

Aralık  
2023

Siirt Eğitim Dergisi

**S E D**  
SIIRT JOURNAL OF EDUCATION

ISSN: 2791-870X

Cilt 3

Sayı 2

## SIIRT EĞİTİM DERGİSİ / SIIRT JOURNAL OF EDUCATION

Cilt 3, Sayı 2, 2023  
Volume 3, Issue 2, 2023

### BAŞ EDİTÖR / EDITOR-IN-CHIEF

Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

### EDİTÖRLER / EDITORS

Dr. Ahmet SAYLIK  
Dr. Rasim TÖSTEN  
Dr. Mehmet RAMAZANOĞLU

### ALAN EDİTÖLERİ / FIELD EDITORS

Dr. Zekeriya ÇAM Dr. Muhammed Mehmet MAZLUM

### DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR

Dr. Emrah ERİŞ

### YAYIN VE DANIŞMA KURULU / PUBLICATION AND ADVISORY BOARD

Dr. Abdon ATANGANA	Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ
Dr. Abdurrahman İLĞAN	Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU
Dr. Ali Osman ENGİN	Dr. Kemal ÖZGEN
Dr. Behçet ORAL	Dr. Khalil Ibrahim MOHAMMAD
Dr. Cahit PESEN	Dr. Murat TAŞDAN
Dr. Ebenezer BONYAH	Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Dr. Fethi SOYALP	Dr. Rezzan KARAKAŞ
Dr. Fuat TANHAN	Dr. Zihni MEREY
Dr. Habib ÖZKAN	

### SEKRETERYA / SECRETARIAT

Arş. Gör. İrem ELÇİ

### İLETİŞİM / CONTACT

İnternet Adresi / Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sedder>

E-Mail: [egitimdergi@siirt.edu.tr](mailto:egitimdergi@siirt.edu.tr)

Adress: Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kezer Kampüsü / SIIRT

## BU SAYININ HAKEMLERİ

Dr. Asiye TOKER GÖKÇE / Kocaeli Üniversitesi

Dr. Mehmet Akif HELVACI / Uşak Üniversitesi

Dr. Halil IŞIK / Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Abidin DAĞLI / Dicle Üniversitesi

Dr. Emrah ÖZBUĞUTU / Siirt Üniversitesi

Dr. Halit KIRIKTAŞ/ Siirt Üniversitesi

Dr. Ahmet GÖÇEN / Harran Üniversitesi

Dr. Emrah KULTAS/ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Bahaddin DEMİRDİŞ / Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Eren KESİM / Anadolu Üniversitesi

Dr. Cennet GÖLOĞLU DEMİR / Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi

Dr. Mustafa YAĞCI / Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Emir Feridun ÇALIŞKAN / İstanbul Üniversitesi

Dr. Murat ŞAHİN / Muş Alparslan Üniversitesi

## EDİTÖRDEN

Siirt Eğitim Dergisinin Değerli Okurları,

2023 yılının son sayısını (Aralık, Cilt:3, Sayı:2) sizlere sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz. Eğitim bilimlerine 2020 yılından bu yana katkı sunan dergimizin yayın ilkeleri ve politikaları bağlamında örnek bir dergi olması için ilk günkü heyecanımızı taşıdığımızı; ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makaleler yayımlama ülküsü ile yayın politikamızdan ve ilkelerimizden taviz vermeden, tarafsızlık, şeffaflık ve hesap verebilirlik çerçevesinde çalışmayı sürdürme kararlılığımızı belirtmek isteriz.

Siirt Eğitim Dergisi (SED), Editörler Kurulu üyelerinin ortak emek ve çabasıyla ilerleyen bir sürecin ürünü olarak yayın hayatına devam etmektedir. Dergimizde ön incelemeden geçen her makaleyi o makale konusunda uzman iki hakeme göndererek süreci çift kör hakemlikle yürütmeye, yazarın görev yaptığı bölüm-anabilim dalından hakem atamamaya ve hakem değerlendirme sürecinin katkı getirici biçimde olmasına, böylelikle hakem değerlendirme sürecinin bilimsel ilkelere uygun olmasına özen gösteriyoruz.

SED bu sayıda da eğitim bilimlerinin zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtmaya devam ediyor. Nitel araştırma makalelerinin daha ağırlıkta olduğu bu sayımızda eğitim bilimlerinin çeşitli disiplinlerinde uzman olan ve makaleleri ile alanyazına katkı sunan değerli yazarlarımıza; titiz incelemeleriyle, geliştirici önerileriyle yayın süreçlerine katkıda bulunan değerli hakemlerimize özellikle teşekkür ederiz.

Yeni sayımızda görüşmek umuduyla...

**Siirt Eğitim Dergisi**

**Editör Kurulu**

## İÇİNDEKİLER

- Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürü Kaynaklı Örgütsel Sessizlik Üzerine Nitel Bir Araştırma**  
**1** **İhsan ASLAN - Süheyla ORAN ÇINAR**  
**22** **Araştırma Makalesi**
- Fen Bilgisi Dersinde Uygulanan Yaşam Temelli Öğretimin Öğrencilerin Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi**  
**23** **Erhan KARA - Güldem DÖNEL AKGÜL**  
**38** **Araştırma Makalesi**
- İlkokulda Eğitim Alan Sığınmacılara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikaları Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri**  
**39** **Serpil YOLCU - İbrahim Halil YURDAKAL**  
**53** **Araştırma Makalesi**
- PISA Türkiye Sonuçları Bağlamında Öğrencilerin Algılanan Bilgi ve İletişim Yeterliği**  
**54** **Osman TAT - Şeyho TAT**  
**68** **Araştırma Makalesi**
- Examination of Teachers' Netlessphobia**  
**69** **Esra ÖZEL - Nezh ÖNAL**  
**85** **Araştırma Makalesi**
- Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Hakkındaki Görüşleri: Türkçe Dersi**  
**86** **Emrah KULTAS**  
**100** **Araştırma Makalesi**

## A Qualitative Research on School Principal-Related Organizational Silence According to Teacher Perceptions

İhsan ASLAN<sup>1</sup>  
Süheyla ORAN ÇINAR<sup>2</sup>

### Abstract

This study seeks to determine the reasons why teachers working in primary schools keep silent about school principals, what types of silence exist, as well as the suggestions of teachers. In this study, phenomenology, one of the qualitative research methods, was used. The study group consists of 10 teachers selected via maximum diversity sampling. The data were obtained with a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. According to the results, teachers' silence in schools emerges due to individual and organizational reasons. Teachers prefer to keep silent because the principals do not value their opinions and ideas, put pressure on them, fail to support them, and use their power as a means of silencing them. It was observed that teachers prefer all three types of silence including accepted silence, defensive silence, and prosocial silence. Teachers emphasized the necessity of a democratic environment where they can feel safe, be valued, share and express their opinions and expect principals to be more thoughtful to reduce organizational silence behavior.

**Keywords:** Organizational silence, teacher, principals, primary, school.

<sup>1</sup> PhD Student, Eskişehir Osmangazi University, Institute of Educational Sciences, Educational Management, Diyarbakır, [ihsnasln@hotmail.com](mailto:ihsnasln@hotmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-8055-1889>

<sup>2</sup> PhD Student, Eskişehir Osmangazi University, Institute of Educational Sciences, Educational Management, Eskişehir, [shylm@gmail.com](mailto:shylm@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-5697-3360>



# Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 29.12.2022

Kabul Tarihi: 14.08.2023

## Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürü Kaynaklı Örgütsel Sessizlik Üzerine Nitel Bir Araştırma

İhsan ASLAN<sup>1</sup>  
Süheyla ORAN ÇINAR<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürü kaynaklı sessiz kalma nedenlerinin ve sessiz kalırken hangi sessizlik türlerinin kullanıldığını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden, olgu bilim (fenomenoloji) desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 10 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarda sessiz kalma nedenleri bireysel nedenler ve örgütsel nedenler olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler müdürlerin kendi görüş ve fikirlerine değer vermemesi, onları baskı altına alması, desteklememesi ve güçlerini susturma aracı olarak kullanmasından dolayı sessiz kalmayı tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin kabullenici, savunmacı ve prososyal olmak üzere her üç sessizlik türünü de tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler kendilerini güvende, değerli hissedebilecekleri, adil paylaşımda bulunabilecekleri ve görüşlerini ifade edebilecekleri demokratik bir ortamın oluşturulmasının gerekliliğine değinmiş ve örgütsel sessizlik davranışını azaltmak için müdürlerin daha anlayışlı olmasını beklediklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel sessizlik, öğretmen, müdür, ilkokul

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Diyarbakır, [ihnasln@hotmail.com](mailto:ihnasln@hotmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-8055-1889>

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Eskişehir, [shylm@gmail.com](mailto:shylm@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-5697-3360>

## Giriş

Eğitim, her açıdan değişen ve gelişen dünyaya karşı ayak uydurabilmenin en etkili yoludur. Okullar ise bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve sistematik bir şekilde eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi için kurulmuş yapılardır (Şişman, 2014). Eğitimin vazgeçilmez unsuru olan okullar, öğrencilerine mevcut eğitim sistemlerine göre bilgi, yetenek ve istedik davranışlar kazandırmakla görevlidir. Bu görevde baş aktör öğretmendir. Öğretmenlerin okullarında mutlu bir şekilde görev yapması ve rahat olması, eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlerin daha çok inisiyatif almaları ve yeni roller üstlenmelerine ihtiyaç duyulan görüş ve eleştirilerini açıkça ifade etmelerine ve sahip oldukları bilgileri paylaşmalarına da ihtiyaç duyulmaktadır (Üçok ve Torun, 2015).

Öğretmenlerin özgür ve rahat bir şekilde görevlerini yapmaları sağlıklı örgütlerde çalışmalarına bağlıdır. Çalışanlarını, yenilikçi düşüncelerin ve faydalı fikirlerin değerli bir kaynağı olarak gören sağlıklı örgütler, aynı zamanda eleştirilere, şikâyetlere hatta usulsüzlük ve ihlal bildirimlerine de açık olmalıdır. Bu kapsamda örgüt yöneticileri, çalışanlarının fikirlerini, endişelerini, şikâyetlerini dile getirmelerini teşvik eden sağlıklı ve açık örgüt ortamları yaratmayı hedeflerler.

Örgütlerdeki iş ve işlemlerde etik kurallara uyulmaması, örgüt çalışanlarının işlerine ve örgütlerine karşı olan tutumları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Örgüt ya da okuldaki müdürler, çok çeşitli olan paydaşlarına karşı sorumludurlar. Bu farklı referans grupları, çoğunlukla, müdüre ilişkin beklentileri konusunda birbirleriyle çelişebilmekte ve müdürü zorlayıcı bir duruma sokabilmektedirler. Okul müdürleri, pek çok değişkeni dikkate almak, farklı kaynaklardan gelen sorunlarla baş edebilmek ve farklı güç dengelerini göz önünde bulundurmamak durumundadır. Müdürler yaşadıkları bu sıkıntılı durumları kısmen de olsa kayırmacılık yapmak suretiyle aşma eğilimi taşımaktadırlar (Blase ve Pounder, 1988). Bu tür davranışlar karşısında öğretmenlerin ortaya koyabileceği tepkilerden birinin de sessizlik olabileceği düşünülmektedir. Ancak araştırmalar (Çakıcı, 2007; Hewlin, Milliken ve Morrison, 2003; Perlow ve Williams, 2003), çalışanların kritik endişelerini veya değerli olduklarını düşündükleri fikirlerini hem yöneticileri hem de meslektaşları ile paylaşmada genellikle tereddüt ettiklerini göstermiştir. Örgütsel sessizlik olarak tanımlanan bu davranış, çalışanların yöneticileriyle örgütün değişim ve gelişime yönelik faydalı gördükleri bilgileri veya kritik endişelerini bilinçli olarak paylaşmaması (Harlos ve Pinder, 2001, s. 334) ya da çalışanın örgütteki sorunlu konularla ilgili endişesi veya farklı bir bakış açısı olduğunda konuşmama eğilimini (Ang, Botero ve Dyne, 2003) ifade etmektedir. Örgütsel sessizlik, çalışanların örgütsel sorunlarla ilgili düşünce ve duygularını ifade etmemeleri ile sonuçlanan yaygın bir davranış biçimidir (Arlı, 2013).

Henriksen ve Dayton (2006), örgütsel sessizliği "bir organizasyonda ortaya çıkan sorunlara toplu bir tepki" olarak tanımlamaktadır. Örgütsel sessizlik tanımıyla ilgili Johannesen (1974) de birbirinden farklı ifadeler kullanmış ve genel anlamda örgütsel sessizliğin çalışanların diğerlerinden kasten bilgi saklaması olarak ifade etmiştir. Yani iletişim kurulmayan her durum örgütsel sessizliği tanımlamaz. Daha çok çalışanların önerilerini, düşüncelerini ya da kaygılarını kapsayan önemli bilgileri kendilerine saklama durumunda, iletişimden kaçınmaları söz konusu olduğunda örgütsel sessizlikten bahsedilebilir (Tangirala ve Pangaraj, 2008). Örgütsel sessizliğin tanımlarına bakıldığında, örgüte dahil olan bireylerin örgütle ilgili konularda ya da iyileştirmelerde kasıtlı ve gönüllü olarak görüş ve düşüncelerini açıklamadıkları, sürecin normalleştiği ve örgütte bir sessizlik ortamının hakim olduğu görülmektedir.

### Örgütsel Sessizlik

Örgütler, ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere birlikte çaba gösteren insanlardan oluşmaktadır. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlamak ve örgüt üyelerinin bu amaçlara ilgisiz kalmasının önüne geçebilmek için örgütler kendi içlerinde bir takım haklar, sorumluluklar, davranış normları, değer sistemleri, güç ilişkileri ve liderlik biçimleri oluştururlar. Bunların, örgütün geneline yayılması ve birçok üye tarafından benimsenmesi örgütün genel kültürel özelliklerini ve bununla birlikte örgütün etkileşim sistemini belirlemektedir. Örgütler, sosyal oluşumlardır ve bir örgütün başarılı olup olmaması genellikle



örgüt içindeki çalışanların etkileşimlerine bağlıdır (Lusthaus, Adrien Anderson, Carden ve Montalvan, 2002). Örgütü oluşturan çalışanlar, bir örgütün en önemli bileşenleridir. Çalışanın örgütü ilgilendiren herhangi bir konu ya da problemle alakalı olarak kişisel görüşünü söylememeyi tercih etmesiyle başlayabilen sessizlik süreci, zamanla çalışanın örgütü ilgilendiren pek çok konuyla ilgili görüşlerini paylaşmamaya karşı isteksiz olmasına ve bunun örgütsel düzeyde bir sorun haline dönüşmesine neden olabilir (Blackmon ve Bowen, 2003).

Çalışanlarını, yenilikçi düşüncelerin ve faydalı fikirlerin değerli bir kaynağı olarak gören sağlıklı örgütler, aynı zamanda eleştirilere, şikâyetlere hatta usulsüzlük ve ihlal bildirimlerine de açık olmalıdır. Bu kapsamda örgüt yöneticileri, çalışanlarının fikirlerini, endişelerini, şikâyetlerini dile getirmelerini teşvik eden sağlıklı ve açık örgüt ortamları yaratmayı hedefler. Ancak araştırmalar (Çakıcı, 2007; Hewlin, Milliken ve Morrison, 2003; Perlow ve Williams, 2003), çalışanların kritik endişelerini veya değerli olduğunu düşündükleri fikirlerini hem yöneticileri hem de meslektaşları ile paylaşmada genellikle tereddüt ettiklerini göstermiştir.

Örgütsel sessizlik olarak tanımlanan bu davranış, çalışanların yöneticileriyle örgütün değişim ve gelişime yönelik faydalı gördükleri bilgileri veya kritik endişelerini bilinçli olarak paylaşmaması (Harlos ve Pinder, 2001) ya da çalışanın örgütteki sorunlu konularla ilgili endişesi veya farklı bir bakış açısı olduğunda konuşmama eğilimini (Ang, Botero ve Dyne, 2003) ifade etmektedir. Çalışanın örgütü ilgilendiren herhangi bir konu ya da problemle alakalı olarak kişisel görüşünü söylememeyi tercih etmesiyle başlayabilen sessizlik süreci, zamanla çalışanın örgütü ilgilendiren pek çok konuyla ilgili görüşlerini paylaşmamaya karşı isteksiz olmasına ve bunun örgütsel düzeyde bir sorun haline dönüşmesine neden olabilir (Blackmon ve Bowen, 2003).

