / Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 65-75. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/06.odemis.pdf>
- Pallegedara, A., Mottaleb ve K. A. (2018). Patterns and determinants of private tutoring: the case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development*. 59, 43-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.004>
- Pearce, S., Power, S. ve Taylor, C. (2018). Private tutoring in wales: Patterns of private investment and public provision, *Research Papers in Education*, 33(1), 113-126. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271000>
- Petrov, G. (2017). *Beyaz zambaklar ülkesi* (S. Gürses, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.



- Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı* (Yayın no. 33602) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme yolları-sınıfta öğrenme teorileri ve öğrenme stilleri* (M. Çevikbaş ve S. Çevikbaş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robinson, K. (2017). *Yaratıcı öğrenciler* (D. Boyraz, Çev.). İstanbul: Sola Yayınları.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırmaları* (Ş. Çımkır, N. Demirkasimoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (25. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık
- Schuelerhilfe, (2018). Erişim adresi: <https://www.schuelerhilfe.at/> (Erişim tarihi: 09.10.2018)
- Sieverding, M., Krafft C. ve Elbadawy A. (2017). The teacher does not explain in class: An exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. *GLO Discussion Paper*, 135.
- Sriprakash, A., Proctor, H. ve Hu B. (2016). Visible pedagogic work: Parenting, private tutoring and educational advantage in Australia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 426–441. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1061976>
- Tan, C. (2017). Private supplementary tutoring and parentocracy in Singapore. *Interchange*, 48, 315–329. <https://doi.org/10.1007/s10780-017-9303-4>
- The Dalton School, (2018). Erişim adresi: <https://www.dalton.org/page/about/the-dalton-plan> (Erişim tarihi: 09.03.2018)
- Tochon, V. F. (2013). *Derin Türkçe öğreniminde proje temelli müfredat tasarlanması (Designing A Project-Based Curriculum for Deep Turkish Learning)* Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Francois_Tochon2 (Erişim tarihi: 07.03.2018)
- Tsiplakides, (2018). Shadow education and social class inequalities in secondary education in Greece: The case of teaching English as a foreign language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71-93. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2987>
- Tutorful (2022). <https://tutorful.co.uk/> (Erişim tarihi: 26.05.2022)
- Türkan, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders eğilimleri ve paydaşların özel derse yönelik görüşleri* (Yayın no. 581276) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- VCLB Leuven, (2018). Erişim adresi: <http://www.vclbleuven.be/flyers/flyerCLBjuni2011duits.pdf> (Erişim tarihi: 09.10.2018)
- Wagner, T. (2016). *Yenilikçiler yaratmak -dünyayı değiştirecek gençler yetiştirmek* (Çev. Aytül Özer). İstanbul: İKÜ Yayınevi.
- Walberg, H. J. (2016). *Üretken öğretmenler: bilgi temelini belirleme* (N. Bümen, Çev. Ed.). Eğitim programlarında güncel sorunlar (s. 87-102) içinde. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Wall, E. (2012), *Parents spend £6bn a year on private tuition*. Erişim adresi: <https://www.telegraph.co.uk/finance/personalfinance/9651689/Parents-spend-6bn-a-year-on-private-tuition.html> (Erişim tarihi: 08.10.2018)
- Wetherowbrooke (2022). Erişim adresi: <https://www.wetherowbrooke.co.uk/> (Erişim tarihi: 26.05.2022)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=1536981071660147597&hl=tr&as_sdt=0,5
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yoluk, M. E. (2010). *XVIII. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretim faaliyetleri* (Yayın no. 278685) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Zhang, W. ve Bray, M. (2017). Micro-neoliberalism in China: Public-private interactions at the confluence of mainstream and shadow education. *Journal of Education Policy*, 32(1), 63-81. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1219769>
- Zhang, W. ve Bray, M. (2018). Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education*, 44(2), 221-238. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1389710>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2022), 13 (1), 688-715.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2022), 13 (1), 688-715.

Araştırma Makalesi

Research Paper

Zhao, Y. (2016). *Yenilik ve yaratıcılıkta sınıfta kalmak*. (N. Bümen, Çev.Ed.). Eğitim programlarında güncel sorunlar (s. 189-196) içinde. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.



KPSS Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) Katılanların Deneyimleri*

Experiences of Takers of PPSE Social Studies Teaching Field Knowledge Test

İlker DERE^{ID}, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, idere@erbakan.edu.tr

Emine DEMİRCİ^{ID}, Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, emine.demirci@asu.edu.tr

Dere, İ. ve Demirci, E. (2022). KPSS Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) katılanların deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 716-733.

Geliş tarihi: 29.10.2021

Kabul tarihi: 23.06.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

Öz. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen ve adaylarının "Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi"ne ilişkin algı ve deneyimlerini belirlemektir. Araştırmada olgubilim türlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu daha önce Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne katılan 14 katılımcı (7 kadın, 7 erkek) oluşturmuştur. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılarda 2013-2020 yılları arasında ÖABT'ye katılma deneyimi aranmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, adayların Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine ilişkin bazı olumlu ve olumsuz algı ve deneyimlerinin olduğunu göstermektedir. İlk olarak adayların sınava hazırlanmak için daha çok özel öğretim kurslarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. İkincisi, katılımcıların sınava hazırlanırken yararlandıkları kaynaklar arasında; konu anlatım kitapları, eğitim siteleri, soru bankaları, makaleler, açıköğretim yayınları, denemeler, MEB ders kitapları, sosyal medya, elektronik kitaplar, dijital sözlükler ve belgesellerin yer aldığı görülmüştür. Üçüncüsü, katılımcılardan ÖABT derslerini oluşturan "tarih, coğrafya, siyaset bilimi, diğer sosyal bilim dalları ve alan eğitimi" derslerini değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda katılımcılar, soruların çok ayrıntılı olduğuna, diğer sosyal bilim dallarında çok fazla dersin bulunduğu ve konu sınırlarının belirsizliğine dikkat çekmişlerdir. Son olarak katılımcıların mesleki yeterlilik ve becerileri ölçme konusunda ÖABT'yi başarılı bulmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: KPSS, ÖABT, Sosyal bilgiler, Öğretmen adayı.

Abstract. The current study aims to investigate the perceptions and experiences of working and prospective social studies teachers regarding the TFKT. This research employed the descriptive phenomenology design, which is one of the phenomenology types. The working group comprised 14 participants (seven females, seven males), who had previously taken the TFKT. The participants were determined using the criterion sampling method. In this regard, the inclusion criterion was having taken at least one of the TFKTs held between 2013 and 2020. The obtained data were assessed using the content analysis method. The results indicate that the participants have both positive and negative perceptions about and experiences with the TFKT. First, it was determined that the participants mostly preferred private teaching courses to prepare for the exam. Secondly, it was seen that the resources that the participants used to prepare for the exam included lecture books, educational websites, question banks, articles, faculty of Open University publications (AÖF), tests, MoNE textbooks, social media, electronic books, digital dictionaries, and documentaries. Third, the participants were asked to evaluate the "history, geography, political science, other branches of social sciences, and field education" that make up the TFKT courses. Accordingly, the participants pointed out that test questions were too detailed, there were too many courses in other branches of science, and the boundaries of subjects were

* Bu araştırmanın ilk sonuçları, 07-10 Temmuz 2021 tarihleri arasında Aksaray Üniversitesi'nde gerçekleştirilen VIIIth International Eurasian Educational Research Congress adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



unclear. Finally, it was seen that the participants did not consider the TFKT successful in measuring professional competence and skills.