Örgütsel sessizlik çok boyutlu bir yapıdır ve kabullenici, savunmacı ve toplum yararına sessizlik olmak üzere üç türe ayrılmaktadır (Van Dyne vd., 2003). Kabullenici sessizlik; çalışanın fikirlerini, düşünce ve önerilerini açıkça söylemenin ve fark yaratmanın anlamsız ve gereksiz olduğu inancıyla sessiz kalmasıdır. Dolayısıyla, kabullenici sessizlik pasif davranış özellikleri içermektedir. Bu pasif davranışın gereği olarak çalışan örgütsel süreçlere dâhil olmama eğilimindedir. Bu nedenle kabullenici sessizlik, çalışana örgütle ilişkiyi kesme davranışına götürmektedir. Çalışanlarda söylenenlerin önemsenmeyeceği düşüncesi hâkim olduğu için bir umursamazlık (örgütteki topluluktan, eylem ve işlemlerden geri çekilme) hali gelişmektedir. Bu nedenle, çalışanlar tüm örgütsel durumlara koşulsuz bir biçimde katlanarak, alternatif çözüm yollarını göz ardı etmektedir. Bu sessizlik davranışı, değişim ve gelişimlere karşı bir tür tepkisizlikten oluşmaktadır (Van Dyne vd., 2003). Savunmacı sessizlik; Morrison ve Milliken (2000) tarafından, “çalışanın kendini koruma amacıyla bilgi, fikir ve düşüncelerin saklanması” olarak betimlenmiştir. Savunma amaçlı sessizlik içerisindeki çalışanlar alternatifleri ileride kendi lehlerine kullanabilmek için proaktif davranarak kişisel bir strateji olarak sessiz kalmayı tercih etmektedir. Bu sessizlik, kabul edilmiş sessizlikten esasen farklıdır ve kabullenici sessizliğin yanında daha aktif bir davranıştır. Savunmacı sessizliğin temelinde değişim için öneri yapma ya da konuşma korkusu vardır (Van Dyne vd., 2003). Prososyal sessizlik; örgüt yararına sessizlik olarak da ifade edilmektedir. Bu sessizlik, özveri ve işbirliğine bağlı olarak işe yönelik fikir, bilgi ve düşüncelerin örgütün ya da diğer çalışma arkadaşlarının fayda görmesi adına saklanmasıdır (Podsakoff vd., 2000).

Örgütsel sessizliğin; girdisi ve çıktısı insan olan, yönetici ve öğretmenleri de kapsayan tüm paydaşları ile çok sesliliğe ev sahipliği yapması beklenen okullarda da yıkıcı sonuçları olabilir. Bu kapsamda; etkili iletişim, ifade özgürlüğü, sorunsuz bilgi akışı, sağlıklı geri dönüt ve öğretmen çalışmalarını pekiştiren sağlıklı öğrenme ortamları olması gereken okullar için örgütsel sessizlik diğer örgütlerde olduğu gibi giderek daha da önemli bir problem haline gelmektedir.

Örgütsel sessizliği çok boyutlu bir olgu olarak ele aldığımızda, işgörenlerin sessiz kalma nedenleri, sessiz kalma biçimleri, sessiz kaldıkları konular ile sessizliğin algılanan sonuçları irdelenmesi gereken alt boyutlardır. Buna karşın, eğitim örgütlerindeki örgütsel sessizlik çalışmalarının ulusal ve uluslararası düzeyde daha çok yükseköğretim seviyesinde yoğunlaştığı (Alparslan, 2010; Alvani, Nikmaram, Shojaii, Yamchi, Zahrani, 2012; Akçin, Alniaçık, Çiftçioğlu ve Erat, 2017; Akın ve Ulusoy, 2016; Celep ve Tülübaş, 2014; Demir ve Cömert, 2019; Çakıcı, 2008; Dey, Grunwald ve Mayhew,

2006; Razavi ve Sadeghi, 2020; Sholekar ve Shoghi, 2017), ortaokul seviyesinde ise daha az çalışma (Celep ve Kaya, 2016; Crockett, 2013; Çiğdem ve Doğan, 2021; Demirtaş ve Kahveci, 2013; Güçlü ve Köse, 2017; Külekçi ve Özgan, 2012;) olmasının yanı sıra, ilkokul özelinde öğretmenlerin okul müdürü kaynaklı örgütsel sessizlik algılarının oldukça sınırlı çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca ilkokul seviyesindeki öğretmen sessizliğinin etkisi, pedagojik gereksinimlerinin farklı olması ve kritik gelişim dönemleri arasındaki yılların daha az olmasından dolayı ilkokul öğrencilerinin üzerinde daha yıkıcı olabilir.

Öğretmenlerin fikirlerine saygı duyulması, özgüvenlerinin kırılmaması toplumun geleceği açısından son derece önemlidir. Okulda var olan sorunların öğretmenler tarafından dile getirilmemesi, öğretmenlerin kendilerini stres ve baskı altında hissetmeleri, var olan sorunların çözümünde kendilerini yetersiz hissetmeleri öğrencileri ve eğitim sürecini olumsuz etkilemekte, okulun amaçların ulaşmasını engellemektedir (Özdemir, 2015).

Öğrenciler, hayatlarının geri kalanını şekillendirecek olan toplumsal adalet, özgürlük, toplum önünde konuşma gibi katılımcı değerleri ilk kez bu eğitim-öğretim seviyesinde deneyimlerler. Öğretmenlerinin sessiz olduğu bir okulda yetişecek öğrencilerden bu değerleri benimsemeleri ve hayatlarına yansıtmaları beklenemez. Bu bağlamda, eğitimin temelini atıldığı ilkokul seviyesinde öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel sessizliğin olası öncülleri ve ardılları arasında farklı uyarıcılar olmasına rağmen, okul örgütünün yöneticisi konumundaki müdürden kaynaklı sessizlik nedenlerinin ve sonuçlarının detaylı analizlerin yapıldığı nitel çalışmalarla incelenmesi gerekliliği en dikkat çeken noktalardan biri olarak göze çarpmaktadır.

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin hangi nedenlerden dolayı sessiz kaldıklarının belirlenmesi ve sessizliğin ortadan kaldırılabilmesi için yapılması gerekenlerin açıklanması bakımından önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü kaynaklı nedenlerden dolayı sessiz kalma gerekçeleri, sessiz kalırken hangi sessizlik türlerini kullandıklarını belirlemektir. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik konusundaki görüşleri nelerdir?
2. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü kaynaklı örgütsel sessizlik davranışını sergileme nedenleri nelerdir?
3. Örgütsel sessizlikte müdürün etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin okullarda sessiz kalma gerekçelerine göre tercih ettikleri sessizlik türleri nelerdir?
5. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okullardaki sessizliğin ortadan kaldırılabilmesi ile ilgili çözüm önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

İlkokullarda okul müdürünün davranışlarından kaynaklı örgütsel sessizliğin nedenleri ile öğretmenlerin sessizliğe ilişkin algılarının belirlenmesi ve örgütsel sessizliğin çözümüne ilişkin önerilerin sunulması amacıyla ilkokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konması amaçlanan bu çalışma, nitel veri toplama teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik çalışma kullanılmıştır. Fenomenolojik bir çalışma insanların yaşadıkları şeylere ve yaşadıkları şeyleri nasıl deneyimlediklerinin betimlenmesine odaklanan bir yaklaşımdır. Fenomenolojik çalışmanın asıl hedefi bir kimsenin aklındakileri, yani yaşanmış deneyimlere ilişkin algısının özünü ortaya çıkarmaktır. (Creswell, 2013; Patton, 1990). Bu nedenle fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları odaklanılan olguyu yaşayan ve yansıtabilecek birey ya da gruplar olup, sıklıkla veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinden faydalanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda bu araştırma, ilkokullarda okul müdürü kaynaklı örgütsel sessizliği hisseden öğretmenler ile görüşme tekniğini kullanılmasından dolayı fenomenolojik desende yürütülmüştür.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır sur ilçe milli eğitim müdürlüğü'ne bağlı üç ilkokulda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenler belirlenirken maksimum çeşitlilik örneklemeinden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde temel amaç, araştırmaya dahil edilen bireylerin özelliklerinde gözlenen çeşitliliklerin en iyi şekilde yansıtılabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119). Buna göre çalışma grubuna dahil edilen öğretmenler belirlenirken, cinsiyet, branş ve yaş bağlamında çeşitlilik göstermesine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1:** Çalışma Grubunda Yer Alan İlkokul Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş
K1	Erkek	37	Sınıf Öğretmeni
K2	Kadın	27	Sınıf Öğretmeni
K3	Erkek	40	İngilizce Öğretmeni
K4	Kadın	35	Sınıf Öğretmeni
K5	Kadın	39	İngilizce Öğretmeni
K6	Erkek	35	Sınıf Öğretmeni
K7	Kadın	26	Sınıf Öğretmeni
K8	Erkek	32	İngilizce Öğretmeni
K9	Erkek	38	Sınıf Öğretmeni
K10	Kadın	30	Sınıf Öğretmeni

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 26 ile 40 arasında değişmektedir ve bu öğretmenlerin 5'i kadın, 5'i erkektir. 7 öğretmen sınıf öğretmeni ve 3 öğretmen İngilizce öğretmenidir.

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ne tam yapılandırılmış görüşme formu kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşme formu kadar esnek; iki uç arasında yer alır (Karasar, 1995). Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanan ve belirlenen soruları içeren, alt (sonda) sorular aracılığı ile cevapların detaylandırılmasını sağlayan esnek yapıda bir görüşme tekniğidir (Türnüklü, 2000). Yapılan alanyazın taraması neticesinde açık uçlu olan sorulardan oluşan bir form oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Sonraki aşamada araştırılmak istenen konu kapsamında oluşturulan görüşme formu sorularından amaca en uygun sorular seçilmiştir. Sorular numaralandırılmış ve kategorize edilmiştir. Çalışmaya uzman ile beraber son düzenlemeler yapılarak araştırmaya uygun hale getirilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla oluşturulan dört soruluk görüşme formu 10 öğretmene uygulanmıştır. Görüşmeler öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin onayı ile ses kayıtları alınmıştır. Görüşme sonrasında görüşme esnasında alınan kısa notlar ve ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler yazıya dökülmüştür. Görüşlerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Tümevarımcı bir analiz türü olan içerik analizi araştırılan olgu veya olayın kökenlerine yoğunlaşır. Kodlama yöntemiyle verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler belirlenir. Nitel araştırmada araştırmacı topladığı betimleyici ve detaylı verilerden hareketle probleme özgü temaları keşfetme, topladığı verileri anlamlı ve sistemli yapılara dönüştürerek, bir kuram oluşturma veya bir kuramı doğrulama çabasıdadır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Görüşme neticesinde sorulara verilen cevaplar içeriklerine göre ilk önce anlamlı gruplara bölünmüştür. Görüşme sonucunda elde edilen veriler, içeriğine göre tablolastırılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri tabloların altına yazılmıştır. Bu görüşler Ö1, Ö2, Ö3...Şeklinde kodlanmıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliği etkileyen unsurları ortadan kaldırmak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Çalışmanın geçerliğini sağlamak için; çalışmada kullanılacak görüşme formunun hazırlanma aşamasında konu ile ilgili bilgi sahibi olan 2 akademisyen ve 2 öğretmen olmak üzere 4 uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme formu katılımcı öğretmenlere verilerek soruların açıklık ve anlaşılabilirlik açısından incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri ve katılımcı öğretmen incelemesinden sonra elde edilen verilere göre görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Çalışmada dış geçerliğini sağlamak için araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Çalışmanın katılımcıları araştırmanın amacına katkı sağlayabilecek öğretmenlerden seçilmiştir. Çalışma sürecinde araştırmacılar tarafsız kalmaya gayret göstermiş olup aktarılabilişliği sağlamak ve benzer araştırmaların yapılmasının önünün açılmasını sağlamak için araştırma sürecinin her adımı yöntem kısmında açıklanmış ve doğrulanabilirliği için veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırma soruları ve ana temalar dikkate alınarak oluşturulan başlıklar altında sunulmuştur. Bu başlıklar, (1) *örgütsel sessizlik algısı*, (2) *örgütsel sessizliğin nedenleri*, (3) *örgütsel sessizlikte müdürün etkisi*, (4) *okullardaki sessizlik gerekçeleri*, (5) *okullardaki sessizliğin ortadan kaldırabilmesi için öğretmen önerileridir*.

### Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlere “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik konusundaki görüşleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin cevapları temalandırılarak tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Katılımcı Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar(Ö)
Örgütsel Sessizlik Algısı	Grup tepkisizliği	4	Ö1,Ö4,Ö5,Ö10
	Susma	3	Ö2,Ö3,Ö8
	Kabullenme	6	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö9

Tablo 2’de öğretmenlerin örgütsel sessizlik konusundaki görüşlerine ilişkin üç alt tema kategorize edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre grup tepkisizliği, susma ve kabullenme kodları oluşturulmuştur. Örgütsel sessizlik algısı ana temasına yönelik öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

#### Örgütsel Sessizlik Algısı

Katılımcılar, örgütsel sessizliği nasıl algılayıp tanımladıklarını (1) *grup tepkisizliği*, (2) *susma* ve (3) *kabullenme* ile açıklamaktadırlar. Eğitim örgütleri olarak okulları düşündüğümüzde, öğretmenlerin okula yönelik herhangi olumlu ya da olumsuz bir düşünce üretmemeleri, kurumsal amaçların yerine getirilmesinde istekli olmamaları, hiçbir şeyin değişmeyeceğini düşünerek önerilerini, çekincelerini bilinçli bir şekilde diğer paydaşlarla paylaşmamaları okulun gelişmesi önünde engel teşkil edecek etmenlerdendir. Dikkat çeken bu alt temalar aşağıda tek tek ele alınmıştır.

#### Grup tepkisizliği

Ö1, örgütsel sessizlik hakkında “*Kitlesel bir algısı olduğunu grup olarak bir durum karşısında sessiz olma geliyor benim aklıma, tepki vermeme, sessiz durma*” şeklinde belirtmektedir. Ö4 ise, “*Bir topluluğun herhangi bir konu ya da bir sorun karşısında kendini ifade edememesi ya da bilinçli olarak susmasıdır*” derken kasten bir davranışa atıfta bulunmakta ve bunun grup olarak yapılmasına dikkat çekmektedir. Ö5 kodlu katılımcı, “*Tamamen iletişimi kopardık, sessiz kaldık, hiçbir şeye müdahale etmedik, yanlış yapıldığını bildiğimiz şeylere bile müdahale etmedik*” ifadesiyle grup tepkisizliğinin yanlış düzeltme durumunda bile baskın geldiğini, ortak fayda noktasında bile devreye girmediğini ve

kendilerini okullarından tamamen soyutladıklarından söz etmektedir. Ö10 kodlu katılımcı sessizliği “Okulda meydana gelen herhangi bir konu ya da farklı bir sorun teşkil eden bir olay karşısında o okuldaki kişilerin ya da öğretmenlerin idareye karşı korkmaları ya da çekinmeleri veya itaatten kaynaklı duygu ve düşüncelerini karşı tarafa yani idareye sağlıklı bir şekilde iletememeleri ya da susmaları” olarak tanımlayarak, genel olarak grupça bir tepkisizliğin, çekingenliğin olduğuna dikkat çekmiştir.

### Susma

Grup tepkisizliğinin varyasyonu olarak görülebilecek bu alt temada Ö2, örgütsel sessizliği daha çok olumsuz durumda susmayı tercih etme olarak algıladığını “Bana göre örgütsel sessizlik, okulda yaşanan herhangi bir olumsuz davranışa karşı toplumun genelinin sessizliği tercih etmesi” şeklinde belirtmiştir. Ö3 kodlu katılımcı sessizliği “Olumsuz davranışlara karşı kişilerin sessiz kalması” olarak ifade ederken, Ö8 kodlu katılımcı ise, “Bir kişinin bulunduğu kurumda memnun olmadığı halde, işleyişin olmadığını gördüğü halde bu duruma bilinçli ya da bilinçsiz sessiz kalması” şeklinde tanımlamıştır.

### Kabullenme

Ö4 kodlu katılımcı hariç tüm katılımcılar, ilk iki alt temada ifade edilen örgütsel sessizlik algılarını belirtirlerken durumu artık kabullendiklerinden dolayı okullarında hiçbir şeyin değişmeyeceği algısına sahip olduklarını da bildirmişlerdir. Bu duruma verilebilecek belki de en önemli aynı zamanda üzerinde düşünülmesi gereken örnek, Ö1 kodlu katılımcının yanıtı olabilir. “Örgütsel sessizliğin artık onun hayatında yeri doldurulamaz olduğu sık sık yaşadığımız durumlar. Ama artık o kadar sık yaşıyoruz ki hep bunlar hayatımızın bir parçası olmuş diyebilirim” şeklindeki cümlesinden anlaşılabilir. Benzer şekilde Ö2, “İki taraflı etkili iletişimin mümkün olmadığı için boşa nefes tükettiğini karşı tarafın sizi anlamadığını, anlamak istemediğini düşünüyorsunuz, boşa konuşuyorsunuz” şeklinde dile getirmiştir. “Ses edememişim, etsem de fayda etmeyecekti” yanıtı ile Ö3 de diğer katılımcılar ile benzer yanıt vermiştir. Ö5 kodlu katılımcı “Ne yaparsam yapayım zaten değiştiremiyorum, bir faydası yok deyip herkes bir şekilde geri çekildi, ben de öyle oldum” diyerek bir adım ileri gittiğini ve okuldaki görev ve sorumluluklarından kendini soyutladığını belirtmiştir. Ö9 kodlu katılımcı ise, “Olumsuz bir durum ortada olduğunda herkes susuyor... Sessiz kalıyor çünkü diyorlar ki konuşsak ne olacak, nasıl bir şey olacak? Nasılsa hiç kimse bu hareketlerinden vazgeçmeyecek” diyerek durumu kabullendiğini ve sessiz kalmayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Yukarıda ifade edilen üç alt temadan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, örgütsel sessizlikten algıladıkları ifade ve eylemleri sırf susma olarak değil, çalıştıkları örgütten fikir ve davranışlarıyla kendilerini soyutlamaları olarak da görmekteler ve deneyimledikleri sessizliklerin gün geçtikçe hayatlarında daha çok karşılımlarına çıkan bir durum olduğunu özellikle vurgulamaktadırlar.

### Öğretmenlerin Okul Müdürü Kaynaklı Örgütsel Sessizlik Davranışını Sergileme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlere “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü kaynaklı örgütsel sessizlik davranışını sergileme nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin cevapları temalandırılarak tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Nedenlerine İlişkin Bulgular**

Ana Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar(Ö)
Bireysel Nedenler	Küçük düşme korkusu	2	Ö4,Ö6
	Otoriteden çekinme	5	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9
Örgütsel Nedenler	Görev dağılımı	2	Ö7,Ö9
	Çalışanlar arası iletişim	2	Ö2,Ö7
	Fikir ayrılığı	2	Ö4,Ö6
Yönetimsel Nedenler	Yıldırma	4	Ö1,Ö2,Ö3,Ö10
	Yönetici desteği eksikliği	3	Ö2,Ö6,Ö9

Tablo 3’de öğretmenlerin örgütsel sessizlik nedenlerine ilişkin üç ana tema kategorize edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre küçük düşme korkusu, otoriteden çekinme, görev dağılımı, çalışanlar arası iletişim, fikir ayrılığı, yıldırma, dayanak noktası kodları oluşturulmuştur. Bireysel, örgütsel ve yönetsel nedenler ana temalarına yönelik öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

### **Örgütsel Sessizliğin Nedenleri**

İlkokul öğretmenlerinin sergiledikleri örgütsel sessizliğin görüldüğü konuları, diğer bir ifade ile olası nedenlerini belirlemek için oluşturulan ikinci temaya katılımcıların verdikleri yanıtlar (1) bireysel, (2) örgütsel ve (3) yönetsel nedenler bağlamında gruplandırılmıştır:

#### **Bireysel nedenler**

Örgütsel sessizliğin bireysel nedenlerine katılımcıların verdikleri yanıtlar *küçük düşme korkusu* ve *otoriteden çekinme* olarak iki alt tema altında toplanmıştır.

#### **Küçük düşme korkusu**

Öğretmenlerin herhangi bir konuda fikir beyan etmeleri, görüşlerini ya da çekincelerini dile getirmeleri durumunda küçük düşme korkuları onların medeni cesaretini kırabilmekte ve onları yavaş yavaş sessizliğe sürükleyebilmektedir. Bu konuda, Ö4 kodlu katılımcı “Okul müdüründen kaynaklanan bir durumdan dolayı öğretmen fikrini beyan edemiyor ya da meslektaşların arasında küçük düşme korkusu olabiliyor. Çünkü bu nedenler değişmediği sürece insanlar her türlü konuda kendilerini ifade etmekten çekinebilir” şeklinde ifade etmekte ve sebep olan etmenlerin değişmediği sürece küçük düşme korkusunun devam edeceğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin bilgi eksikliğinden ve tecrübesizlikten dolayı kendi alanlarına hâkim olmadıklarını hissetmeleri hususu da Ö4 tarafından “Öğretmenin bilgi eksikliği ya da tecrübesizliği olabilir. Hani bir soru sorulduğu zaman o konuda bilgi sahibi değilse sessiz kalmayı tercih edebilir, sessiz kalabilir” şeklinde belirtilmiştir. Ö6 kodlu öğretmen, “Grup içerisinde ‘problem çıkaran kişi’ olarak görülmek istenmediklerinde ve çoğunluğun kabul ettiği bir konuda kendi fikrinin çoğunluk tarafından dikkate alınmayacağını düşündüğü konularda sessiz kalmaktadır” diyerek öğretmenlerin kendilerine güvenmedikleri ve görüşlerinin önemsenmeyeceğini düşündüklerinde sessiz kalmayı tercih ettiğini ifade etmektedir.

#### **Otoriteden çekinme**

Öğretmenlerin otoriteden çekinme, topluluk karşısında reddedilme, ceza almaya da eleştirilme korkularının onları örgütsel sessizliğe yönelttiğini Ö3 kodlu katılımcının “Burada gidip de müdüre, işte müdürüm bu yaptığınız aslında yanlış bir davranıştır, deme olayı olmuyor maalesef, yapamıyoruz yani, bir korku var” yanıtı ve Ö4 kodlu katılımcının “Öğretmenin topluluk karşısında eleştirilme korkusu vardır. Medeni cesareti yoktur. Aynı şekilde müdürünün kendine ceza vermesi. Mesela bu tip çekingenliklerden dolayı, okul müdüründen çekinerek görüşünü tam beyan etmeyen öğretmenler olabilir” ifadesinden anlaşılmaktadır. Ö9 kodlu öğretmenin “Toplantıları çok uzun tutardı ve kendinden çok bahsederdi, bu konu tüm öğretmenleri rahatsız ederdi ama kimse de bir şey demezdi dersleri azalması ya da okula geline gün sayısı artmasın diye” diyerek öğretmenlerin rahatsız oldukları herhangi bir konuda görüş bildirmekten çekindiklerini ifade etmektedir. Benzer olarak Ö7 kodlu öğretmen “İdarenin yanlış davranışlarını birçok öğretmen onaylayınca bana söz kalmadığını düşünüyorum, haksız da olsa artık diyecek bir sözüm kalmıyordu” diyerek, okul müdürünün davranışları karşısında öğretmenlerin tepkilerini dile getirmemelerinin örgütsel sessizlik davranışının oluşmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Ö6 kodlu öğretmen “Müdürün baskıcı ve zorba bir tutumu olursa öğretmenler bir durumu etkileyecek ya da düzeltebilecek önemli durumlarda da sessiz kalır” diyerek otoriteden çekinme konusunun sessizliğin artmasına neden olduğunu belirtmiştir.

#### **Örgütsel nedenler**

Katılımcıların sessizliklerine ilişkin bireysel nedenleri, çalıştıkları kurumlar bağlamında düşünüldüğünde paydaşları oldukları örgütten kaynaklı nedenlerden ayrı tutulamaz. Öğretmenlerin yaşadığı sessizliğin örgütsel nedenleri (1) görev dağılımı, (2) çalışanlar arası iletişim ve (3) fikir ayrılığı temalarında toplanmıştır.

### **Görev dağılımı**

Okullarda yaşanan anlaşmazlıklardan birisi ek ders dağılımı ve sınıf paylaşımı konusundadır. Ö7 kodlu öğretmen “*Ek derslerin dağılımında öğretmenler sessiz kalıyorlar. Ücretsiz izinde olan öğretmenlerin dersini sadece belirli öğretmenlere dağıtan idarecilere var ama kimse bir şey söylemiyor*” diyerek, Ö9 kodlu öğretmen ise “*Öğretmenler arasında eşit davranmanın korunamadığını düşünüyorum. İdareye daha yakın bir öğretmenin izin alması çok daha kolay*” diyerek okul müdürünün daha adil olmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

### **Çalışanlar arası iletişim**

Öğretmenler arasındaki iletişim, etkileşim, karşılıklı güven ve ortak paylaşımlar okul iklimini güzelleştiren etmenlerdendir. Öğretmenin beraber çalıştığı arkadaşına güven duyması, onunla düşüncelerini rahatça paylaşabilmesi ya da gerektiğinde onu sorunlarını ya da çekincelerini paylaşabileceği bir “dost” olarak görebilmesi, okul içinde kendini rahat hissedebilmesi açısından önemlidir. Öğretmenin çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerindeki kopukluk ya da güvensizliğin, okul içi ve dışı ilişkilerini zedeleyeceği ve öğretmenin sessizlik davranışını sergilemesine neden olabileceği düşüncesi Ö2 kodlu katılımcının şu yanıtından anlaşılabilir: “*Bunun yanı sıra bazen tabii öğretmen arkadaşların da bazı olumsuz davranışları olabiliyor. Yanınızdaki arkadaşınızdan şüpheleniyorsunuz. Çok çirkin, kötü bir ortam oluşmuştu.*” Öğretmenlerin birbirleri arasındaki konuşmaların okul idaresi tarafından duyulduğunu hissetmeleri, aralarından birisi ya da birilerinin müdüre haber uçurduğunu, laf taşıdığını hissetmelerine neden olmaktadır. Böylece öğretmenler okul içerisinde bilgi paylaşımı yapmaktan, gerçek düşüncelerini paylaşmaktan ya da herhangi bir konuda bilgi vermekten kaçınarak sessiz kalmayı tercih edebilmektedirler. Ö2 kodlu katılımcı “*Çünkü konuşulan her şeyden bir şekilde yani daha sonrasında müdürün haberi varmış hissi alıyorsunuz*” diyerek okul ortamında kendini rahat hissetmediğini ve “*dediğim gibi paylaşamıyor, paylaşmamaya başladım*” ifadesiyle de okulda sessiz kalmaya zorlandığını belirtmiştir. Ö7 kodlu öğretmen “*Öğretmenlerin birbirleri hakkında farklı konuşmalarının, birbirlerini çekememelerinin de*” sessizliğin oluşmasında bir etken olduğunu belirtmektedir.

### **Fikir ayrılığı**

Okulların huzurlu örgüt olabilmeleri için öğretmenler arası ilişkiler de en önemli etkenlerden biridir. Öğretmenlerin birbirlerine değer vermeleri, herhangi bir konuda mutabık kalabilmeleri veya olumlu insani ilişkiler kurabilmeleri okul ortamında herkesin mutlu ve huzurlu olabilmesi için gereklidir. Bu noktada, fikir ayrılıklarının saygı görmesi de önemlidir. Öğretmenler, bilimsel ve pedagojik süzgeçten geçirilmeden birbirlerinin fikirlerine, önerilerine değer vermez, düşmanca saldırır ya da sürekli birbirleriyle çatışma yaşarlarsa, aynı amaç için çalışan öğretmenlerin aralarındaki olumlu ilişkiler zedelenebilir. Bunun sonucu olarak da gün geçtikçe görüş bildirmekten kaçınıp sessizliğe doğru sürüklenebilirler. Ö4 kodlu katılımcı bu durumu “*Öğretmenlerin çalışma ortamındaki birbirleriyle olan ilişkilerinden dolayı bir konuda mesela fikir birliğine varamamaktan ya da iç çatışmalardan dolayı bu sessizlik olabiliyor*” şeklinde ifade etmektedir. Ö6 kodlu öğretmen, “*Bazı gruplar içerisinde diğer öğretmenlerden tepki geleceğini düşündükleri konularda sessiz kalınacağını*” belirterek öğretmenlerin gruplar arasında görüş bildirmekten kaçındıklarını belirtmektedir.

### **Yönetmel nedenler**

Bireysel ve örgütsel nedenlere ek olarak örgütsel sessizliğe neden olan diğer bir etmen de örgütün yöneticileridir. Katılımcılar bu nedenleri, (1) yıldırma ve (2) dayanak noktası olarak gerekçelendirmişlerdir.

### **Yıldırma**

Okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde baskı kurmaları, gösterdikleri düşmanca yaklaşım ve davranışlardan dolayı onları sindirmeleri veya durmaksızın yeni bir şeyler üretmeleri konusunda zorlamaları ortak fayda için öğretmenlerin sürece dâhil olmalarına ket vurabilir. Ö1, üzerindeki sürekli proje üretme baskısını ve özel hayatın kalmaması derecesinde çok sayıda yapılan toplantılara şöyle atıfta bulunmaktadır “*Sonra şey olur ama müdür toplantı sonunda sizden sürekli bir proje beklentisi*

içerisinde", "idari baskı olabilir çünkü inanılmaz bir baskı var öğretmenler üzerinde. Toplantı üzerine toplantı yapılıyor. Okullarda toplantı yapılıyor. Uzaktan Zoom üzerinden toplantı yapılıyor. Whatsapp gruplarından mesaj atılıyor. Yani sürekli bir baskı altında hissediyorsunuz kendinizi". Okul müdürünün otoritesini baskın bir şekilde kullanması, öğretmenleri dinlememesi ya da onların görüşlerini ifade etmelerine müsaade etmemesi yıldıрма alt temasına dâhil edilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö2 kodlu katılımcı "Gerektiğinde istiyorsa dinliyor, istemiyorsa dinlemiyor" şeklinde görüş bildirerek, okul müdürü tarafından dinlenmek, dikkate alınmak istediğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin kendilerinin dinlemediğini ya da sözlerinin dikkate alınmadığını düşünmeleri ya da hissetmeleri, susmayı tercih ederek sessiz kalmalarında bir etken olarak görülebilir. Benzer şekilde Ö3 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir "Olumsuz bir şey oluyor aslında onda sesimizi çıkarmamız lazım ama ne oluyor? Başımızda bir otorite var, o bize sus deyince mecburen biz susuyoruz, o sessizliğin oluşmasının sebebi otorite." Otoritenin öğretmenleri susturma aracı olarak ya da öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade edebilmelerinde bir engel teşkil etmesi öğretmenlerin susmalarına ve sessizliği bir çözüm aracı olarak görmelerine neden olabilmektedir. Ö10 kodlu öğretmen, okul müdürü için "Baskı yoluyla yaptırmaya çalışıyordu. Öğretmenlerimizin çoğu yeni atamayı, herkes gençti. Müdür bunu kullanıyordu yani herkese baskı yapıyordu, doğal olarak da biz korkuyorduk" diyerek okul müdürünün baskı uygulamasının öğretmenlerdeki sessizliğin çıkmasına neden olduğunu belirtmiştir.

### Yönetici desteği eksikliği

Okul müdürleri, okullarında yaşanabilecek herhangi bir problemin çözümünde etkin rol oynamalıdır. Öğretmenler; öğrenci, veli ya da şahsi yaşadıkları olumsuz bir durumun çözüme kavuşturulmasında okul müdürlerinin desteğine ihtiyaç duyarlar, onların yanlarında olmasını beklerler. Ö2 kodlu katılımcının bu bağlamdaki görüşü şu şekildedir: "Çok başınız dara düştüğünde, çaresiz kaldığınızda arkanızda idareyi bulmak istiyorsunuz, görmek istiyorsunuz". Öğretmenin yaşamış olduğu ciddi bir olumsuzluk anında yanında okul müdürünü görememesi, yalnız ve çaresiz hissettireceğinden kendisini geri çekmesine ve bu durumun süreklilik arz etmesi halinde ise öğretmenin sessiz kalmayı tercih etmesine neden olabilir. Ö6 kodlu öğretmen okul müdürünün "Demokratik, anlayışlı, adaletli, dürüst ve güvenilir" olması durumunda okulda sessizliğin olmayacağını belirterek, öğretmenlerin daha çok destekleyici bir müdüre olan ihtiyacına dikkat çekmiştir. Ö9 kodlu öğretmen, "Proje ya da etkinlik yapan öğretmen idareden destek almıyorsa o işten uzaklaşıyor." diyerek yöneticilerin desteğinin öğretmenler için çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

### Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikte Müdürün Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlere "Örgütsel sessizlikte müdürün etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin cevapları temalandırılarak tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4:** Örgütsel Sessizlikte Müdürün Etkisine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar(Ö)
Müdür Kaynaklı Etkiler	Değersizleştirme Kayırmacılık	7 4	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10 Ö1,Ö2,Ö7,Ö8

Tablo 4'de öğretmenlerin örgütsel sessizlikte müdürün etkisine ilişkin iki alt tema kategorize edilmiştir. Öğretmen görüşlerine değersizleştirme ve kayırmacılık kodları oluşturulmuştur. Müdür kaynaklı etkiler ana temasına yönelik öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

### Örgütsel Sessizlikte Müdürün Etkisi

Örgüt yöneticisi olarak müdür, öğretmenleri ve diğer paydaşları karar alma sürecine dâhil ederek onların da değerli fikirlerini almalı hem bireysel hem de kurumsal imkân ve kabiliyetleri azami seviyeye çıkarma arzusunda olmalıdır. Katılımcılar, yaşadıkları sessizliğin doğrudan müdür kaynaklı etkilerini (1) değersizleştirme ve (2) adam kayırma alt temalarında ifade etmişlerdir.