Keywords: PPSE, TFKT, Social studies, Prospective teacher.



Extended Abstract

Introduction. Teacher appointments are made by the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey. The teacher candidates take the Public Personnel Selection Examination (PPSE) and are appointed based on their exam results. Until 2013, candidates used to take the "General Culture-General Ability (120 questions) and Education Sciences (120 questions)" exams. In 2013, the "Teaching Field Knowledge Test" (TFKT) was added to the exams of certain departments (Demir & Bütüner, 2014). The number of questions, which was 50 between 2013 and 2018 the Student Selection and Placement Centre [ÖSYM], was increased to 75 in 2019 (ÖSYM, 2019). After the introduction of the TFKT, which affected the appointment score by 50%, prospective teachers started to attach more importance to the field knowledge.

The introduction of the TFKT has been the subject of research in many teaching areas. Considering the studies on the TFKT in the field of social studies, the focus has been views of candidates about the TFKT (Şimşek & Akgün, 2014; Demir & Bütüner, 2014), the relationship between undergraduate education and the TFKT, the reliability and validity of the TFKT (Demir & Bütüner, 2014), and examination of the opinions of the candidates about TFKT in terms of various variables (Duman, 2019; Şimşek & Akgün, 2014). Designed after examining the studies in the relevant literature, the present study aims to investigate the perceptions and experiences of working and prospective social studies teachers regarding the TFKT. Unlike other studies, this study determined the resources that candidates used while preparing for the test and explored their experiences with "history, geography, political science, other branches of social sciences, and field education," thus providing up-to-date contributions to the relevant literature.

Method. This research employed the descriptive phenomenology design, which is one of the phenomenology types. Descriptive phenomenology allows exploring and describing the perceptions and experiences of individuals. In this research type, the main purpose is to describe, not to interpret, perceptions and experiences of individuals (Christensen, Welch & Barr, 2017; Ersoy, 2019). In this context, this study preferred descriptive phenomenology to explore, describe, and assess the experiences of candidates with the TFKT. The working group comprised 14 candidates (seven females, seven males), who had previously taken the TFKT. The participants were determined using the criterion sampling method. The criterion sampling, which was preferred to explore the researched phenomenon, involves using pre-established criteria. The criteria should be compatible with the general structure of the research (Baltacı, 2018). Since the research focuses on candidates' experiences with PPSE social studies TFKT, study participants were selected according to certain criteria. In this regard, the inclusion criterion was having taken at least one of the TFKTs held between 2013 and 2020. The data were collected through semi-structured interviews conducted via Zoom. For the interviews, an interview form was developed based on the research questions. Before the interviews, participants were informed about the interview form, and their signed consent was obtained for the recording of the interviews. Interviews were later transcribed verbatim. The obtained data were assessed using the content analysis method. The content analysis method is used to code, thematize, describe, analyze the obtained data, and make it clear and understandable for the reader (Yıldırım & Şimşek, 2018). During the content analysis, MAXQDA (version 2018), a software package for qualitative data analysis, was used for coding and analysis. MAXQDA is a computer-assisted qualitative data analysis software that enables the systematic evaluation, interpretation, coding, and thematization of the obtained data and thus allows for the faster progress of the analysis (İlgar & İlgar, 2014). In this context, the interview texts were uploaded into the software, and the data were separated into different colors and coded under the research questions. After coding, data were collected and interpreted under five themes each with different colors.



Results and Discussion: The results indicate that the participants have both positive and negative perceptions about and experiences with the TFKT. First, it was determined that the participants mostly preferred private teaching courses to prepare for the exam. Secondly, it was seen that the resources that the participants used to prepare for the exam included lecture books, educational websites, question banks, articles, faculty of Open University publications (AÖF), tests, MoNE textbooks, social media, electronic books, digital dictionaries, and documentaries. Third, the participants were asked to evaluate the "history, geography, political science, other branches of science, and field education" that make up the TFKT courses. Accordingly, the participants pointed out that test questions were too detailed, that there were too many courses in other branches of science, and that the boundaries of subjects were unclear. Finally, it was seen that the participants did not consider the TFKT successful in measuring professional competence and skills.



Giriş

Ülkelerin geleceği, eğitim sistemiyle ve eğitimcileriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim sistemine ve öğretmenlere verilen değer, ülkelerin gelişmişlik düzeylerine yansımaktadır (Gül, 2015). Yetişmiş kuşakların sahip oldukları deneyimleri yeni kuşaklara aktarma süreci olan eğitimin en temel unsuru öğretmendir. Öğretmen; eğitimi başlatan, geliştiren ve uygulayan kişidir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2018). Toplumla faydalı insan gücünün yetişmesi, toplumsal refahın artması ve kültürel değerlerin gelecek nesillere kazandırılmasında başlıca rol öğretmenlere aittir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021). Bundan dolayı öğretmenleri, eğitimin temel öznesi olarak ele almadıkça eğitimin toplumsal gelişmeye katkısı olmayacaktır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

Öğrencilerin gelişmelerinin sürdürülmesinde ve akademik açıdan desteklenmesinde öğretmen önemli bir role sahiptir. Öğretmen, öğrenciye öğrenmeyi öğretmek yolu gösterir. Öğrenme-öğretme ortamında öğrenci ile etkileşim halinde olan öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi, öğrenciye yönelik tutumu, genel kültür bilgi düzeyi ve deneyimi eğitimin niteliğini etkilemektedir. Eğitimin niteliğini artırmanın yolu, öğretmen politikalarında yaşanan problemleri tespit etmek ve bu problemlere çözüm aramaktan geçmektedir (Aytaç ve Er, 2018; Düşkün, 2021). Bu bağlamda nitelikli ve yeterliliğe sahip öğretmenler yetiştirmek için tespit edilen problemlere yönelik eğitimde düzenlemeler ve değişiklikler yapmak gerekmektedir (Saykal ve Sağır, 2021). Bu açıdan bakıldığında, öğretmen yetiştirme programlarının dinamik yapıda olmasının ve süreç içerisinde kendini yenilemesinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen öğretmen yetiştirme programları, üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulanmaktadır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021). Öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının seçimi ise Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan Temel Yeterlilik (TYT) ve Alan Yeterlilik (AYT) sınavlarını içeren Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonucu alınan başarı puanına göre yapılmaktadır (ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi], 2020). Üniversite sınavında başarılı olup eğitim fakültelerine yerleşen bireylerin adaylık süreci başlamaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarına teorik ve uygulamalı dersler verilerek adaylara genel kültür ve alan bilgisi öğretilmekte, mesleğe ilişkin gerekli bilgi ve beceri edinmeleri için eğitim verilmektedir (Ulubey, 2018). Lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine geçiş için Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) tabi tutulmaktadır.

Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda öğretmen adaylarının sırasıyla Genel Yetenek, Genel Kültür, Eğitim Bilimleri ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi olmak üzere yanıtlamaları gereken dört farklı test bulunmaktadır. 2013 yılına kadar adaylar, “Genel Kültür-Genel Yetenek” (120 soru) ve “Eğitim Bilimleri” (120 soru) sınavlarına tabi tutulurken, 2013 yılında bazı bölümlerin sınavlarına “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi” de eklenmiştir (Demir ve Bütüner, 2014). Bu bölümlerden biri de sosyal bilgiler öğretmenliğidir. Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’nde 2013-2018 yılları arasında sorulan 50 soru (ÖSYM, 2012), 2019 yılında 75 soruya çıkarılmıştır (ÖSYM, 2019). 2019 yılından itibaren KPSS sosyal bilgiler öğretmenliği ÖABT’de yer alan derslere, soru sayılarına ve genel yüzdelere ait bilgilere aşağıdaki Tablo 1’de yer verilmiştir (ÖSYM, 2019):



Tablo 1.