### Değersizleştirme

Okul müdürlerinin, kararlar alırken öğretmenlerin fikirlerini, eleştirilerini almaları ve mümkünse kâğıt üzerinde bırakmadan hayata geçirmeleri öğretmenin kendini değerli hissetmesi



yönünden önemli etmenlerden sayılabilir. Öğretmenler paydaşı oldukları örgütlerde kendilerine değer verildiğini hissettiklerinde görevlerini daha keyifle yapacaklar ve okulla ilgili herhangi bir görüş, istek ya da durumu ifade ederken çekinmeyeceklerdir. Öğretmenin okulda önemsiz görülmesi veya değer verilmediği hissettirilmesi, onların mutsuz olmasına sebep olabileceğinden, sonraki aşamada öğretmenin susmayı yani sessizliği tercih etmesine neden olabilir. Ö1 kodlu katılımcı bu konuya şöyle dikkat çekmektedir “*Toplantıda birtakım konularla ilgili kararlar alınıyor, fikirlerimiz soruluyor ama uygulama aşamasında ne kadar dikkate alınıyoruz bilemiyorum.*” Benzer şekilde Ö2, “*Ne bileyim göz ardı ettiğini görüyorsunuz*” ve Ö5, “*Fikrinizi önemsemediğini gülerek söylüyor. Zaten fikrinizi önemsemediğini, çok basit bir şey söylediğinizi ima ediyor*” derken müdürlerinin aslında onları “görmediğini” vurgulamaktadırlar. Ö3 ise “*Bir öğretmeni susturmaya gelince çok güzel susturuyor ama bir okuldaki barış ortamı ya da o okuldaki toplumsal uyumu sağlama konusunda yetersiz*” yanıtı ile müdürün yalnız “güç” silahını otoritesini sağlamlaştırmak için kullandığını, bir okulda olması gereken birliği ise sağlayamadığını belirtmiştir. Ö8 kodlu öğretmen “*Demokratik tutumla, eleştiriye açık bir tutumla okulları yöneten müdürlerin olduğu okullarda genellikle örgütsel sessizlik görülmez. Öğretmenler gelir kendini ifade eder, müdürler de onu dinler. Tabii ki her sorun çözülmeyebilir ama önemli olan burada öğretmeni dinlemektir*” diyerek okul müdürlerinin öğretmeni dinleyerek onlara karşı demokratik bir tutum sergileyerek onlarda örgütsel sessizlik davranışının ortaya çıkmasını engelleyebileceğini belirtmiştir. Ö9 kodlu öğretmen “*Diyelim ki bir durum var. Müdürün yanına gidiyorsun ve bahsetmeye çalışıyorsun ama müdür seni önemsemiyor ve sorun sadece orada kalıyor*” diyerek müdürün öğretmeni dinlememesinin, ona değer vermemesinin sorunlara yol açabileceğini ifade etmiştir. Ö10 kodlu öğretmen ise, “*Çünkü aşırı egolu bir insandı. Küçük dağları ben yarattım edası vardı ve tüm öğretmenleri küçük görüyordu ve Öğretmen benim istediğim her şeyi yapmak zorunda*” demesiyle müdürün öğretmene değer vermediğini açıkça belirtmiştir.

### Kayırmacılık

Okul müdürleri öğretim kadrosunu oluşturan öğretmenlere karşı eşit mesafede olmalı ve onlara karşı olabildiğince adil olmalıdır. Bunun aksi durumunda öğretmenlerin olumsuz davranışlar sergilemeleri olasıdır. Bu konuyla ilgili olarak Ö7 kodlu öğretmen, “*Üst makamda olan bir yetkilinin eşinin bizim okulda çalıştırılıp her türlü kolaylığı ona sağladılar ama diğer öğretmenlere karşı bu kadar adil davranmaz müdür*” diyerek okul müdürünün tüm öğretmenlere karşı adil davranmaması ve onlara eşit mesafede olmamasının öğretmenlerin sessizliği sergilemelerinde bir etken olduğunu belirtmiştir.

Ö8 kodlu öğretmen “*Bir ders programı yapıldığı zaman okul idaresi yönetime katkısı olanlara ya da kendi arkadaş grubuna pozitif ayrımcılık yapıyor*” diyerek müdürün adil olmaması durumunda sessizliğin ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. Ö1 kodlu katılımcı, “*Ortaya bir ürün koyabilen öğretmenlere müdür tarafından daha çok arka çıkıldığını ve bunun sadece çalıştığı okulda değil yaygın bir gerçek olduğunu açıkça proje yapanlar daha çok kayırılıyor, her yerde bu böyledir*” yanıtı ile ifade etmektedir. Ö2 ise “*Arkadaşı kayırdığını düşünüyorum. Aynı zamanda, aynı şartlara bağlı olan iki kişi arasında kayırma yapılmaz*” diyerek, aynı örgüt ikliminde çalışan öğretmenler arasında belirli kişilere iltimas gösterildiğine dair eleştirisini dile getirmektedir.

### Öğretmenlerin Okullarda Sessiz Kalma Gerekçelerine Göre Tercih Ettikleri Sessizlik Türlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlere “Öğretmenlerin okullarda sessiz kalma gerekçelerine göre tercih ettikleri sessizlik türleri nelerdir?” sorusu yöneltmiş ve öğretmenlerin cevapları temalandırılarak tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5:** Okullarda Sessizlik Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar(Ö)
Sessizlik Gerekçeleri	Kabullenici sessizlik	5	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Korunmacı sessizlik	4	Ö3,Ö4,Ö6,Ö10
	Korumacı sessizlik	4	Ö1,Ö4,Ö7,Ö8

Tablo 5’de öğretmenlerin okullardaki örgütsel sessizliğin gerekçelerini, diğer bir ifade ile öğretmenlerin hangi örgütsel sessizlik türünü ya da türlerini sergilediklerini belirleyebilmek amacıyla

katılımcıların yanıtları (1) kabullenici, (2) korunmacı ve (3) korunmacı sessizlik alt temalarında gruplandırılmıştır. Ancak bazı katılımcıların birden fazla sessizlik gerekçesini ifade ettikleri gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır. Bu durum da kimi değişen durum ve şartlar için kullanılan sessizlik gerekçesinin değişebileceğine işaret etmektedir.

### **Kabullenici Sessizlik (Acquiescent)**

Kanıksama, yadsımama, kabullenme, benimsemek ya da alışmak gibi eylemlerle betimlenebilen bu alt temada katılımcılar ne kadar seslerini çıkarsalar da müdahil olup fikir, eleştiri sunsalar da basmakalıp devam eden faaliyetlerin hiçbir koşul altında müdür tarafından değiştirilmeyeceğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler, söylediklerinin dinlenmeyeceğini düşündükleri için herhangi bir değişimin olmayacağına inandıkları ve böylece sonucu değiştiremeyeceklerini kabullendikleri için sessiz kalmayı tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Ö2, “*Konuşsak, önem vermiyordu. Böyle geldi böyle gidecek diye biz artık umursamıyorduk*” derken sistemi ve işleyişi değiştiremeyeceğine inandığı için daha fazla önem vermediğini vurgulamıştır. Ö3’ün “*Tabi ki konuşsam beni dinlemez. Dinlemeyeceğini kendim gördüm. Söylediklerimin önemi yok bunun farkına vardım yaşadığımız olaylardan. Dinlemeyecekti yani dinlemiyordu. Konuşsam da fayda etmez.*” yanıtındaki “tabi ki” ifadesi ile olayları kabullendiğini, aksinin mümkün olamayacağını altını çizmektedir. Benzer şekilde Ö5, görüşünü dile getirebilecek yeterli zamanı bulamadığını ve başka bir girişime gerek kalmadığını şu şekilde belirtmektedir: “*Söylüyorsunuz ama karşı taraf ikna olmayınca da bunu tahmin edersiniz. Zaten 1-2 dakikalık bir konuşma oluyor. Karşı taraf ikna olmayınca ikinci bir konuşma yapma gereği duymuyorsunuz*”. Okul müdürünün belirli kişilere değil tüm öğretmenlere karşı aynı tavrı takındığını ve öğretmenleri dinlemediğini ifade eden Ö3 kodlu katılımcı, “*Sonradan suçlu olarak gösterilmektense sessiz kalmayı en güzel çözüm yolu olarak gördüğünü topluca arkadaşlarla da sorunlarımızı ilettik yine takmadı. O yüzden neden uğraşayım ki? Yani adam ön yargılı, dinlemez zaten. Bundan dolayı sessiz kalmak en güzeli; sonradan biz suçlu oluyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Ö6 kodlu öğretmen “*Daha çok fikirlerimin önemsenmediğini, konuşsam da dikkate alınmayacağını düşündüğüm konularda, fikirlerimi açıklasam da yine yönetimin kendi bildiğini yapacağını düşündüğüm konularda sessiz kalırım. Böyle durumlarda iş ile bilgilerimi kendime saklarım*” diyerek, kendini önemsiz hissettiğinde sessiz olmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin sonucu değiştiremeyeceklerine, değişime etkileri olmadığına yönelik bir inanca sahip olmaları durumunda, bu durumu kabullenerek sessiz kalmayı düşündükleri görülmüştür. Ö1 ve Ö5 kodlu katılımcılar bu durumu sırasıyla “*Ben değişim olacağına inanmadığım için sessiz olurum*” ve “*öğretmenlerimiz korktuğu için değil, sonucu değiştiremeyeceğine artık kendini inandırdığı için sessiz kalıyor*” şeklinde dile getirmişlerdir. Öğretmenin çabalarının boşa gittiğini düşünmesi, kendilerini bir konuda etkisiz görmeleri, onların görüşlerini bildirme konusunda isteksiz olmalarına ve giderek sessizliği bir çözüm yolu görmelerine neden olabilmektedir.

### **Korunmacı Sessizlik (Defensive)**

Katılımcılardan iki tanesi korunma amaçlı sessizlik gerekçesi bildirmiştir. Öğretmenler, müdürün tavırlarından ya da herhangi bir ceza alma korkusundan dolayı korunma amaçlı olarak sessizliği tercih edebilmektedirler. Ö3, yönetsel tavırdan dolayı kendisini koruma amaçlı sessiz kaldığını “*Müdürü gördükten sonra, o yönetimi gördükten sonra, o insanın nasıl birisi olduğunu biliyorsunuz ki. O okuldaki öğretmenlerin tutumları da ondan kaynaklıydı*” şeklinde ifade ederken, Ö4 daha çok ceza alma korkusuna vurguyu şu şekilde yapmaktadır: “*Ceza alma korkusu olduğu için mesela kendimi tam ifade edemediğim konular da olmuştur.*” Öğretmenlerin herhangi bir konuda görüş belirttiklerinde bu görüşlerinin sonucu olarak okul müdürü tarafından herhangi bir şekilde ceza verileceğini ya da müdürün olumsuz bir tutumuyla karşılaşacaklarını düşünmeleri, onların kendilerini koruma amaçlı sessizliği bir kalkan olarak kullanmalarına neden olabilmektedir. Bununla ilgili olarak, Ö10 kodlu öğretmen, “*Aslında müdürün vereceği tepkiden ve baskıdan dolayı sessiz kalıyoruz*” diyerek ve Ö6 kodlu öğretmen “*Bir baskı sonucu haklı olsa bile kendine zarar gelmesin diye susmaktır*” diyerek müdürün tepkisinden korktuğunu bu nedenle de kendisini koruma amaçlı olarak sessiz kaldığını belirtmiştir.

### Korumacı Sessizlik (Prosocial)

Üçüncü alt tema olan korumacı sessizliğin gerekçesi örgütü ya kendi içinde kendine karşı ya da üçüncü şahıslara (İlçe/İl Milli Eğitim Müdürlüğü, MEB, vb.) karşı korumayı içermektedir. Ö4 kodlu katılımcı, okul müdürünü koruma amaçlı olarak, onu küçük düşürmemek için herhangi bir yanlışı direkt olarak topluluk içinde söylemektense ona özel olarak söylemeyi tercih ettiğini, böylelikle de okuldaki tartışma ortamı oluşma ihtimalini ortadan kaldırmaya çalıştığını “Okul müdürünün bir yanlışı varsa direk söylemem de hani onu küçük düşürmemekten dolayı. Hani tartışma ortamı yaratılmasın” şeklinde belirtmiştir. Aynı katılımcı ayrıca “Mümkün olduğu kadar hani huzur ortamını bozmamak için, iş ortamını bozmamak için” yanıtı ile okulunun kendi içindeki mesai ortamını, huzur atmosferini koruma amaçlı sessiz kalmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Benzer olarak Ö8 kodlu öğretmen, “Eğer o okulda bir huzur iklimi varsa, huzuru bozmayayım diye sessiz kalınabilir” diyerek okuldaki ortamı koruma amaçlı sessiz olmanın tercih edilebileceğini ifade etmiştir. Ö1 kodlu katılımcı ise okulunu üçüncü şahıslara karşı koruduğunu “Okuldaki sorunu dışarıya dedikodu babında yansıtmam. Çünkü orası benim mahremiyetim ve beni rahatsız eden bir sorun varsa ben bunu dışarıda konuşmaktan çok önce çözümüne odaklanırım” şeklinde ele almıştır. Okulunu özeli olarak görmüş, “kol kırılır yen içinde kalır” mantığıyla okuldaki herhangi bir sorunun okul içerisinde çözümlenmesinin önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca, okulun dış çevreye olumsuz şekilde yansıtılmasındansa yaşanabilecek herhangi bir olumsuz durumun çözümüne odaklanılmasının daha önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Ö7 kodlu öğretmen, “Biz öğretmeniz, bazen öğrencilerimiz zarar görür, olay aile ve müdüre intikal etmesin diye, öğrenci zarar görmesin diye sessiz kalırız” diyerek, öğrencinin olumsuz etkilenebileceğini düşündüğü bir konuda öğrencisini koruma amaçlı sessizliği tercih edebileceğini ifade etmiştir.

### Öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Sessizliğin Çözümüne Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlere “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okullardaki sessizliğin ortadan kaldırılabilmesi ile ilgili çözüm önerileri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin cevapları temalandırılarak tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6:** Okullardaki Sessizliğin Ortadan Kaldırılabilmesine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar(Ö)
Sessizliğin Ortadan Kaldırılması	Güven	2	Ö1,Ö4
	Adalet	5	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö10
Kaldırılması	Değer verme	6	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10
	Kurum kültürü oluşturma	6	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10

Tablo 6’da okullardaki sessizliğin ortadan kaldırılabilmesine ilişkin dört alt tema kategorize edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre güven, adalet, değer verme ve kurum kültürü oluşturma kodları oluşturulmuştur. Sessizliğin ortadan kaldırılması ana temasına yönelik öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

#### Güven

Bireylerin sosyal ilişkilerini sağlamada ve sürdürmede mihenk taşı etmenlerinden olan güven duygusu kimi zaman sadece korunma ihtiyacı gibi en temel içgüdülerle birlikte hareket edebilmektedir. Okulun en temel paydaşlarından olan öğretmenlere, müdürlerin güven duymaları gerektiğine dair beklentisini ve önerisini Ö1 kodlu katılımcı sadece iki kelime ile şu şekilde dile getirmiştir: “Öğretmenini korumalı”. Ö4 kodlu katılımcı ise herkesin hatası olabileceğini, asli unsurun müdürün çabası ve sağladığı güven olduğunu “Hani kimse peygamber değil. O yüzden herkesin hataları var, hepimiz kuluz. O yüzden önemli olan elinden geleni yapmak ve güvenmek” yanıtı ile dile getirmiştir. Latince “Errare humanum est, sed perseverare diabolicum” (hata yapmak insani, ısrar etmek ise şeytani bir olgudur) şeklinde ifade edildiği gibi, hata yapmak insan doğasının bir parçasıdır. Ancak bu durum hatanın tekrarlanmasının sorumluluğunu hafifletmek için değil, deneyimden öğrenmenin bir yolu olarak anlaşılmalıdır. Okul müdürleri hataları tekrarlamadıkları ve güveni sarsmadıkları sürece, öğretmenlerin sessizlik tepkileri ile karşılaşmamakta ve onlar tarafından hoş görülebilmektedirler.

### Adil Olma

Okul müdürünün bütün öğretmenlere eşit şekilde yaklaşmasının, problem çözme mekanizması rolünde ayrımcılık yapmamasının ve güven ortamı sağlamanın gerektiğini Ö3 kodlu katılımcı “*Her zaman öğretmenin yanında olmalıdır. Ayrımcılık yapmamalıdır, herkesin sorunlarını dinlemelidir, her şeyi yoluna sokmalıdır, güven ortamı sağlamalıdır*” önerisi ile ifade etmiştir. Ö4 kodlu katılımcı, “*Ben okul müdürü olsaydım eğer, ders programını adaletli şekilde dağıtırdım. Bu bile mesele*” şeklindeki yanıtı ile ders programının planlanmasında adaletli olunması gerektiği yönündeki önerisini dile getirmiştir. Benzer şekilde, Ö1 de okul müdürünün adil olmasını “*İdareci aslında o adalet kuralları çerçevesinde okulu yürütecek*” diyerek vurgulamıştır. Ö6 kodlu öğretmen “*Yönetimin tüm personele adaletli olması sessizliği ortadan kaldıracaktır*” görüşleriyle kişiye özel yaklaşımlardan uzak durulması gerektiğini vurgulamış ve müdür olmuş olsaydı “*Öğretmenler arasında hiçbir fark gözetmeden tüm öğretmenlere adil davranırdım*” diyerek adaletli olmanın önemine vurgu yapmıştır. Benzer bir şekilde Ö10 kodlu öğretmen okul müdürü için “*Gizli görüşmeler yapıp kendilerine yakın öğretmenlerin işlerini daha iyi hale getirmemelidir*” ve “*tüm öğretmenler eşit olmalıdır, kimseye ayrımcılık yapılmamalıdır*” diyerek okul müdürünün tüm öğretmenlere karşı adil olmasının önemine dikkat çekmiştir.

### Değer Verme

Daha önce belirtilen güven alt temasında Ö4 kodlu katılımcıya benzer şekilde Ö1 de hata yapmanın insana özgü olduğunu, hataların paylaşılmasının çözümü hızlandıracağı önerisini “*Öğretmen hata yapabilir. İnsanız sonuçta, biz de yoruluyoruz. Elbette ki hata yapıyoruz, yapacağız da önemli olan hataların uygun bir üslupla dile getirilmesi, paylaşılması, beraber çözüm yolu aranması*” şeklinde dile getirmiştir. Okul müdürünün öğretmene verdiği değeri onlarla iyi iletişim kurarak hissettirebileceğini Ö2 kodlu öğretmen “*İyi bir iletişim için toplantı yapardım, birlik ve bütünlük hissettirirdim. Öğretmenler arasında yardımlaşma yapardım, bilgi alışverişinde bulunurdum, böyle yapsam öğretmen bunları sınıfa yansıtır*” şeklinde belirtmiştir. Ö4 kodlu katılımcı “*Yani size bakması ya da size bakmadan konuşması bile en basitinden bir etkidir. Size değer verdiğini ya da vermediğini anlarsınız*” ve “*okulda bir karar alınırken öğretmenlerle birlikte karar alınır. Okul müdürü ben böyle uygun gördüm, sen şöyle yap dediği zaman, öğretmene değer vermemiş olur*” diyerek değer verilmenin önemine dikkat çekmiştir. Ö7 kodlu öğretmen “*Bir şeyleri zorla yaptırmam, gönüllülük işi olacaksa olsun*” diyerek okul müdürünün öğretmene değer verdiğini hissettirmesi gerektiğini belirtmektedir. Okul müdürünün öğretmenlere değer verdiğini göstermenin farklı bir yolunu Ö7 kodlu öğretmenin “*Öğretmene destek çıkıp onları başarı odaklı işlerle uğraşmalarını sağlarım. Öğretmenlerimi ve personelimi ödüllendiririm*” şeklindeki önerisiyle ifade etmiş ve yönetici desteğinin önemine dikkat çekmiştir. Ö10 kodlu öğretmen okullarda sessizlik yaşanmaması için “*Ben müdür olsaydım tüm öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini her zaman dinlerdim ve gayet açık olurum*” diyerek görüş belirtmiş; “*sorunları için elimden gelen her şeyi yapardım*” diyerek de öğretmenlere değer vermenin önemine dikkat çekmiştir.

Ö6 kodlu öğretmen okul müdürünün “*Demokratik, anlayışlı, adaletli, dürüst ve güvenilir*” olması durumunda okulda sessizliğin olmayacağını belirterek, öğretmenlerin daha çok destekleyici bir müdüre olan ihtiyacına dikkat çekmiştir.

### Kurum Kültürü Oluşturma

Eğitim tarihçesine bakıldığında, “başarı” kelimesi ile birlikte anılan okulların hepsinin ortak noktası “*kurum kültürüne*” sahip olmalarıdır. Bir okulda müdürler, öğretmenler ve diğer tüm paydaşlar değişebilir, ancak okul var olmaya devam edecektir. Bu nedenle, “*kurum hafızası*” olan okulların girdileri ve çıktıları aynı bağlamda kendilerine değer katarak varlıklarını sürdürürler.

Ö2 kodlu katılımcı, müdürün liderlik özelliklerini kullanarak öğretmenlerle aynı duygu durumu içinde olmalarının kurum kültürü oluşturma bağlamında önemli olduğunu “*Öğretmenlere öyle bir mesaj vermeliyim ki ben üzüldüğümde onlar üzülünler ya da sevincimde onlar da sevinsinler*” şeklinde ifade etmiştir. Ö3 ise “*Okul müdürünün en büyük paya sahip olduğunu düşünüyorum. En büyük paya okul müdürü sahip okul kültürüne özelliklerin etkisi...*” yanıtı ile örgüt yöneticisi konumundaki müdürün bu hafızayı oluşturmada ve yönlendirmede kritik faktöre sahip olduğunun altını çizmekte ve kurum kültürü

oluşturmada müdürün tüm varlığı ile bulunması gerektiğini şu şekilde önermektedir: “*Yönetim demek sadece o odaya oturup ben buradayım bakın, ben müdürüm, ben bu odadayım, benim odam bu, işiniz olursa gelin, bu değil. Tamam, siz oradasınız ama ne kadar oradasınız acaba?*”.

Ö4 kodlu katılımcı “Samimiyet” kavramının da kurum kültürü oluşturmada bulunmasını gerektiğini “*Hani bir kurum kültürü olması lazım ve bu kurum kültürü içinde bir samimiyet olması lazım*” cümlesi ile önermiştir. Ö5 hâlihazırda çalıştığı okulda böyle bir hafızanın olmadığından yakınırken “*Bizim okulda iyi bir kültür yok maalesef keşke olsaydı paylaşırdım, söyledim size şöyle güzeliz şöyle güçlüyüz ama ...*” öneri olarak müdürün öğretmenlere tüm imkân ve ortamı sağlaması gerektiğini “*Şöyle düşünün, dört tane öğretmen var, görevleri düzgün dağıtmışsınız. Adilane bir şekilde bu öğretmenlere uygun çalışabilecekleri ortamı sunarsınız. Örneğin okul müdürünün odasını açarsınız. Toplantıda onlara her kolaylığı sağlarsınız*” şeklinde belirtmiştir. Ö10 kodlu öğretmen, okul müdürü için “*Okulda gerçekten demokratik ve herkesin konuşabileceği toplantı ve yemekler ya da etkinlikler düzenlenmelidir. Öğretmen bu konuda kendini güvende hisseder*” diyerek okul müdürünün okulda bir kültür oluşturmasının önemine dikkat çekmiştir. Ö9 kodlu öğretmen “*Okulda hepimiz bir gemide gibiyiz; o gemi ne kadar sağlıklı giderse ve tüm herkes birbirine destek çıkarsa gemi daha iyi hareket eder*” diyerek, okuldaki birlik ve beraberliğin önemine dikkat çekmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür kaynaklı örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eğitim örgütleri, her düzeyde eğitim ve öğretim hizmeti veren okullar ve kurumlardan oluşmaktadır. Eğitim örgütlerinin ham maddesinin insan olması ve eğitim örgütlerinin dinamik bir sistem olması bu örgütü oluşturan bireyler arasındaki iletişim ağının da güçlü olmasını gerektirmektedir. Araştırmanın birinci alt amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlikten ne anladıklarını, onu nasıl tanımladıklarını belirlemeye yöneliktir. Öğretmenler, örgütsel sessizliği kitlesel bir algı bağlamında tepki vermeme, kendilerini ifade edememe, müdahil olma davranışından vazgeçerek kendilerini örgütten soyutlama, bilinçli olarak susmayı tercih etme, kabullenme inancından kaynaklı fayda etmeyeceği algısı ve boşa nefes tüketme olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin sessizlik davranışlarının daha çok yaşanan olumsuzluklara bir tepki olarak sergilenmiş olması, Pinder ve Harlos (2001), Morrison ve Milliken (2000) ve Henriksen ve Dayton’un (2006) yapmış oldukları tanımlamalarla örtüşmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları bu tanımların aslında yaşadıkları örgütsel sessizliğin sonuçları olarak deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Örgütlerdeki sessizlik iklimi iki ortak inançla karakterize edilen bir ortam olarak tanımlanabilir. Bunlar: (1) örgütteki sorunlar hakkında konuşmanın gösterilen çabaya değmediği inancı, (2) görüş ve endişelerin dile getirilmesinin tehlikeli olduğu inancı (Morrison ve Milliken, 2000). Yaşanan bu durumun örgütlerin, çalışanlarının görüşlerini ve geri bildirimlerini caydırma eğiliminden kaynaklanabileceği olasılığı ile açıklamak mümkündür. Ayrıca bu durum, yalnızca kurumsal karar alma sürecini ve değişimi tehlikeye atmakla kalmaz, aynı zamanda çalışanlardan istenmeyen tepkiler alınmasına da neden olabilir.

Öğretmenlerin sessizlik tanımlamalarında, boşa nefes tüketme, karşı tarafın anlamayacağı ya da konuşmanın fayda etmeyeceği düşüncesi nedeniyle sessizliğin tercih edildiği düşüncesi; (Akar, 2014, Sardoğan, 2017, ve Küçükler ve Kısa, 2016) bulgularıyla örtüşmektedir.

Örgütsel sessizliğin nedenlerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik olan ikinci alt amaca yönelik öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar incelenmiş ve örgütsel sessizlik bireysel, örgütsel ve yönetsel nedenler olmak üzere üç alt temada incelenmiştir. Sessizlik davranışının üç alt temada gruplandırılması (Milliken, 2003, Pinder ve Harlos’un, 2001) gruplandırılmalarıyla örtüşmektedir.

Bireysel nedenler, medeni cesaret alt temasında toplanmış olup çalışanların küçük düşme korkusu, fikir beyan etmede çekingen davranışları, otoriteden çekinme, topluluk karşısında reddedilme, ceza alma ya da eleştirilme korkusu ve bilgi eksikliği ya da tecrübesizliğinden dolayı medeni cesaretlerinin kırılması sonucu gösterdikleri sessizlik davranışları bireysel nedenler altında ele alınmıştır. Öğretmenler en çok sessiz kalmadıkları takdirde ceza alma, eleştirilme ya da küçük düşme

gibi olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalmaktan korktuklarından dolayı sessiz kalmayı tercih etmeleri, sessizlik davranışının temelinde korku ögesinin bulunduğu araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan, 2017; Bisel ve Arterburn, 2012, s. 220; Çakıcı, 2008; Morrison ve Milliken, 2000).

Araştırmada, öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksiklikleri ya da tecrübesizliklerinin de sessizliği tercih etmelerinde bir başka neden olarak görülmüştür. Benzer bir şekilde, Bisel ve Arterburn (2012), çalışanların bir konuda bilgi eksikliği hissettiklerinde ya da konu ile ilgili konuşabilecek düzeyde yeterli uzmanlığa sahip olmamaları durumunda, sessizliği tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (Küçük ve Kısa, 2016); öğretim elemanlarının örgütsel sessizlik davranışları üzerine yaptıkları çalışmada, çalışanların iş tecrübelerinin düşük olmasından dolayı fikir ve düşüncelerinin önemsenmeyeceğini düşündüklerinden sessiz kaldıkları sonucuna; Milliken vd. (2003) ise, yaptıkları araştırmada katılımcıların yüzde %30,5'inin tecrübe ve kıdem düşüklüğünden dolayı güvensizlik yaşadıklarından sessiz kalmayı tercih ettikleri sonucuna varmışlardır.

Katılımcıların sessiz kalma nedenlerinde örgütsel nedenler, beklenti, haber uçurma ve iç çatışma alt temaları altında gruplandırılmış olup müdürlerin öğretmenlerden yüksek beklentileri, öğretmenler arasında güvensizlik ortamı oluşmasından dolayı paylaşımın olmaması ve birbirlerinin arkasından laf taşımaları ya da öğretmenlerin birbirleriyle iç çatışmalar yaşamaları gibi örgüt kültürü ve iklimiyle ilgili sebeplerden dolayı sessizliğin tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Morrison vd.'nin (2003) ifade ettiği gibi, öğretmenler arasındaki iletişim eksikliği, birbirlerini iyi anlayamayacakları ve düşüncelerini tam olarak ifade etmelerini engelleyebileceğinden ilişkilerin bozulmasına neden olabilir, bu da öğretmenler arasında çatışmaların yaşanmasına neden olabilir (Morrison vd., 2003).

Çalışanların birbirlerinin arkasından konuşması ya da laf taşınması gibi davranışlar sergilemesi, birbirleri arasında güvensizliğe sebep olabileceğinden sosyal ilişkilerin zayıflamasına ve bununla birlikte örgüt ikliminin bozulmasına ve sonuç olarak da öğretmenlerin sessizliği tercih etmelerine neden olacaktır. Okullarda sessizliğin ortadan kaldırılmasında ya da en aza indirgenmesinde güven önemli bir unsurdur. Yöneticilerin öğretmenlere bir güven ortamı sunarak gerek yöneticileriyle gerekse meslektaşları arasındaki ilişkilerini düzenleyebilmelerinde öncülük etmesi önemlidir (Sardoğan, 2017).

Katılımcıların sessiz kalma nedenlerinde yönetsel nedenler yıldırma (mobing) ve dayanak alt temalarında ifade edilmiş olup okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde baskı kurması, onları dinlememesi, onların görüşlerini ifade etmelerine bilinçli olarak izin vermemesi, gücünü bir susturma aracı olarak kullanması ya da yaşanabilen herhangi bir olumsuz durumda öğretmenin yanında olmaması, yani öğretmene destek vermemesi sessizliğin oluşmasında etkili olan yönetsel nedenler olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bu bulguları Küçükler ve Kısa (2016), Arlı (2013), Celep ve Kaya (2016) ve Milliken vd.'nin (2003) bulgularıyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Küçükler ve Kısa (2016) yönetsel sessizlik nedenleri arasında yönetici tutumlarını, yöneticilerin çalışanlara karşı davranışlarını ve çalışanların görüş ve önerilerinin yöneticiler tarafından önemsenmemesini ele almış (Küçükler ve Kısa, 2016:528); (Milliken, 2003) ise çalışanların yöneticiler tarafından destek görmemesini yönetsel nedenler arasına dâhil etmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sessiz kaldıkları konuların başında yönetici davranışları yer almaktadır. Yöneticilerin, çalışanların görüş ve fikirlerine değer vermemesi, kurumu sahiplenmemeleri, çalışanların arkasında durmaması, onları baskı altında tutmaya çalışmaları çalışanların sessiz olmalarına neden olmaktadır. Elde edilen bu bulgular, Çakıcı (2010), Celep ve Kaya (2016), Küçükler ve Kısa (2016), Milliken vd. (2013), Ayduğ vd. (2017), Dal ve Başkan (2018), Özgan ve Külekçi (2012) ve Çakıcı'nın (2008) çalışmalarını destekler düzeydedir. Dal ve Başkan (2018), çalışmalarında öğretmenlerin sessizlik davranışı içinde olmalarının en büyük nedeninin okul yöneticileri olduğu sonucuna ulaşmış ve öğretmenlerin yöneticilere karşı güven eksikliği ve onların "her şeyi ben bilirim" tavırlarından dolayı öğretmenlerin örgütsel sessizliği seçtikleri sonucuna (Dal ve Başkan, 2018); Özgan ve Külekçi (2012) ise, yöneticilerin tutum ve davranışlarının ve çalışanların görüşlerine önem vermemelerinin, çalışanları örgütsel sessizliğe yönelttiği sonucuna ulaşmıştır (Özgan ve Külekçi, 2012).