Sosyal bilgiler öğretmenliği 2019 KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi konu dağılımları

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Genel Yüzde	Yaklaşık Ağırlığı	Soru Sayısı	Süre
1. Alan Bilgisi Testi	%80		60	120 dk.
a) Tarih		%28		
b) Coğrafya		%20		
c) Siyaset Bilimi		%8		
d) Diğer Sosyal Bilim Alanları Sosyal Bilgilerin Temelleri, Sosyal Psikoloji, Arkeoloji, Antropoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Bilim Teknoloji ve Sosyal Değişme, Sanat ve Estetik, İnsan İlişkileri ve İletişim, Günümüz Dünya Sorunları, Sosyal Proje Geliştirme		%24		
2. Alan Eğitimi Testi	%20		15	
Toplam	%100		75	

Öğretmenlik atamasını puan olarak %50 etkileyen alan bilgisi testinin getirilmesiyle birlikte öğretmen adayları, sınavın bu bölümüne daha fazla ağırlık vermeye başlamıştır. Ancak KPSS ve ÖABT sınavlarında ve sınav hazırlığı döneminde öğretmen adayları birtakım problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Karşılaşılan problemler arasında; merkezi sınavların öğrencilerin okuldaki derslere olan ilgilerini azaltması, eğitimin niteliğini negatif yönde etkilemesi, ÖABT sınavında alınan puanların öğretmenlik yeteneğini yansıtmaması, adayların bilgi düzeylerinin nitelikli olarak ölçülmemesi, KPSS sınavının adaylar üzerinde bir baskı oluşturması ve adayların kaygı düzeylerini artırması, sınavın adayları ezbere yönlendirmesi, mesleğe gönül veren bireyleri ayırt edememesi ve öğretmenliği meslek olarak sevmeyen bireyleri de sistem içerisine dâhil etmesi (Can, 2017; Karaer, Karaer ve Kartal, 2018; Memduhoğlu ve Kayan, 2017; Sezgin ve Duran, 2011; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) yer almaktadır. Yaşanan bu problemler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip öğretmenlerin (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) seçilmesinin önündeki engeller olarak durmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Çeşitli öğretmenlik branşlarına 2013 yılında alan sınavının getirilmesi, birçok araştırmaya konu olmuştur. Bunlar arasında Almanca (Demiryay ve Balcı, 2014), beden eğitimi (Gençay, Bolat, Geri, Gençay ve Koç, 2020), sınıf (Arı, 2015; Şahin, Arcagök, Sarıdaş ve Demir, 2015; Turan ve Zengin, 2018), okul öncesi (Çelik, 2016; Reçepoğlu, Akgün ve Aksu, 2016) ve Türkçe (Şahin ve Demir, 2016) öğretmenliklerine yönelik birçok araştırma yer almaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra çeşitli öğretmenlik alanlarını birlikte inceleyen araştırmalar (Aküzüm, Demirkol, Ekici ve Talu, 2015; Erdem ve Soylu, 2013) mevcuttur.

Bu araştırmanın odağı olan sosyal bilgiler alanında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; adayların alan sınavına yönelik görüşlerine (Şimşek ve Akgün, 2014; Demir ve Bütüner, 2014), lisans eğitimi ile alan sınavı arasındaki ilişkiye, alan sınavının güvenilirliğine ve geçerliğine (Demir ve Bütüner, 2014) ve adayların ÖABT'ye yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine (Duman, 2019; Şimşek ve Akgün, 2014) odaklanan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların ilkinde Şimşek ve Akgün (2014), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS-ÖABS tarzı sınavların uygulanmasını olumlu bulmalarına rağmen sınav sistemini iyi öğretmen



seçme konusunda yeterli görmediklerini tespit etmişlerdir. Aynı yıl araştırma yapan Demir ve Bütüner (2014) ise öğretmen adaylarının alan sınavını genel olarak olumlu ve geç kalınmış bir uygulama olarak gördüklerini, bu sınavın alan bilgisine teorik düzeyde hâkim öğretmenler seçmek için uygun olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Bunlardan farklı olarak Duman'ın (2019) araştırmasında, adayların Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'nın okullardaki nitelikli öğretmenleri arttırdığını, iyi bir seçme sınavı olduğunu ve alan derslerini önemli hale getirdiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Alanyazındaki araştırmalar incelendikten sonra tasarlanan bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen ve adaylarının "Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi"ne ilişkin algı ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu araştırma, katılımcıların sınava hazırlanırken kullandıkları kaynaklar ile "tarih, coğrafya, siyaset bilimi, diğer sosyal bilim dalları ve alan eğitimi" dersleri hakkındaki tecrübelerinin değerlendirilmesi açısından literatüre güncel katkılar sağlayacaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların ÖABT'ye hazırlanma yöntemleri ve kaynakları nelerdir?
2. Katılımcıların ÖABT kapsamındaki dersler hakkındaki deneyimleri nelerdir?
3. Katılımcıların ÖABT'nin mesleki yeterlik ve becerileri ölçme başarısı hakkındaki algıları nasıldır?
4. Katılımcıların lisans eğitimi ve ÖABT süreci arasındaki ilişkiye dair algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan fenomenolojik araştırma türlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır. Betimleyici fenomenolojide, bireylerin algı ve deneyimleri keşfedilir ve betimlenir. Bu tür bir çalışmada bireylerin algı ve deneyimlerini yorumlamak değil, betimlemek esastır (Christensen, Welch ve Barr, 2017; Ersoy, 2019). Bu bağlamda betimleyici fenomenoloji, katılımcıların ÖABT deneyimlerini keşfetmek, tanımlamak ve değerlendirmek için tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu daha önce Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) katılan 14 katılımcı (7 kadın, 7 erkek) oluşturmuştur. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırılan olguyu açıklamak için tercih edilen ölçüt örnekleme, araştırma öncesi araştırmacının oluşturduğu veya hazır olarak aldığı ölçütlerdir. Bu ölçütlerin araştırmanın genel yapısıyla uyumlu olması gerekir (Baltacı, 2018). Araştırmanın odağı, KPSS sosyal bilgiler ÖABT'ye katılanların deneyimleri olduğu için katılımcılar bazı ölçütlere göre seçilmiştir. Bu kapsamda katılımcılarda 2013-2020 yılları arasında ÖABT'ye katılma deneyimi aranmıştır. Bunun yanında tecrübe çeşitliliğini sağlamak için katılımcıların cinsiyete göre sayılarının eşit dağılmasına ve farklı üniversitelerden mezun olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler, Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2.