Araştırmada öğretmenlerin kabullenici sessizlik, korumacı sessizlik ve korunmacı sessizlik türlerinin üçünü de tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler, söylediklerinin dinlenmeyeceği, görüşlerinin önemsenmeyeceğini ve bir şeyi değiştiremeyeceğine inandıklarında, kabullenici sessizliği tercih ederken; kendilerini güvende hissetmedikleri ve korku hissettiklerinde ise korunmacı sessizliğe bürünmekte ve yöneticisini küçük düşürmemek ya da çalışma ortamını bozmamak için ise korumacı sessizliği tercih etmektedirler. Araştırma bulguları, Öztürk (2019), örgütsel sessizlik ve boyutları üzerine yapmış olduğu çalışmada eğitimcilerin daha çok kabullenici ve korunmacı sessizliği tercih ettikleri sonucuna (Öztürk, 2019); Özgan ve Külekçi (2012) ise çalışmalarında çalışanların daha çok ilişkileri korumaya dayalı sessizlik ve kabullenici sessizlik türüne eğilim gösterdikleri sonucuna varmışlardır (Özgan ve Külekçi, 2012).

Araştırmanın son amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışını sergilemelerinin önüne geçilmesinde alınabilecek önlemler konusunda katılımcıların önerilerini belirlemeye yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar, okullarda örgütsel sessizlik davranışının azaltılabilmesi için, öğretmenin kendini güvende hissedebildiği, öğretmene değer verildiği, adil paylaşımının olduğu ve öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade edebildiği bir demokratik ortamın yani okul ikliminin oluşturulmasının ve okul müdürlerinin daha anlayışlı ve şeffaf olmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Yapılan bu araştırma alan yazında Celep ve Kaya (2016), Arlı (2013) ile Ayduğ vd.'nin (2017) yaptıkları çalışmalarda örgütsel sessizlik davranışının önüne geçilmesinde alınabilecek önlemlerin başında okulda olumlu bir iklim ya da demokratik bir ortam oluşturulabilmesi konusunda verdikleri öneriler açısından benzerlik taşımaktadır. Celep ve Kaya (2016), Ayduğ (2017), çalışmalarında sessizlik davranışlarının önüne geçilebilmesi için, okullarda demokratik bir ortam oluşturulabilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda okul müdürlerinin sergilemiş oldukları kayırmacılığı, görevlendirme ve ödüllendirmelerdeki adaletsiz verilen kararlar, diğer öğretmenleri olumsuz yönde etkileyebilir.

Sonuç olarak, eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesinde öğretmenlerin önemi büyüktür. Bu nedenle, onların görevlerini layıkıyla yerine getirebilmeleri için kendilerini rahat hissedebilecekleri, fikir ve görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri ve okuldaki kararlara aktif katılım sağlayabilecekleri demokratik bir ortam hazırlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Özellikle de okul müdürlerinin okuldaki tüm paydaşlar arasındaki iletişim kanallarını açık tutarak şeffaflığı desteklemesinin, çalışanlara arasındaki bilgi ve görüş paylaşımının sağlanmasının ve farklı görüşlere açık olarak öğretmenlerin etkinliklere katılımının artmasını sağlayacak çözümler üretmesinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının azalması ya da ortadan kaldırılması yönünde olumlu bir fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin verilen görevleri yapmaması, öğrencilerle ilgilenmemesi, nöbetini düzgün tutmaması, mesaiye geç gelmesi gibi nedenlerden dolayı da yöneticiler öğretmenlerine güvenemeyebilir. Yani güvensizlik iki şekilde de oluşabilir. Oluşan bu güvensizlikler, okul kültürünü zedeyebilir ve eğitim örgütlerinde verimliliğin ve sürekliliğin aksamasına neden olabilir. Bundan dolayı okul müdürü ve öğretmenlerin birbirlerine sahip çıkmasına ve aralarındaki güven ortamını tesis etmeye ihtiyaçları olacaktır. Bu güvenin daha sağlam olması ve ilişkilerin kuvvetli olması için öğretmenlerde kaygı oluşmaması için müdürler tarafından desteklenmeli ve yönlendirilmeliler. Okul müdürleri okul yönetiminde zorlayıcı güç kullanmamalıdır.

Okullarda tüm öğretmenlerin görüşlerini rahatça ifade edebileceği ve güvene dayalı demokratik ortamlar oluşturulmalıdır. Eğitim ile ilgili alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmelidir. Öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırıcı faaliyetler gerçekleştirilmelidir. Öğretmenler, görevdeki performanslarına ve özverilerine göre adaletli bir şekilde ödüllendirilmelidir.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Dicle Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 05/07/2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 319606



### Kaynakça

- Akar, N. (2014). *Örgütsel yaşamda sessizlik olgusu: Akademik örgütlerde biçimsel gruplardaki sessizlik üzerine nitel bir araştırma*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Akin, U., & Ulusoy, T. (2016). The relationship between organizational silence and burnout among academicians: A research on universities in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 46-58.
- Alparslan, A. M. (2010). *Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Alvani, S. M., Nikmaram, S., Shojaii, S., Yamchi, H. G., & Zahrani, M. A., (2012). Study on relationship between organizational silence and commitment in Iran. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1271-1277.
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Ayduğ, D., Himmetoğlu, B., & Turhan, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerinin nitel bir araştırma ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1120-1143.
- Blase, J. J., & Pounder, D. G. (1988). Principal favoritism: Explanations, effects and implications for Practice. *Planning and Changing*, 19(1), 3-7.
- Bisel, R. S., & Arterburn, E. N. (2012). Making sense of organizational members' silence. sensemaking resource model. *Communication Research Reports*, 29(3), 217-226.
- Bowen, F., & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417.
- Celep, C., & Kaya, A. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel sessizliğin nedenleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 223-246.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Bütün ve B. Demir Çev. Ed.]. Siyasal Kitap.
- Crockett, D. A. (2013). *Teacher silence in South Carolina public schools* [Doctoral dissertation]. University of South Carolina.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 16(1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliği nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çakıcı A. (2010). *Örgütlerde iş gören sessizliği, Neden sessiz kalmayı tercih ediyoruz?* Detay yayıncılık.
- Dal, H., & Başkan, G. A. (2018). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 45-91.
- Demir, E., & Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 148-165.

- Dey, E. L., Mayhew, M. J., & Grunwald, H. E. (2006). Breaking the silence: achieving a positive campus climate for diversity from the staff perspective. *Research in Higher Education*, 47(1), 65–68. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-8152-z>.
- Doğan, S., & Çidem, E. K. (2021). Öğretmen algıları bağlamında ortaokullarda örgütsel sessizlik. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1674-1704. <https://doi.org/10.26466/opus.725872>.
- Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal Of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health Services Research*, 41(4 Pt 2): 1539–1554.
- Johannesen, R. L. (2001). The functions of silence: A plea for communication research. *Western Speech Journal*, 2(29), 25–35.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.
- Köse, E. K., & Güçlü, N. (2017). Examining the relationship between Leadership styles of school principals, organizational silence and organizational learning. *International Online Journal of Educational Science*, 9(1), 129-140.
- Küçükler, M., & Kısa, A. (2016). Öğretim elemanlarında örgütsel sessizlik üzerine nitel bir araştırma. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 2(5), 521-529.
- Mayhew, M. J., Grunwald, H. E. & Dey, E. L. (2006). Breaking the silence: achieving a positive campus climate for diversity from the staff perspective. *Research in Higher Education* 47 (1), 65–68. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-8152-z>.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma–Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (istanbul- ümraniye ilçesi örneği)*. Yeditepe üniversitesi, eğitim bilimler enstitüsü eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalı. Yüksek lisans tezi.
- Özgan, H., & Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelere etkileri. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 33-49.
- Öztürk, İ. (2019). Örgütsel sessizlik ve boyutları üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 5(2), 365-379.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

- Perlow, L., & Williams, S. (2003). Is silence killing your company?. *Harvard Business Review*, 81(4), 52-58.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. (2001). Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, (331-369).
- Podsakoff, P. M., MacKenzie S. B., Paine J. B., & Bachrach D. G. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26(3):513-563.
- Razavi, M. R., & Sadeghi, M. (2020). Organizational silence, organizational commitment and creativity: The case of directors of Islamic Azad University of Khorasan Razavi. *European Review of Applied Psychology*, 70(5), 100557. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100557>.
- Sardoğan, İ. (2017). *Öğretmenlerde örgütsel sessizlik* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sholekar, S., & Shoghi, B. (2017). The impact of organizational culture on organizational silence and voice of faculty members of Islamic Azad University in Tehran. *Iranian Journal of Management Studies*, 10(1), 113-142.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 236-240.
- Tangırala, S. & Pangaraj, R. (2008). Employee silence on critical issues: The cross level effects procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61,37-68.
- Tülübaş, T., & Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 280-297.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Üçok, D., & Torun, A. (2015). Örgütsel sessizliğin nedenleri üzerine nitel bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 27-37.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## The Effect of Life-Based Learning Applied in Science Lesson on Students' Attitudes and Motivation\*

Erhan KARA<sup>1</sup>  
Güldem DÖNEL AKGÜL<sup>2</sup>

### Abstract

This study aims to investigate the effect of the use of the context-based learning (CBL) approach in the teaching of the sixth-grade body systems unit on students' motivation and attitudes toward science. The study group of the research consists of a total of 79 sixth-grade students studying in a secondary school located in the city center of Erzincan. The data of the study, which was conducted in a quasi-experimental design with the pre-test-post-test control group, were collected with the "Science Attitude Scale" and "Science Motivation Scale". The obtained data were analyzed with SPSS 25 program. The study process took ten weeks. The research subject was taught to the control group according to the constructivist approach as stated in the curriculum. Mostly, the lessons were taught in the classroom, and in some lessons, applications were made on the smart board. Subjects and concepts related to the unit were given in the control group. The students in the experimental group were given education supported by a context-based learning approach. Within the scope of the research, the activities developed for the experimental group were implemented by adhering to the lesson plans. As a result of the research data, it was determined that there was no statistically significant difference between the attitude and motivation scores of the experimental group and the control group students in which the CBL method was used. The reason for this situation can be stated as the high pre-test scores of the students and the fact that there is no statistically significant difference although the students with high motivation and attitude at the beginning increase their post-test scores. The generality of the research can be increased by conducting a similar study in classes at different levels and in different learning areas. This study was limited to examining students' attitudes and motivations toward science. A similar study can be done to determine the academic success of students in the field of science and the memorability of what has been learned. In addition, it is recommended to include student opinions in future studies.

**Keywords:** Context -based learning, science education, motivation, attitude

\* This study is derived from the Doctoral Thesis prepared by first author under the supervision of 2nd author

<sup>1</sup> Dr., Erzincan Directorate of National Education, [erhankara24@gmail.com](mailto:erhankara24@gmail.com) ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3955-3705>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Science Education, Erzincan, [gldmdnel@gmail.com](mailto:gldmdnel@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4853-0855>



# Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 07.05.2023

Kabul Tarihi: 23.08.2023

## Fen Bilgisi Dersinde Uygulanan Yaşam Temelli Öğretimin Öğrencilerin Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi\*

Erhan KARA<sup>1</sup>  
Güldem DÖNEL AKGÜL<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul altıncı sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde yaşam temelli öğrenme (YTÖ) yaklaşımını kullanımının öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin motivasyonları ve tutumları üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 79 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülen çalışmanın verileri “Fen Bilimleri Tutum Ölçeği” ve “Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Çalışma süreci on hafta sürmüştür. Araştırma konusu kontrol grubuna öğretim programında belirtilen şekliyle yapılandırıcı yaklaşıma göre işlenmiştir. Çoğunlukla dersler sınıf içerisinde işlenmiş olup bazı derslerde akıllı tahta üzerinden uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubunda üniteyle ilgili konu ve kavramlar verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen eğitim verilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubu için geliştirilen etkinlikler ders planlarına sadık kalınarak uygulanmıştır. Araştırma verileri çalışma sonucunda YTÖ yönteminin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ve motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin ön test puanlarının yüksek olması ve başlangıçta yüksek düzeyde motivasyona ve tutuma sahip öğrencilerin son test puanlarını artırmalarına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmaması şeklinde belirtilebilir. Bu araştırmanın benzeri farklı seviyedeki sınıflara ve farklı öğrenme alanlarına yapılarak araştırmanın genelliği artırılabilir. Yapılan bu çalışma öğrencilerin fen bilimlerine olan tutumlarını ve motivasyonlarını incelemekle sınırlandırılmıştır. Benzer çalışma öğrencilerin fen bilimleri alanında akademik başarılarını ve öğrenilenlerin akılda kalıcılığını tespit etmek için yapılabilir. Ayrıca yapılacak çalışmalarda öğrenci görüşlerine yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam temelli öğrenme, fen eğitimi, motivasyon, tutum

\*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr., Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü, [erhankara24@gmail.com](mailto:erhankara24@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3955-3705>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Erzurum. [gldmdnel@gmail.com](mailto:gldmdnel@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4853-0855>

## Giriş

Günümüz dünyasında herkesin bilimin ne olduğunu ve günlük hayatımızda nasıl çalıştığını anlaması gerekmektedir. Bilim, insanların yaşamlarındaki nefes alma biçimlerinden içtikleri suya, yaşadıkları dünyadan kullandıkları mikro boyuttaki teknolojik araçlara kadar çok geniş bir alana yayılmıştır (Demirci, 1993). Günümüz eğitim sisteminin amacı öğrencinin bilgiye erişimini sağlamak olmalıdır. Başka bir ifadeyle, öğrenciler zihinsel yeteneklerini ve problem çözme becerilerini geliştirmelidir. Bu yetkinlik ve becerilerin geliştirilmesine imkân veren derslerin başında fen dersleri gelmektedir (Kaptan, 1998). Lemlech (1998), bilimin öğrencilere sunacağı imkanları; eleştirel düşünme ve araştırma yöntemleri edinme, biyolojik ve fiziksel çevreyi anlamaya katkıda bulunan bilimsel kavramlar geliştirme ve özgür vatandaşların sahip olacağı tutum ve becerileri geliştirme pratiği olarak belirtmektedir. Ayrıca, fen dersleri kişisel araştırma, tartışma, deney, gözlem yapan ve bireylerin bilgilerinin sürekli artırması ve bilimsel tutumların geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kaptan, 1998).

Fen bilimleri konularının çok yönlü olması ve fen öğretiminde çoğu kavramın soyut yapıları nedeniyle öğrenciler tarafından anlaşılmasının zor olduğu görülmektedir. Bu durum derse ilgi duyan birçok öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Derslere karşı motivasyonu düşük olan çoğu öğrenci, fen konularını sıkıcı olduğunu belirtmekte ve “Bu dersleri bize niye okutuyorlar veya bu derslerde anlatılan bilgiler gerçek yaşantımızda karşılaştığımız hangi sorunları çözerken kullanabiliriz?” şeklinde sorular yöneltilmektedirler. Bu tür sorulara geleneksel fen derslerinde cevap bulamayan öğrenciler fen derslerine daha az ilgi göstermekte ve bu derslerdeki başarı oranları azalmaktadır (Çepni, 2015). Pozitivist bakış açısıyla elde edilen geleneksel yöntemlerin yetersizliği nedeniyle öğrencilerin öğrendiklerini somutlaştıramamaları ve gerçek hayatta uygulayamamaları okullarda önemli bir sorun haline gelmiştir. Öğrencilerin daha etkili ve sürdürülebilir öğrenmelerini sağlamak için öğrencilerin ön bilgilerine, bilişlerine, sosyal çevrelerine, konuşma diline, davranışlarına uygun olan ve öğrencilerin öğrenme aktivitesinde pasif değil, aktif olarak zihinlerinde yapılandırdığı yapılandırmacılık kuramı ortaya atılmıştır (Ay Sarı, 2017). Son yıllarda öğretim, öğretilecek bilginin fazla olması, bilgiler arasındaki ilişkilerin olmaması ve bilgiye yeterince önem verilmemesinin yol açtığı bilgi kirliliği gibi birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bu sorunların üstesinden gelme çabası, öğrenciyi merkeze alarak bilginin yapılandırılmasını sağlayan çeşitli öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine yol açmıştır. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı bunlardan biridir (Güngör Cabbar ve Şenel, 2020). Klassen (2006), günlük yaşamla ilişkilendirilmesine dayanan yaşam temelli öğretim, öğrencilerin fen bilimlerini daha iyi anlamaları için en etkili yöntemlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Yaşam temelli öğrenmenin (YTÖ) en önemli amacı, fenle ilgili önemli kavramları hayattan seçilen bağlam vasıtasıyla öğrenciye vermektir. Bu sayede öğrencilerin konuya olan isteklerini artırmak ve müfredatı bilimsel kavramları öğrenme ihtiyacına dayalı olarak öğrenciler için daha erişilebilir ve kolay öğrenilebilir hale getirmek amaçlanmaktadır (Kutu ve Sözbilir, 2011). Fen eğitiminin en önemli amaçları, öğrencilerin bilimsel okuryazarlığını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu hedeflere ulaşmak için, bağlam içinde bilimi öğrenmenin yanı sıra gerçek dünya sorunları ve bilimsel makalelerle uğraşarak bilimsel kavramları ve süreçleri öğrenmeyi de hesaba katması gerekir (Gilbert, 2006). Gerçek dünya problemleriyle ilgili yaşam temelli öğrenme, bilimsel okuryazarlığı teşvik eder (Avargil vd., 2012). Fen konuları, gerçek hayat problemleriyle ilgili açıklamaya ve bu bağlamlar yardımıyla anlamaya çok uygundur. Fen eğitimi bu şekilde gerçekleşirse fen okuryazarlığı, bilimsel süreçleri öğrenme ve 21. yüzyıl becerileri de artacaktır (Gilbert, 2006). Ayrıca son yirmi yılda birçok ülkede fen müfredatının geliştirilmesindeki en belirgin eğilimlerden biri, bilimsel anlayışı geliştirmenin bir yolu olarak bilimsel bağlam ve uygulamanın kullanılması olmuştur (Bennett, 2016).

Literatür taraması yapıldığında fizik, kimya ve biyoloji alanında birçok yaşam temelli öğrenmeye dayalı çalışmalara rastlanmıştır (Toroslu, 2011; Rusçuklu, 2017; Köroğlu, 2011; İlhan, 2010). Fen eğitimi ise Hoşbaş (2018) çalışmasında fen derslerinde YTÖ yaklaşımının öğrenme ürünleri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada veriler bilimin doğası ölçeği, başarı testi ve bilimsel süreç becerileri ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin akademik

başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca bilimin doğası hakkında görüşlerinde kalıcılığa etki ettiği fakat bilimsel süreç becerilerinde ise kalıcılığa herhangi bir etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akdaş (2014) ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde YTÖ modelini kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın verileri insan ve çevre ünitesi başarı testi ve çevresel tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yaşam temelli öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları, çevreye karşı olan düşünce ile davranışları ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı yaşam temelli öğrenme modelinin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığı üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir.

Kistak (2014) İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimini incelemiştir. Araştırmanın amacı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ses ünitesi ile ilgili kavram yanlışlarını belirleyerek yaşam temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan öğretimin, öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisini ortaya çıkartmaktır. Araştırmada öğrencilerin konuyla ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları belirtilmiştir. Çalışmada öğrencilere sorular yöneltildiğinde öğrencilerin bağlamları kullanarak cevap verdiği, kullanılan yöntemin geniş zaman aralığında anlamlı öğrenme sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu yöntemin öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini artırdığı da görülmüştür.

Dağıstanlı (2019) YTÖ yaklaşımı ile destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeği, çevre tutum ölçeği ve çevre başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile destekli çevre eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarı düzeylerini geliştirmede anlamlı seviyede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tağ (2019), maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin işlenmesinde YTÖ yaklaşımının etkisini araştırmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubuna çalışma öncesi ve sonrasında; fen bilimleri başarı testi, fen bilimleri tutum ölçeği ve fen bilimleri motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaşam temelli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin tutum ve motivasyonları arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Arroio (2010) yaptığı çalışmada yaşam temelli fen eğitiminde sinemanın rolünü incelemiştir. Yazar, görsel-işitsel bağlam temelli etkinliklerin, edinilen kavramsal anlamının başka bağlamlara aktarılma olasılığını ve ayrıca öğrencinin konuya olan ilgisini artırabileceğini ve bu görsel-işitsel bağlam temelli sosyal konuları bilim ve teknoloji ile ilişkilendirmenin de mümkün olabileceğini düşünmektedir. Araştırmacı filmlerin öğrencilerin ilgisini çekmesi gereken sosyal konulara odaklanan bağlamlar sağlayabileceğini, öğretmene konuları tartışmak için ilginç bir olanak sunacağını ve fen öğreniminin sosyal etkileşimler içerdiğini, görsel-işitsel bağlam tarafından desteklenen sosyo-bilimsel konuları tartışmanın fen sınıfında anlam oluşturma sürecine aracılık etmek için önemli bir olasılık olduğunu belirtmiştir.

Choi ve Johnson (2005) yaptığı çalışmada öğrenmeyi geliştirmek için yaşam temelli videolar hazırlamıştır. Yapılandırmacı teori kullanılarak geliştirilen video temelli öğretimin, öğrencilerin algılarını, öğrenmesini ve motivasyonu etkileyip etkilemediğini araştırmaya çalışmıştır. Bunun için çevrimiçi yaşam temelli bir derste hem video tabanlı öğretim hem de geleneksel metin tabanlı öğretimle dersler işlenmiştir. Bu çalışmada son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veriler iki farklı zamanda elektronik anketlerle toplanmıştır. Elde edilen verilere göre video temelli öğretim öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırmıştır. Ayrıca öğrenciler video temelli öğretimin geleneksel metin tabanlı öğretime göre daha akılda kalıcı olduğunu bildirmişlerdir.

Yu vd. (2015) çalışmada yaşam temelli öğrenme yoluyla öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesini araştırmıştır. Bu çalışma, on dört haftalık bir süre boyunca 103 sekizinci sınıf öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin problem çözme süreci performansını analiz etmek için tanımlayıcı istatistikler ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak bağlamların öğrencilerin soru oluşturma, analiz etme ve ardından çözümleri seçip geliştirme becerilerini artırmak için yararlı

olduğunu göstermektedir. Ayrıca proje tasarımı, öğrencilerin sonuçları değerlendirme ve geri bildirim uygulama becerilerini geliştirmiştir.

Yapılan bu çalışmada 6. sınıf öğretim programı içerisinde yer alan vücudumuzdaki sistemler ünitesi yaşam temelli öğrenme yaklaşımına göre işlenmiştir. Ayrıca yaşam temelli öğrenmeyle birlikte öğrencilere anlatılan konularda günlük hayattan bağlamlar kullanılarak öğrencilerin derse karşı ilgisini ve motivasyonunu artırma amaçlanmaktadır. Vücudumuzdaki sistemler ünitesine yönelik yaşam temelli öğrenme yöntemi ile yapılan çalışma yurt içi ve yurt dışı kaynaklarda bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırma Problemi

Ortaokul 6. Sınıf programında bulunan vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde YÖÖ yaklaşımı kullanımının katılımcıların fen bilgisi dersine ilişkin motivasyonları ve tutumları üzerine etkisi var mıdır?

#### Alt problemler

Yapılan bu çalışmada araştırma problem cümlesine göre aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Deney grubu ve kontrol grubu katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında motivasyon ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubu katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında tutum ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Yöntemi

Ortaokulda gerçek deneysel desenler ile çalışma yapmak için öğrencileri seçkisiz atama ile iki gruba ayırmak oldukça zordur. Böyle bir uygulama okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri açısından da olumsuz etkiler doğurabilmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu tasarımda, sınıflar rastgele olarak çalışma gruplarına atanmıştır. Sınıflardan biri deney grubu olarak belirlenirken diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Fakat bu şekildeki atamalarda çalışmaya katılan grupların (deney-kontrol) birbirine denk olacağını belirtmek mümkün değildir. Bu durum çok önemli bir kısıtlama olmasına karşın seçkisiz atamanın yapılamadığı böyle durumlarda çok iyi bir desendir. Bu desende deney öncesinden ön testin verilmesi ya da verilmemesine göre iki şekilde düzenlenir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada ön test uygulanarak grupların giriş davranışları kontrol edilmiştir. Öğrencilerin çalışma gruplarına atanmaları rastgele biçimde yapılmıştır. Çalışmada kullanılacak deneysel desen Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma Deseninin Simgesel Gösterimi**

Gruplar	Ön Test	Süreç	Son Test
<b>Deney Grubu</b>	Motivasyon Ölçeği, Tutum Ölçeği	Yapılandırıcı Yaklaşım- Yaşam Temelli Öğrenme Etkinlikleri	Motivasyon Ölçeği, Tutum Ölçeği
<b>Kontrol Grubu</b>	Motivasyon Ölçeği, Tutum Ölçeği	Yapılandırıcı Yaklaşım	Motivasyon Ölçeği, Tutum Ölçeği

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ili merkezinde bulunan bir orta okulda öğrenim gören toplam 79 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, Kasım-Aralık 2021 tarihinde yapılmıştır. Araştırma örnekleminin seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluna gidilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar. Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sayede zamandan, paradan ve çabadan tasarruf edilmesi sağlanmıştır (Creswell, 2009).



## Veri Toplama Araçları ve Uygulama

### Fen bilimleri tutum ölçeği

Çalışmada, katılımcıların fen dersine karşı tutumlarını tespit edebilmek için; geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Biçer (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan “Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Biçer (2011) yaptığı çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısını 0.898 olarak bulmuştur. Yapılan çalışmada Cronbach  $\alpha$  değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 11 tanesi pozitif, 15 tanesi negatif yönlüdür. Ölçek 5’li Likert tipindedir. Pozitif yönlü maddelerde puanlama “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) şeklindeyken olumsuz maddeler için puanlama tersten yapılmıştır.

### Fen bilimleri motivasyon ölçeği

Bu araştırmada Atay (2014) tarafından geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş olan ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirdiği motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Bu motivasyon ölçeği 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” şeklinde 5’li likert testten oluşmaktadır. Seçenekler 1 ve 5 puan arasında değerlendirilmiştir. Olumsuz maddeler 1-2-3-4-5 şeklinde puanlama yapılmışken, olumlu ifadeler ise 5-4-3-2-1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Fen Motivasyon Ölçeği için Cronbach  $\alpha= 0,77$  olarak hesaplanmıştır.

### Bağlamların Hazırlanması ve Uygulama Süreci

Araştırmada altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesi destek ve hareket sistemi, sindirim sistemi, dolaşım sistemi, solunum sistemi ve boşaltım sistemi konuları seçilmiştir. Bağlamların bir kısmı araştırmacı tarafından oluşturulurken bir kısmı ise internet ve gazetelerden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bağlamlar basit ve sade bir dille oluşturulmaya, bağlamların konuları öğrencilerin günlük hayatta en çok karşılaşılabilecekleri olaylardan seçilmeye çalışılmıştır. Bağlamlar hazırlandıktan sonra beş uzman öğretmene daha okutulmuştur. Bunun için google formdan yararlanılmıştır. Uzmanlara bağlamlarla ilgili çeşitli sorular yöneltilerek sonuçları değerlendirilmiştir. Bağlamların öğrencilerin sevelerine uygun olup olmadığıyla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Her bir öğretmenden de olumlu cevaplar alınmıştır.

Araştırmada konuya başlamadan önce tutum ve motivasyon ölçeği, daha sonra ders planında belirtilen uygulama süreci ve daha sonra beş konu işlenmiş ve konuların bitimiyle tutum ve motivasyon ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın asıl uygulama süreci on hafta sürmüştür. Uygulama aşamasındaki bütün etkinlikler ve kontrol grubundaki işlenen dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen eğitim verilmiştir. Araştırma kapsamında deney grupları için geliştirilen etkinlikler ders planlarına sadık kalınarak uygulanmıştır. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı çalışma yaprakları fotokopi ile çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler derse bu çalışma yapraklarını okuyarak başlamıştır. Öğrencilerin metni okumaları için yeterli zaman verilmiştir. Öğrenciler metinlerin sonlarında yer alan soruları cevaplamışlardır. Daha sonra öğrencilerle sorular üzerinde durularak metinden ne anladıkları sorulmuştur. Öğrencilerin metindeki örneklerden yola çıkarak benzer durumların günlük hayatlarda nerelerde karşılaştıkları üzerinde durulmuştur. Kontrol grubundaki işlenen dersler ise öğretim programında belirtilen şekliyle yapılandırıcı yaklaşıma göre anlatılmıştır. Çoğunlukla dersler sınıf içerisinde işlenmiş olup bazı derslerde akıllı tahta üzerinden uygulamalar yapılmıştır.

İlk konu olan destek ve hareket sistemi konusu işlenmeden önce deney grubu öğrencilerine öğretmen tarafından dersin başlangıcında “Kim daha güçlü?” bağlamı verilmiştir. Her bir öğrenciye dağıtılan bağlam öğrenciler tarafından okunması sağlanmıştır. Ayrıca bağlam akıllı tahtadan da açılmıştır. Öğrenciler bağlamı okuyabilmesi için yeterli zaman verildikten sonra bağlamın sonunda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler kendi cevaplarını not aldıktan sonra öğretmen tarafından her bir soru üzerinde durularak söz hakkı alan öğrencilerin soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilere eba üzerinden destek ve hareket sistemi 3D videosu gösterilmiştir. Ardından

“Vücudumuzdaki kemikler” etkinliği yapılmıştır. Kaslar konusu anlatılmadan önce “Kas ağrısının nedenleri nelerdir? Şiddetli kas ağrıları nasıl geçer?” bağlamı verilmiştir. Daha sonra “eşleşmeyi bul” etkinliği yapılmıştır. Değerlendirme olarak Eba’daki çalışma sayfaları yapılarak öğrencilerin öğrenmeleri gözden geçirilmiş ve öğrencilerin eksiklikleri tamamlanmıştır.

Sindirim sistemi konusuyla ilgili öğretmen tarafından dersin başlangıcında “Sağlıklı Yaşam” bağlamı verilmiştir. Bağlam öğrenciler tarafından okunması sağlanmış ve öğrencilerin bağlamın sonunda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler kendi cevaplarını not aldıktan sonra öğretmen tarafından her bir soru üzerinde durularak söz hakkı alan öğrencilerin soruları cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere wordwall üzerinden “Sindirim Sistemi Organları Eşleştirme Oyunu” etkinliği yaptırılmıştır. Ardından öğrencilerle “Sindirim sistemi görevleri etkinliği” yapılmıştır. Sindirime yardımcı olan organlar konusuna geçmeden önce “Koronavirüs Sindirim Sistemini de Vuruyor!” bağlamı verilmiştir. Değerlendirme olarak Eba’daki çalışma sayfaları yapılarak öğrencilerin öğrenmeleri gözden geçirilmiş ve öğrencilerin eksiklikleri tamamlanmıştır.

Dolaşım sistemi konusuyla ilgili öğretmen tarafından dersin başlangıcında “Heyecanlı Maç” bağlamı verilmiştir. Bağlam öğrenciler tarafından okunması sağlanmış ve öğrencilerin bağlamın sonunda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler kendi cevaplarını not aldıktan sonra öğretmen tarafından her bir soru üzerinde durularak söz hakkı alan öğrencilerin soruları cevaplamaları istenmiştir. Soruların bitiminde öğrencilere eba üzerinden dolaşım sistemi videosu izletilmiş ve kan akış yönlerinden bahsedilmiştir. Ardından öğrencilerle “dolaşım sistemi eşleştirme etkinliği” yapılmıştır. Daha sonra “BUÜ Hastanesinde 'ilk yapay kalp nakli' gerçekleştirildi” bağlamı verilmiş ve dolaşım sistemiyle ilgili “bulmaca etkinliği” yapılmıştır. Değerlendirme olarak Eba’daki çalışma sayfaları yapılarak öğrencilerin öğrenmeleri gözden geçirilmiş ve öğrencilerin eksiklikleri tamamlanmıştır.