Katılımcıların demografik bilgileri

Rumuz	Üniversite	Yaş	ÖABT Giriş Yılları
EK1	Fırat Üniversitesi	30	2013-2016
EK2	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	28	2013-2020
EK3	Fırat Üniversitesi	29	2014-2020
EK4	Çukurova Üniversitesi	25	2016-2018



EK5	Dumlupınar Üniversitesi	29	2014, 2015-2016, 2018
EK6	İnönü Üniversitesi	29	2014-2020
EK7	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	27	2015, 2019-2020
KK1	Erciyes Üniversitesi	22	2019-2020
KK2	Dumlupınar Üniversitesi	22	2020
KK3	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	26	2017-2019
KK4	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	29	2013-2015
KK5	Ahi Evran Üniversitesi	30	2013-2020
KK6	Gazi Üniversitesi	30	2013-2015
KK7	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	29	2015-2020

Görüldüğü gibi katılımcılardan yalnızca biri (KK2), bir kez ÖABT'ye katılmıştır. Bu durum, araştırmacılara 2013-2020 yılları arasında uygulanan ÖABT'yi geniş bir şekilde değerlendirme imkânı vermiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerde toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya belirli çerçeve etrafında ilerleme ve araştırma yapılan konuda derinlemesine bilgi elde etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu kapsamda veri toplamak için araştırma sorularına uygun olarak görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 5 sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler öncesinde katılımcılar görüşme formuyla ilgili bilgilendirilerek görüşmenin kaydedilmesine dair katılımcılardan imzalı onam alınmıştır. Zoom programı aracılığıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen kayıtlar, birebir olarak yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Yazıya aktarılan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, araştırma sonucunda elde edilen verileri kodlamak, temalara ayırmak, tanımlamak, derinlemesine analiz etmek ve okuyucu için açık ve anlaşılır hale getirmek için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi sırasında kodlama ve analiz için MAXQDA Programı'nın 2018 versiyonu kullanılmıştır. MAXQDA, araştırma sonucunda elde edilen verilerin sistematik olarak kodlanmasını, temalara ayrılmasını, değerlendirilmesini, yorumlanmasını ve analizin daha hızlı ilerlemesini sağlayan bilgisayar destekli nitel veri analizi programıdır (İlgar ve İlgar, 2014). Bu kapsamda görüşme metinleri programa yüklenmiş, veriler farklı renklere ayrılmıştır. Ardından veriler; "kişisel bilgiler, ÖABT'ye hazırlanma yöntemleri, kullanılan kaynaklar, katılımcıların ÖABT dersleri hakkındaki deneyimleri, ÖABT'nin mesleki yeterlik ve becerileri ölçme başarısı hakkındaki algıları, ÖABT ve lisans eğitimi arasındaki ilişkiye dair algıları" temalarına göre kodlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamındaki tüm kurallara uyulmuştur. Çalışmanın etik kurul onayı, Necmettin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'ndan (Toplantı tarihi: 20/10/2020, toplantı sayısı: 01, karar no: 2020/41) alınmıştır.



Bulgular

Araştırmanın amacına ve araştırma sorularına ilişkin ulaşılan bulgular, alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

1. Katılımcıların ÖABT'ye Hazırlanma Yöntemleri ve Kaynakları

Birinci araştırma sorusunda katılımcıların ÖABT'ye hazırlık yöntemleri ve kullandıkları kaynaklar incelenmiştir. İlk olarak adaylara sınava hazırlanırken nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların 9'u özel öğretim kurslarını, 5'i ise bireysel hazırlığı tercih etmiştir. Özel öğretim kursunu tercih eden EK7, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Dershane tabi ki de bir sistem sağlıyor yani oradaki hocaların verdiği pratik bilgiler, kaynaklar ve hocaların ders anlatması bana çok şey katmıştı. Yani mesela ben o zamanki eğitim bilgilerimle hani bu sene daha kolay hazırlanmış oldum. İyi bir altyapı oluşturdu bana. Ama tabi dershane şöyle bir dezavantajı da olabiliyor, onlar biraz daha ağır gidiyorlar. Yani sınava bir ay kala konuları bitiriyorlar. Bu süreçte öğrenci geç kalabiliyor.

EK7, sınava hazırlık sürecinde özel öğretim kursunun özellikle sınava ilk kez hazırlanacak olanlar için yol gösterici olduğuna, buna karşın konu anlatım sürecinin iyi planlamamasından kaynaklanan bazı sorunlar yaşandığına dikkat çekmiştir. Sınava bireysel olarak hazırlanan EK3 ise özel öğretim kursuna neden ihtiyaç duymadığını şu şekilde ifade etmektedir:

Alan testi bildiğiniz üzere dört ayrı başlıktan oluşur bizim için. Tarih, coğrafya, yan bilimler ve alan eğitimi. Sözel bir ders olduğu için ve sözelime de güvendiğim için dershane gereği veya özel ders gereği duymadım. Zaten bu süreçte kendim sürekli aktif olarak tarih dersi anlattım, YKS gruplarına girdim sürekli.

Görüldüğü gibi EK3, sınav sürecinde öğretmenlik yaptığı ve konuları kendi kendine öğrenebildiği için özel öğretim kursuna gerek duymamıştır. Bu başlığın ikinci bölümünde katılımcıların ÖABT'ye hazırlanırken hangi kaynaklardan yararlandıkları sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.
Katılımcıların yararlandıkları kaynaklar

Kaynaklar	f
Konu Anlatım Kitapları	13
Dijital Yayınlar ve Eğitim Siteleri	10
Basılı Kitaplar	9
Soru Bankaları	6
Makaleler	5
Açıköğretim Yayınları	5
Denemeler	4
MEB Ders Kitapları	4
Sosyal Medya	2
Elektronik Kitaplar	1
Dijital Sözlükler	1



Tabloda yer verildiği gibi, ÖABT'ye hazırlık sürecinde katılımcılar çoğunlukla konu anlatım kitaplarını tercih etmişlerdir. Bu süreçte konu anlatım kitabını tercih edenlerden biri olan EK7, bu kitapların sınav için işlevini şu cümlelerle açıklamıştır:

KPSS'de sadece bir tarih kitabı, coğrafya kitabı, yan bilimler ve alan eğitimi kitabının sadece bir tanesini hakıyla çalışıp bitireyim dediğiniz zaman bile hocam zaten o sizin kaç ayınızı alıyor. Bir bilgiyi bir kere okumakla yetinemezsiniz çünkü soruda karşınıza çıkıyor, yapamıyorsunuz yani. Defalarca okumanız gerekiyor. Bu sizin zaten oldukça zamanınızı alıyor. Konu çalışmak gerekiyor, onun sorusunu çözmeniz gerekiyor, deneme çözmeniz gerekiyor yani zaman olarak kesinlikle zaten akademik kaynağa zamanınız kalmıyor.

EK7'nin yanında sınava hazırlık sürecinde dijital yayınlar ve eğitim sitelerini tercih eden KK5, bu kaynakların kendisine cazip gelen yönlerini şu şekilde anlatmıştır:

Zaten telefonlar sürekli elimizde, kaynağa ulaşmak daha kolay geliyor. Bir kitap açıp karıştırmak yerine bir yerden kaynağa ulaşmak ya da kaynaktan ekran görüntüsü paylaşılıyor sayfalarda ya da video kanallarında. Oradan bilgiye ulaşmak daha kolay olduğu için otururken bile göz aşinalığı olduğunda oradan bile soru gelebiliyor.

Dijital kaynaklara ulaşmanın ve kullanmanın kolaylığına vurgu yapan KK5'in yanında sınava hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı'nın ders kitaplarından yararlanan EK6, yararlanma gerekçelerini şöyle açıklamıştır:

Öğretmenlik yaptığım için MEB kaynaklarını sürekli elim altında tutuyorum. Çünkü onlar da çok önemli. Siz 5. sınıf sosyal bilgiler kitabını küçük görürsünüz belki ama öyle değerli bilgiler var ki, tam ÖABT'de sorulacak bilgiler. Zaten 5, 6, 7 ve 8'lere ders anlatıyordum, oradan takip ediyordum, üstüne liseden de lise tarih, lise coğrafya yine sosyoloji, felsefe gibi ders kitaplarını da mutlaka tarıyordum bilgiyi öğrenmek adına.

Sınava hazırlanırken kendi yöntemini geliştirerek MEB kitaplarından yararlanan EK6, sosyal bilgiler alanıyla ilgili olan her kademedeki ders kitaplarını incelediğine ve ders kitaplarında yer alan bilgilerin oldukça faydalı olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca kullanılan kaynaklar tartışılırken 7 katılımcı, özellikle diğer sosyal bilim dallarına ilişkin kaynak bulmakta zorlandıklarına, buldukları kaynakların ise yeterli bilgiyi içermediğine ve bu derslere ilişkin kaynakların içeriklerinin sınırlı olduğuna vurgu yapmıştır. Bu sorunu aşmak için açık öğretim kaynaklarına başvuran katılımcılardan KK6, tecrübelerini şu şekilde aktarmıştır: "AÖF'nin sorularından faydalanıyordum, onların soruları da ÖABT'ye yakın sorular oluyordu. Özellikle sosyoloji, antropoloji bu tarz konularda, AÖF'nin sorularından faydalandım."

Bu kaynakların dışında katılımcılar, sınava hazırlanırken basılı kitaplar, soru bankaları, makaleler, denemeler ve dijital sözlükler kullandıklarını dile getirmişlerdir.

2. Katılımcıların ÖABT Dersleri Hakkındaki Deneyimleri

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen ve adaylarından, ÖABT'yi oluşturan "tarih, coğrafya, siyaset bilimi, diğer sosyal bilim dalları ve alan eğitimi" derslerini değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ulaşılan bulgulara aşağıda yer verilmiştir:



Tablo 4.
Katılımcıların ÖABT dersleri hakkındaki algıları (f)

Algılar	Dersler	Tarih	Coğrafya	Siyaset Bilimi	Diğer Sosyal Bilim Dalları	Alan Eğitimi
Kolay		2	2	1	-	3
Zor		2	7	2	-	4
Olması Gerektiği Gibi		6	1	2	-	1
Çelişkili-Çeldirici			3	1	1	-
Bilgiye Dayalı		1	3	5	7	4
Yoruma Dayalı			-	2	3	1
Ayrıntılı		4	-	1	5	2
Kapsamın Belirsizliği		2	-	-	8	-
Kaynak Yetersizliği		-	-	-	7	-
Yabancı Sözcük Kullanımı		-	-	-	3	5

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların her dersi birbirinden oldukça farklı algıladıkları görülmektedir. Örneğin; katılımcıların bir bölümü (6), ÖABT tarih sorularını düzey olarak yerinde bulurken, bir bölümü (4) tarih sorularının oldukça ayrıntılı bilgiler içerdiğini düşünmektedir. Tarih sorularının “olması gerektiği gibi” olduğunu düşünen KK7 görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır: “Tarihte çalışırsanız kesinlikle karşınıza geleni yapabiliyorsunuz. Maksimum zorlayacak soru sayısı bir ya da ikidir.” Bu görüşü destekleyen diğer katılımcılar da tarih sorularının ayrıntılı bilgiler gerektirmesine rağmen zor olmadığı konusunda fikir birliği içindedir.

Katılımcıların coğrafya dersi ile ilgili deneyimleri incelendiğinde, coğrafya dersi sorularının zor olduğu yönünde görüş birliğine ulaştıkları görülmektedir. EK6, coğrafya sorularının zor olduğu yönündeki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

ÖSYM, son sınavlarda coğrafyadan daha çok kasmaya başladı. Özellikle iki yıldır coğrafya alan sorularına benzer sorular getirmeye başladı. Yani daha çok coğrafya öğretmenlerinin çözeceği sorulardı. Mesela bize yakın branşlar var, ÖABT branşları, ben bu sorulara bakıyordum, aslında işte oradan yakalamak lazım. Çünkü hakikaten coğrafya da bizi zorluyor. Her sınavda en az 4 tane zor coğrafya sorusuna denk geliyoruz.

EK6, sosyal bilgiler öğretmenliği alanında sorulan coğrafya sorularının zorluk derecesinin coğrafya öğretmenliği alan soruları gibi benzer ve zorlayıcı olduğunu dile getirmektedir. Bunun yanında katılımcılar, genel olarak coğrafya sorularını zor, çelişkili-çeldirici ve bilgiye dayalı olarak algılamışlardır.

Öte yandan katılımcılar, siyaset bilimi sorularını birbirinden çok farklı şekilde değerlendirmişlerdir. Buna rağmen siyaset bilimi sorularının bilgiye dayalı olduğu yönündeki görüş ağır basmıştır. Bu görüşü destekleyen isimlerden biri olan EK2, bu durumu şöyle açıklamıştır: “Örnek veriyorum monarşi, demokrasi, aristokrasi, tiranlık gibi yönetim biçimlerinden sorulmuştu. Direkt bilgi sorusuydu zaten. O soruda zorlandım yani.” Soruları cevaplamak için doğrudan bilgi sahibi olmak gerektiğine inanan EK2, soruların çeldiriciliğinden de şu şekilde yakınmıştır: “Örnek veriyorum Aristoteles’in bozulan yönetim biçimleriyle ilgili bir soru vardı. Tamam, çalışmıştım ama gerçekten de karıştırılması yüksek bir soruydu. Çünkü şıklar birbirine yakındı.” Görüldüğü üzere EK2, siyaset bilimi konularına çalışmasına rağmen şıkların birbirine oldukça yakın (çeldirici) olmasından dolayı zorlanmıştır.



ÖABT dersleri içerisinde konu kapsamının belirsizliğinden (8) ve kaynak yetersizliğinden (7) en fazla şikâyet edilen dersler, diğer sosyal bilim dalları grubu olmuştur. Bu kapsamda katılımcılar, diğer sosyal bilim dallarına çalışırken yeterli kaynak bulamadıklarını, konu kapsamının belirsiz olduğunu ve bu nedenle soruları çözmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda KK6'nın görüşleri, yaşananları açıklar niteliktedir:

Konu sınırlaması yok. Antropoloji demiş bırakmış ama nesi? Antropoloji dediğimiz dersin bir kürsüsü var, bir bölümü var. Yani bunu sadece antropoloji deyip bıraktığı için biz de her şeye çalışıyorduk. Yani ilk insanın bütün özelliklerine alet yapar mı, yürür mü, dik mi, konuşabiliyor mu? Bunların boyuna kadar, kafasının yarıcağı. Bunları öğreniyorduk ve beni gerçekten zorlamıştı fiziksel antropoloji ile ekonomi.

KK6'nın ifadesinden de anlaşılacağı üzere konu kapsamının belirsizliği katılımcıların hangi konuya veya nerelere çalışacaklarını bilememelerine neden olmuştur. Bunun yanında özellikle arkeoloji alanında Latince kelimelerin çok sık kullanılması, ekonomi alanındaki grafikleri yorumlamakta güçlük çekilmesi ve kaynak yetersizliği, diğer sosyal bilim dalları sorularında katılımcıları zorlayan en önemli nedenler olmuştur.

Bu bölümde son olarak katılımcıların alan eğitimi ile ilgili deneyimleri değerlendirildiğinde; alan eğitiminde son yıllarda bilinmeyen tekniklerin sorulmaya başlandığı için adayların önceki yıllara göre daha çok zorlandıkları görülmüştür. En dikkat çekici olan nokta ise katılımcıların 2020 yılında sorulan Herringbone tekniğine değinmeleridir. Bu tekniğe ilişkin bazı öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Alan eğitiminden de özellikle yöntem ve tekniklerde zorlamaya başladılar. 3-4 tane akademik makale sormaya başladılar. Aynı eğitim bilimleri gibi oldu yani. Eğitim bilimlerinde de kimse ters yüzü, harmanlamışı beklemiyordu. Bizde de bu yıl Herringbone tekniğini kimse beklemiyordu...” (EK6)

“Hocam ben doktora yapmama rağmen bu senenin alan eğitimi soruları oldukça kaliteliydi, zordu diyebilirim. Yani gerçekten mesela örnek verirsem Herringbone tekniği mesela. O teknik gerçekten belirleyici bir soruydu...” (EK7)

Alan eğitimi sorularının son zamanlarda daha belirleyici hale geldiğini düşünen bazı katılımcılar, bilinmeyen tekniklere daha fazla odaklanıldığını düşünmektedir. Yabancı kelimeler kullanılarak sorulan sorulara değinen EK3, deneyimini şöyle aktarmıştır: *“K-W-L tekniği gibi teknikler sınavda, bir de İngilizce. Açıkçası Türkçeleri tamam, yorumlayabiliyorum ama mesela İngilizcem yok hocam, yetersiz düzeyde. Kelime kelime çıkarımlarda bulundum. Bir tanesini yanlış yorumladım diye geçen yıl yanlış yapmıştım.”* EK3'ün dediği gibi, sınavda öğretim yöntem ve teknikleri sorularında adaylardan yöntem ve tekniklerin yalnız Türkçelerini değil, aynı zamanda İngilizce karşılıklarını da bilmeleri istenmektedir. EK3, K-W-L tekniğinin Türkçe karşılığını “B-B-Ö” yani “Bildiklerim- Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim” olarak bildiğini ancak bu tekniğin İngilizcesini bilmediğinden dolayı soruyu anlamlandırmakta zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Genel olarak katılımcılar alan eğitimi sorularının zorluk derecesinin son yıllarda arttığını, alan eğitimi sorularının belirleyici olduğunu, bilinmeyen yöntem ve tekniklerden soruların geldiğini, soruların daha çok bilgiye dayalı olduğunu ifade etmektedirler.



3. Katılımcıların ÖABT'nin Mesleki Yeterlik ve Becerileri Ölçme Başarısı Hakkında Algıları

Üçüncü araştırma sorusunda katılımcıların ÖABT'nin mesleki yeterlik ve becerileri ölçme başarısı hakkındaki algıları incelenmiş ve bu bölüme ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 5'te özetlenmiştir:

Tablo 5.

Katılımcıların ÖABT'nin mesleki yeterlik ve becerileri ölçme başarısı hakkındaki algıları

Algı	f
Mesleki Beceri Düzeyi Ölçmüyor	13
Bilişsel Alanı Ölçüyor	4
Duyuşsal ve Psikomotor Alanları Ölçmüyor	3
Konu Anlatımını Güçlendiriyor	2

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların neredeyse tamamı (13), ÖABT'nin mesleki yeterlik ve becerileri yeterince ölçmediği yönünde görüş birliği içerisinde. Bu görüşe sahip isimlerden KK5, düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: *"Hayır, kesinlikle ölçtüğünü düşünmüyorum. Önemli olan zaten öğretmenlikte bir şeyi bilmek değil. Bunu mülakatla aşmaya çalışıyorlar zaten son sistemde ama önemli olan beceriler. Yani ben istediğim kadar sınırsız bilgiye sahip olayım ama benim bildiklerim karşımdakine aktarabildiklerim kadardır."*

ÖABT'nin mesleki beceriyi ölçmediğini düşünen KK5'in yanında soruların mesleki beceri düzeyini ölçmediğini belirten ve sorulardaki bilgileri meslek yaşamında kullanmadığını dile getiren EK4, düşüncelerini şöyle açıklamıştır: *"Sosyal bilgiler 5, 6 ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde çok yüzeysel bilgiler veriyoruz ama ÖABT'de böyle değil. Mesela arkeolojiyi işliyoruz, neredeyse Türkiye'deki tüm arkeologları öğreniyoruz. Tabi öğrenmemiz gerekiyor ama aşırıya kaçtığını düşünüyorum. Özellikle diğer bilimler kısmında bu şekilde."* Görüldüğü gibi EK4, ÖABT sorularının mesleki yaşamda kullanılan bilgilere göre oldukça ayrıntılı olduğuna değinmektedir. Bu bağlamda katılımcıların ÖABT'nin daha çok bilişsel alana odaklandığına ve dolayısıyla öğretmenliğin önemli bir boyutu olan duyuşsal alanı ihmal ettiğine dikkat çektikleri görülmektedir.

4. Katılımcıların Aldıkları Lisans Eğitimi ile ÖABT Arasındaki İlişkiye Dair Algıları

Son araştırma sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında katılımcıların aldıkları lisans eğitiminin içeriğiyle ÖABT'de sorulan soru içeriklerinin birbirinden farklı olmasına rağmen uygulamalı işlenen derslerin bilginin kalıcılığını artırdığına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, Tablo 6'da belirtilmiştir:

Tablo 6.

Katılımcıların lisans eğitimi ile ÖABT arasındaki ilişkiye dair algıları

Olumlu (f)	Olumsuz (f)
Uygulamalı derslerin bilgileri pekiştirmesi (7)	İçeriklerinin farklı olması (6)
Öğretim üyelerinin önerdiği akademik kaynakların katkısı (3)	Diğer sosyal bilim dalları derslerinin sosyal bilgilere özgü anlatılmaması (3)
Lisans derslerine gereken önemin verilmesi (2)	Lisans döneminde uygulama eksikliği (3)

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların lisans eğitimi ile ÖABT arasındaki ilişkiye dair algıları olumlu ve olumsuz olarak iki boyutludur. Olumlu algılar arasında katılımcıların yedisi, lisans



eğitiminde uygulamalı olarak verilen derslerin bilgiyi daha kalıcı kıldığını ve dolayısıyla ÖABT sürecinde bu bilgileri daha kolay hatırladıklarını belirtmişlerdir. Uygulamalı derslerin ÖABT'deki yararını KK3, şöyle anlatmıştır: *“Öğretim yöntem ve tekniklerinde öğrendiğimiz bazı uygulamaları, biz kendimiz de uygulamıştık. Onları hala unutmuyorum mesela. Uygulamalı olarak öğrendiğimiz şeyler bugüne kadar üç senedir mesela hiç unutmadım. Onun üzerine çok az şey kattım.”*

İfadesinden de anlaşılacağı üzere KK3, uygulamalı derslerin bilgilerin kalıcılığını artırdığını, bilgileri pekiştirdiğini ve bu gerekçeyle sınava hazırlanırken bu derslerde zorluk çekmediğini dile getirmektedir. Olumsuz algılar arasında ise katılımcıların altısı, lisans eğitimi ve ÖABT içeriklerinin tamamen farklı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda lisans eğitimi ile ÖABT içeriklerinin farklı olduğunu belirten EK4, şunları söylemiştir: *“Lisans eğitiminde aldığımız bilgilerin KPSS’de bir işe yaradığını düşünmüyorum. Çünkü orada daha çok akademik düzeyde bilgiler alıyoruz ama ÖABT çok farklı bir süreç.”*

Bu görüşlerin dışında diğer sosyal bilim dallarında farklı fakültelerden gelen akademisyenlerin derslere girdiği ve dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminin içerisinde olmadıkları için bilgilerin yetersiz verildiğini belirten KK7, düşüncesini şu sözlerle desteklemektedir:

Yan alanlardan çok fazla ders almadık, alsak bile bizim için yeterli değildi. Farklı fakültelerden gelen hocalardı ve sosyal bilgilerde ne kadar vereceklerini bilmiyorlardı. Bilincinde olmadıkları için kendi fakültelerinde o dersi o öğrencilere nasıl anlatıyorlarsa bize de öyle anlatıyorlardı. Böyle olunca konu bitmiyordu, yetişmiyordu yani detaylarına girdiğiniz zaman zaten hiçbir bilimi bir dönemlik bir derste yetiştiremezsiniz, temellerini vermeniz gerekir.

KK7, diğer sosyal bilim dallarına da sosyal bilgiler eğitimcilerinin girmesi gerektiğini, farklı fakültelerden gelen akademisyenlerin bölümün içinde olmadıkları için bu noktada yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Bunların dışında olumlu algılar içerisinde lisans eğitiminde öğretim üyelerinin önerdiği akademik kaynakların sınava hazırlanırken faydalı olduğu ve lisans derslerine öğrenciler tarafından gereken önem verildiğinde ÖABT sürecinin daha kolay geçtiği, ulaşılan diğer bulgular arasındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

KPSS Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’ne katılanların deneyimlerini ele alan bu araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların ÖABT’ye hazırlık sürecinde kullandıkları yöntemler ve kaynaklar değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda katılımcıların sınava hazırlık sürecinde ağırlıklı olarak özel öğretim kurslarını tercih ettikleri ve sınava çeşitli kaynaklardan yararlanarak hazırlandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların en çok yararlandıkları kaynaklar arasında konu anlatım kitapları, dijital yayınlar, eğitim siteleri, basılı kitaplar ve soru bankaları yer almaktadır. Katılımcılar, bu kaynaklara başvurma gerekçesi olarak lisans eğitiminde aldıkları derslerin içerikleriyle ÖABT’de sorulan soruların kapsamının uyumsuzluğunu göstermişlerdir. Bu araştırmadan 6 yıl önce Demir ve Bütüner (2014) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınava hazırlık sürecinde lisans eğitimi süreçlerinde yaşadıkları aksaklıkları özel öğretim kursları ve akademik kitaplar aracılığıyla gidermeye çalıştıklarını belirlemişlerdir. Aynı zamanda Duman’ın (2019) araştırmasında adayların sınava hazırlık sürecinde özel öğretim kurslarını bireysel hazırlığa göre daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu üç durum birlikte değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına verilen lisans eğitiminin onların öğretmen olarak atanmalarında belirleyici bir role sahip olan ÖABT’de yeterince karşılık bulmadığı görülmektedir. Bu da adayları, özel öğretim kursu, konu anlatım kitapları ve diğer kaynaklara yöneltmektedir. Sonuç olarak yıllar geçse de lisans eğitimi ile öğretmen atamak için yapılan ÖABT’nin içeriklerinin yeterince örtüşmemesi, bir sorun olarak devam etmektedir. Benzer



şekilde Karaer, Karaer ve Kartal (2018) tarafından öğretmen adaylarının ÖABT'ye yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada, ÖABT'ye çalışmak için özel öğretim kursuna gitmek gerektiği, aksi takdirde bireysel bir çalışma ile baş edilebilecek bir sınav olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci araştırma sorusunda katılımcıların ÖABT dersleri hakkındaki algıları incelendiğinde farklı değerlendirmelerin bulunduğu görülmüştür. Bu değerlendirmelerde tarih dersinin zorluk düzeyinin "olması gerektiği gibi", coğrafya sorularının düzeyinin ise "zor" olarak algılandığını söylemek mümkündür. Diğer derslere bakıldığında siyaset bilimi ve diğer sosyal bilim dalları sorularının ağırlıklı olarak bilgiye dayalı olduğu, özellikle diğer sosyal bilim dallarında yer alan ders sayısının fazla olduğu ve derslerde yer alan konuların belirli bir çerçevesinin çizilmediği ve bu alanda sınava yönelik yeterli kaynağın bulunmadığı, katılımcıların bu nedenle diğer sosyal bilim dallarına çalışırken zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak alan eğitimi değerlendirmesi sonucunda özellikle son yıllarda soruların daha belirleyici olduğu ve herkes tarafından bilinen konuların dışında, yeni ve bilinmeyen konulardan soruların geldiği tespit edilmiştir. Bu sonuçları destekler nitelikte Demir ve Bütüner (2014) araştırmasında ÖABT ders içeriklerinin sınırlandırılması gerektiğini, Şimşek ve Akgün (2014) alan sınavında ders konularının dağılımının orantılı olmadığını belirlemişlerdir. Her iki araştırmanın 2014 yılında yapıldığı düşünüldüğünde geçen 6 yılda hala aynı sorunların tartışılmaya devam etmesi, oldukça düşündürücü bir sonuçtur. Özellikle derslerin konu kapsamının belirsizliği, her biri başlı başına bir bilim dalı olan alanların çerçevesinin çizilmemesi, öğretmen adayları için ÖABT hazırlık süreçlerinin en zorlayıcı unsuru haline gelmektedir. Nitekim adaylar, soruların alanın detaylarından gelmesinden şikâyetçi olurken de bu belirsizliğe vurgu yapmışlardır.

Üçüncü araştırma sorusunda katılımcıların ÖABT'nin mesleki yeterliği ve becerileri ölçme başarısına dair algıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, adayların ÖABT'yi öğretmenlik mesleki yeterliklerini ve becerilerini ölçme konusunda başarılı bulmadıklarını, soruların yalnızca bilişsel alanı ölçtüğü ve özellikle duyuşsal alanın ihmal edildiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, 2014 yılında yapılan iki çalışmada (Demir ve Bütüner, 2014; Şimşek ve Akgün, 2014), alan sınavının teorik düzeyde alanına hâkim öğretmenler yetiştirmeye hizmet ettiğine ve nitelikli öğretmeni ayırt etmede başarılı olmadığına dair bulgularla örtüşmektedir. Bu durum, aradan geçen uzun yıllara rağmen öğretmenlik sınavının yalnızca bilişsel alana yönelik, adaylar tarafından yanlış bulunan ve farklı yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğine inanılan kanının devam ettiğini göstermektedir. Bu sonuçların aksine Duman (2019), sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ÖABT'nin öğretmen atamaları için iyi bir seçme aracı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak katılımcıların lisans eğitimi ile ÖABT arasındaki ilişki hakkındaki algıları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda lisans döneminde uygulamalı olarak işlenen derslerin ÖABT sürecine daha faydalı olduğu ancak uygulamalı derslere yeterince yer verilmediği, ÖABT soruları ile lisans sürecinde alınan eğitimin birbiriyle yeterince örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer öğretmenlik alanlarında yapılan çalışmalarda da ÖABT içeriği ile lisans derslerinin uyumsuz olduğuna dikkat çekilmiştir (Demiryay ve Balcı, 2014; Karaer, Karaer ve Kartal, 2018; Şahin ve Demir, 2016; Şahin, Arcagök, Sarıdaş ve Demir, 2015). Ulaşılan bu sonuçların aksine Demir ve Bütüner (2014) ve Duman'ın (2019) araştırmasına katılan adaylar, lisans dersleri ile ÖABT sorularının içeriklerinin birbiriyle uyumlu olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ancak Şimşek ve Akgün (2014) araştırmasında adayların özel öğretim kursunda alınan dersleri lisans eğitiminde alınan derslere göre daha çok önemstediklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlar, üniversitedeki derslerin içeriklerine adayların ne kadar ilgi gösterdiğiyle ve KPSS sürecine ne zaman başladığıyla ilgili olabilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak lisans eğitimi ve ÖABT süreçlerine dair birtakım önerilerde bulunmak gerekmektedir. İlk olarak ÖABT'de soru sorulacak derslerin içeriklerinin çerçevesinin çizilmesi ve belirsizliğin mutlaka giderilmesi gerekmektedir. Konu genişliği, adayların



verimli bir şekilde sınav hazırlığı yapmasını engellemektedir. Bu kapsamda çerçevenin anlaşılabilirliğini test etmek için ilgili öğretmenlik alanında sınava giren ya da girecek kişilerin görüşlerine başvurulmalıdır. Ayrıca adayların farklı yöntemler ve kaynaklara başvurarak ÖABT'ye hazırlanmak zorunda kalmamaları için lisans eğitimi sürecindeki derslerle ÖABT içerikleri arasındaki uyumun artırılması önemlidir. Mevcut haliyle lisans eğitimi ve ÖABT süreçlerinin birbirinden gittikçe farklılaşması, adayların lisans eğitiminin atamada belirleyici bir rolünün olmadığı yönündeki düşüncelerini sağlamlaştırılmalarına neden olacaktır. Öte yandan bu araştırmanın hakem süreci devam ederken ÖSYM Başkanlığı, 2022 yılında sınava girecek adayların sınav kapsamında sorumlu olduğu derslerin soru dağılımlarını açıklamıştır. Özellikle "Diğer Sosyal Bilim Dalları" bölümündeki ders sayısı (Sosyal Bilgilerin Temelleri, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi), 12'den 3'e indirilmiştir. Buna karşın 2013 yılından beri ÖABT kapsamında bulunan Sosyal Psikoloji, Arkeoloji, Antropoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Sanat ve Estetik, İnsan İlişkileri ve İletişim, Günümüz Dünya Sorunları ve Sosyal Proje Geliştirme dersleri çıkarılmıştır (ÖSYM, 2022). Böylece bu araştırmada adayların fazlasıyla şikâyetçi oldukları "Diğer Sosyal Bilim Dalları"nın kapsamının oldukça daraldığı ve adayların beklentilerinin karşılık bulduğu görülmektedir. Bu yeni içerik ve kapsamın 2022 ÖABT'ye nasıl yansıtacağı ve adaylar tarafından nasıl algılanacağı şimdiden önemli bir araştırma konusudur. Bu gerekçeyle 2022 yılında uygulanacak yeni ÖABT ile ilgili devam araştırması yapılacaktır.



Kaynakça

- Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö. ve Talu, M. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 331-344.
- Arı, S. (2015). *Sınıf öğretmenliği öğretmenlik alan bilgisi sınavının alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Aykaç, N., Kabaran, G. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Aytaç, A. ve Er, K. O. (2018). Türkiye'de ve Finlandiya'da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5)58, 108-122, doi: 10.16992/ASOS.12842
- Christensen, M., Welch, A. ve Barr, J. (2017). Husserlian descriptive phenomenology: A review of intentionality, reduction and the natural attitude. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(8), 113-118, doi: <https://doi.org/10.5430/jnep.v7n8p113>
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2018). *Öğretmen olmak* (23. Baskı). İstanbul: Final Yayıncılık
- Çelik, İ. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öğretmenlik alan sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *EKEC Akademi Dergisi*, 20(67), 163-186.
- Demiryay, N. ve Balcı, U. (2014). Öğretmenler için alan bilgisi (ÖABT) Almanca sınavına yönelik Almanca öğretmenliği lisans eğitiminin yeterlilik sorunu. *Diyalog*, 2(2), 70-82.
- Demir, S. B. ve Bütüner, K. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 113-128.
- Duman, A. R. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Düşkün, Y. (2021). Türkiye'de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi. Eğitim Reformu Girişimi.
- Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gençay, Ö. A., Bolat, K., Geri, S., Gençay, E. ve Koç, M. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının alan sınavına yönelik kaygı düzeylerinin alan bilgisi bakımından değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 52-62.
- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 68-83.
- İlgar, S. C. ve İlgar, M. Z. (2014). Nitel veri analizinde bilgisayar programları kullanılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 31-78.
- Karaer, H., Karaer, F. ve Kartal, E. (2018). Kamu personeli seçme sınavındaki öğretmenlik alan bilgisi testlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), doi: <https://doi.org/10.32433/eje.448155>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. 19.05.2021 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLIKLERI.pdf adlı adresten alınmıştır.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1291, <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.45>



- ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi]. (2012). "Basın Duyurusu-Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)". 19.05.2021 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,614/basin-duyurusu-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-10122012.html> adlı adresten alınmıştır.
- ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi]. (2019). "2019 KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi". 04.09.2021 tarihinde <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/OABT/konudagilim0102019.pdf> adlı adresten alınmıştır.
- ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi]. (2019). "ÖSYM'den Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'na yeni düzenleme." 19.05.2021 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/osymden-ogretmenlik-alan-bilgisi-sinavina-yeni-duzenleme/1380901#> adlı adresten alınmıştır.
- ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi]. (2020). "2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu". 11.09.2021 tarihinde <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/YksKilavuz14052020.pdf> adlı adresten alınmıştır.
- ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi]. (2022). "2022-ÖABT Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Testlerinin Kapsamları". 01.05.2022 tarihinde <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/OABT/kapsamlar25022022.pdf> adlı adresten alınmıştır.
- Recepoğlu, E., Akgün, K. ve Aksu, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5)*, 2537-2548.
- Saykal, A. ve Sağır, Ş. U. (2021). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD), 7(2)*, 115-137, doi: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.001>
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15(3)*, 9-22.
- Şahin, Ç. ve Demir, F. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği alan sınavına yönelik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(4)*, 979-992.
- Şahin, Ç., Arcagök, S, Sarıdaş, D. G. ve Demir, M. K. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği alan sınavına ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*, 183-194, doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSozelsayi13209
- Şimşek, N. ve Akgün, İ. H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına (ÖABS) yönelik görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15)*, 82-100.
- Turan, M. ve Zengin, E. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Qualitative Studies, 13(1)*, 1-14, doi: <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.1.E0035>
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2)*, 480-502, doi: 10.16986/HUJE.2017031014
- Yazçayır, N. ve Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyunun karşılaştırmalı analizi "Türkiye ve Singapur". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(1)*, 182-218, doi: <https://doi.org/10.37217/tebd.733698>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1)*, 942-973.