Solunum sistemi konusuyla ilgili öğretmen tarafından dersin başlangıcında “Sağlığımızın Önemi” bağlamı verilmiştir. Bağlamın öğrenciler tarafından okunması sağlanarak öğrencilerin bağlamın sonunda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere morpakampüs üzerinden “Neden soluk alıp veririz?” videosu izletilmiştir. Ayrıca sonra soluk alıp verirken vücudumuzda gerçekleşen değişimlerin neler olduğu ve hangi organların çalıştığı gözlemlenmesi istenmiştir. Ardından öğrencilerle “solunum sistemi organları eşleştirme etkinliği” yapılmıştır. Konun devamı verilmeden önce “yerli solunum cihazının üretim hikayesi” bağlamı verilmiştir. Konu bitiminde öğrencilere morpakampüs üzerinden solunum sistemi ile ilgili 3D videolar izletilmiş ve solunum sistemi bulmaca etkinliği yapılmıştır. Değerlendirme olarak Eba’daki çalışma sayfaları yapılarak öğrencilerin öğrenmeleri gözden geçirilmiştir.

Boşaltım sistemi konusuyla ilgili öğretmen tarafından dersin başlangıcında “Vücudumuzun Süzgeçleri” bağlamı verilmiştir. Akıllı tahtadan boşaltım sistemi yapı ve organları görseli açılarak yerleri anlatılmıştır. Öğrencilere böbreklerimiz sağlığını korumak için neler yapılması gerektiği sorulmuştur. Öğrencilerden gelen cevaplar değerlendirildikten sonra bol su tüketilmesi, aşırı acılı ve tuzlu besinlerin tüketilmesinden kaçınılması, böbrekleri soğuktan koruyarak olası böbrek ve idrar yolu iltihaplanmaları engellenmesi, kişisel temizliğe özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Soruların genel değerlendirilmesi yapıldıktan sonra akıllı tahta üzerinden boşaltım sistemi organları eşleştirme etkinliği yapılmıştır. Ardından öğrencilerle “boşaltım sistemi organları görevleri etkinliği” yapılmıştır. Konun devamı verilmeden önce “tek başına hayat mücadelesi veriyor, 17 yıldır diyalize giriyor” bağlamı verilmiştir. Konu bitiminde öğrencilerle “gameshow testi etkinliği” yapılmıştır. Değerlendirme olarak Eba’daki çalışma sayfaları yapılarak öğrencilerin öğrenmeleri gözden geçirilmiştir. Deney grubuna uygulanan bağlamlar ve etkinlikler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney grubunda uygulanan bağlamlar ve etkinlikler

Konu	Bağlamlar	Etkinlikler
Destek ve hareket sistemi	1. Kim daha güçlü?	1. Destek ve hareket sistemi 3D görseli
	2. Kas ağrısının nedenleri nelerdir? Şiddetli kas ağrıları nasıl geçer?	2. Vücudumuzdaki kemikler
		3. Eşleşmeyi bul etkinliği

Sindirim sistemi	1. Sağlıklı Yaşam	1. Sindirim sistemi organları eşleştirme etkinliği
	2. Koronavirüs Sindirim Sistemini de Vuruyor! İşte Etkileri...	2. Sindirim sistemi görevleri etkinliği
Dolaşım sistemi	1. Heyecanlı Maç	3. Sindirim sistemi bulmaca etkinliği
	2. BUÜ Hastanesinde ilk yapay kalp nakli gerçekleştirildi.	1. Dolaşım sistemi videosu
Solunum sistemi	1. Sağlığımızın Önemi	2. Dolaşım sistemi eşleştirme etkinliği
	2. Yerli solunum cihazının üretim hikayesi	3. Damarlar ve kan dolaşımı etkinliği
Boşaltım sistemi	1. Vücutumuzun Süzgeçleri	4. Bulmaca etkinliği
	2. Tek başına hayat mücadelesi veriyor, 17 yıldır diyalize giriyor.	1. Neden soluk alıp veriyor?
		2. Solunum sistemi organları eşleştirme etkinliği
		3. Solunum sistemi 3D videolar
		4. Bulmaca etkinliği
		1. Boşaltım sistemi yapı ve organları
		2. Boşaltım sistemi organları eşleştirme etkinliği
		3. Boşaltım sistemi organları görevleri etkinliği
		4. Boşaltım sistemi gameshow testi etkinliği

## Verilerin Analizi

Çalışma gruplarına ait ön- son test puanları için ilişkisiz gruplar t testi yapılmadan önce normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Normallik varsayımların kontrolü için medyan, mod ve aritmetik ortalama değerleriyle çarpıklık ve basıklık bilgilerinin kontrol edildiği betimsel yöntemlerle yapılmıştır (Abbott, 2011).

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer alması ve medyan, mod ve aritmetik ortalamaların birbirine eşit veya yakın olması normalliğin sağlanabileceği anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu nedenle her bir testin betimsel istatistikleri hesaplanarak normal dağılıma sahip olup olmadığı belirtilmiştir.

### Tutum ölçeğinin betimsel istatistiği

Deney grubu ve kontrol grubu tutum ölçeğine yönelik aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3:** Tutum ölçeği ön test son testlerin betimsel istatistikleri

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Ön test	39	2,68	0,225	0,231	0,451
	Son test	39	3,99	0,38	0,412	0,113
Kontrol	Ön test	40	2,64	0,166	0,295	0,181
	Son test	40	3,79	0,654	-1,401	2,414

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu katılımcıların puanlarının mod, medyan ve aritmetik ortalamalarının birbirine yaklaşması, çarpıklık ve basıklık bilgilerinin -1,5 ve +1,5 sayıları arasında yer alması nedeniyle deney grubu öğrencilerin puanlarının normal dağılım sergilediği söylenebilir. Fakat kontrol grubu katılımcıların çarpıklık ve basıklık bilgileri -1,5 ve +1,5 değerleri arasında yer almadığından dolayı son test puanlarının normal dağılım sergilemediği ifade edilebilir. Bu nedenden dolayı analizlerde nanparametrik test olan mann whitney u testi kullanılmıştır.

### Motivasyon ölçeğinin betimsel istatistiği

Deney grubu ve kontrol grubu motivasyon ölçeğine yönelik aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4:** Motivasyon ölçeği ön test son testlerin betimsel istatistikleri

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Ön test	39	3,87	0,693	-1,274	1,326
	Son test	39	3,969	0,412	0,070	-0,616
Kontrol	Ön test	40	3,67	0,708	-0,673	0,515
	Son test	40	3,832	0,456	-0,081	0,564

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların puanlarının mod, medyan ve aritmetik ortalamalarının birbirine yaklaşması, çarpıklık ve basıklık bilgilerinin -1,5 ve +1,5 sayıları arasında olması sebebiyle deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin puanlarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin motivasyonlarını belirlemek için deney ve kontrol grubuna motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Bu bölümde birinci alt problem olan “Deney grubu ve kontrol grubu katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında motivasyon ölçeği puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Grupların ön test puanlarına yönelik istatistiksel olarak bir fark olup oluşmadığının anlaşılabilmesi için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5:** Gruplardaki öğrencilerin motivasyon ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	SS.	t	p
Kontrol Grubu	40	3,6735	,70813	1,285	0,202
Deney Grubu	39	3,8764	,69395		

Tablo 5’de öğrencilerin motivasyon ölçeği ön test puanları karşılaştırılmış ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Deney ve kontrol grupların son test puanlarının incelenmesinde bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Veriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Gruplardaki öğrencilerin motivasyon ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	SS.	t	p
Kontrol Grubu	40	3,832	,4560	1,404	0,164
Deney Grubu	39	3,969	,4124		

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grupları katılımcıların motivasyon ölçeği son test puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Araştırmada yer alan öğrencilerin tutumlarını belirlemek için deney ve kontrol grubuna tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu bölümde ikinci alt problem olan “DG ve KG katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında tutum ölçeği puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Grupların ön test puanlarına yönelik istatistiksel olarak bir fark olup oluşmadığının anlaşılabilmesi için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** Gruplardaki öğrencilerin tutum ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	SS.	t	p
Kontrol Grubu	40	2,6403	,16691	0,633	0,529
Deney Grubu	39	2,6685	,22572		

Tablo 7’de öğrencilerin tutum ölçeği ön test puanları karşılaştırılmış ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Deney ve kontrol grupların son test puanlarının incelenmesinde parametrik olmayan Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8:** Gruplardaki öğrencilerin tutum ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	40	36,83	1473	653	,213
Deney	39	43,26	1687		

Tablo 7 incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucunda çalışma grupları katılımcıların tutum ölçeği son test puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir ( $U= 653$ ,  $p>0,05$ ).

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada altıncı sınıf öğrencilerin fen bilgisi dersindeki vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğrenilmesinde yaşam temelli öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamında nicel veriler elde edilmiştir. Deney grubunda yaşam temelli öğrenmeye göre derslerin işlenmesiyle öğrencilerin motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu kısımda çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ilgili literatürle birlikte tartışılmıştır.

Araştırmada birinci alt probleme ait olarak YTÖ yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin katılımcıların fen bilgisi dersine ilişkin motivasyonlarına etkisini araştırmak için “Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu motivasyon ölçeği ön test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilere göre ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu katılımcılarının motivasyon ölçeği son test puanlarıyla kontrol grubu katılımcılarının motivasyon ölçeği son test puanları incelendiğinde, grupların puan ortalaması değerlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin derse olan motivasyonlarını etkilemediği söylenebilir. Öğrencilerin ön test puanları incelendiğinde yüksek olduğu görülmektedir. Başlangıçta yüksek düzeyde motivasyona sahip öğrencilerin son test puanlarını artırmalarına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamasına neden olduğu düşünülebilir. Ayrıca kontrol grubuyla işlenen konularda ders kitabında yer alan etkinliklerin uygulanması ve ders boyunca öğrencilerin derse katılmalarını sağlanması kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerin motivasyonları arasında farklılığın oluşmamasında etken olduğu söylenebilir. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Örneğin Tağ (2019) yaptığı çalışmada motivasyon ölçeği alt boyutları ile ilgili olarak; grupların ön test ve son test puanlarının ortalama değerlerinde anlamlı bir fark oluşmadığını belirtmiştir. Baran (2013) çalışmasında yaşam temelli probleme dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin kimya motivasyonları üzerinde büyük bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak yaptığı çalışmada yaş ortalamasının yüksek olması ilköğretim ya da ortaöğretime göre daha fazla stabil fikirlere sahip olabilmelerinden kaynaklanıyor olabileceğini ve çalışmanın dört hafta gibi kısa bir sürede gerçekleştirilmiş olması olarak göstermiştir. Gül (2016) çalışmasında ise motivasyon anketi ön test ve son test puanlarının ortalama değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ön-son test puanlarını incelediğinde puanlardaki değişimin çok az olduğunu ve puanların çok yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin motivasyon değişimlerinin istenen düzeyde oluşmamasının sebebi olarak öğrencilerin öğretmen tarafından kendilerini motive etmediklerini bunun sonucu olarak motivasyon düzeylerinin daha fazla artmasını engelleyebileceğini vurgulamıştır. Gül vd. (2017) YTÖ yaklaşımının boşaltım sistemi konusuna yönelik etkilerini incelediği çalışmasında katılımcıların motivasyonlarının çalışma bitiminde deney grubunda çok az düştüğünü fakat kontrol grubunda düşüşün daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu durumun oluşmasını kontrol grubu öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azalmasına ve deney grubunda uygulanan YTÖ etkinliklerinin katılımcıların motivasyonlarını değiştirmedeği şeklinde ifade etmiştir. Alan yazın incelendiğinde motivasyon ölçeğinden elde edilen sonuçlarla farklı oluşturacak çalışmalara rastlanılmıştır. Kutu (2011) çalışmasında uygulama sonunda yapılan motivasyon anketi sonucuna göre

modelin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını bulmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının artmasına neden olarak konuların günlük yaşamla ilişkilendirerek verilmesi, öğrencilerin konulara aşina olması ve öğrencilerin kimya konularının kendi yaşamlarına uygun olduğunu fark etmesi şeklinde belirtmiştir. İlhan (2010) araştırmasında çalışma gruplarındaki katılımcıların motivasyon anketi son testlerden alınan puanları karşılaştırdığında son-test puanlarının ortalama değerlerinde deney grubu lehine önemli bir fark olduğunu belirlemiştir. Bu farklılığın oluşmasına neden olan etmenler arasında YTÖ uygulamaları ile öğrencilerin kimya konularını daha fazla öğrenmeye yöneldiklerini ve katılımcıların dersin gidişatıyla ilgili kararlarda rol aldıklarını ve bu sayede motivasyonların arttığını belirtmiştir. Kuloğlu (2019) yapmış olduğu çalışmada yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonları üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Motivasyonlarının artmasının nedeni olarak yaşamdan alınan bağlamların öğrencilerin derse katılımını artırması ve deney grubunda uygulanan ders planlarının fen konularıyla günlük hayat arasında ilişki kurarak dersi kolaylaştırması şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada ikinci alt probleme ait olarak YTÖ yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin katılımcıların fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini bulmak için “Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına tutum ölçeği uygulanarak ön test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilere göre ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Gruplardaki öğrencilerin tutum ölçeği puanların değişimini incelemek için her iki grubun son test puanları incelenmiştir. Puanlarının analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bunun nedeni olarak gruplarda işlenen derslerin yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı olarak işlenmesi ve öğrencilerin uygulama öncesinde ders sürecine aktif katılımının sağlanması sayesinde öğrencilerin derse karşı tutumlarının yüksek olması şeklinde ifade edilebilir. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Örneğin Tağ (2019) yaptığı çalışmada yaşam temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarını geleneksel yöntem kadar artırmadığını tespit etmiştir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin anket tarzı veri toplama araçlarına yeterince önem göstermediğini ve bunun sonucunda öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine yol açtığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ünal (2008) çalışmasında gruplardaki öğrencilerin tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığını bulmuştur. Bu durumun oluşmasında çalışmanın sadece bir konuda uygulanması ve öğrencilerin tutumlarının bu kadar kısa sürede değişmeyeceğini nedenler arasında sıralamıştır. Kutu (2011) çalışmasında gruplardaki öğrencilerin tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılığın oluşmadığını belirtmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenin dersleri yapılandırıcı yaklaşıma göre yürütmesi ve öğrenci-öğretmen iletişiminin iyi olması nedeniyle katılımcıların uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin derse karşı tutumlarının yüksek olmasına yol açması önemli etkenler olarak ifade etmiştir. Baran (2013) çalışmasında yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin tutumlarına bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak uygulamanın dört hafta gibi kısa sürede gerçekleştirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlarla farklı oluşturacak çalışmalara da rastlanılmıştır. Kara (2016) çalışmasında gruplardaki katılımcıların fen tutum ölçeği puanlarına yönelik analizi sonucunda deney grubu lehine önemli bir farklılığın olduğunu bulmuştur. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin uygulama sırasında farklı deneyimler edinmesinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Karlı (2019) ise çalışmasında grupların tutum ölçeği son test puanlarını karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu lehine önemli fark bulmuştur. Bunun nedeni olarak katılımcıların yeni bir yaklaşımla ders işleme ve dersteki bilgilerini yaşamla ilişkilendirmeleri öğrencilerin fen dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine etkisi olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde fen bilgisi dersinde uygulanan yaşam temelli öğretimin öğrencilerin tutum ve motivasyon puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar Kutu ve Sözbilir'in (2011) ifade ettiği gibi öğretmenin dersleri öğretim programında bulunan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun olarak işleme ve öğrenci-öğretmen arasında iyi bir diyalogun bulunmasından dolayı öğrencilerin derse karşı motivasyon ve tutumlarının zaten yüksek olması bu sonucun ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğu

düşünülebilir. Ayrıca motivasyon ve tutum ölçeği puanları incelendiğinde son test puan ortalamalarının düşmemesi çalışmanın olumlu bir etkisi olarak değerlendirilebilir.

### **Öneriler**

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, çalışma grubu ile sınırlıdır. Bu nedenle yapılacak benzer çalışmalar farklı öğretim kademelerinde, farklı konularda ve farklı okul ortamlarında uygulanarak çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

Çalışmada uygulanan yöntemin öğrencilerin fen bilgisi dersine olan motivasyonunu ve tutumunu artırmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedenini öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılacak görüşmelerle tespit edilebilir.

Bu araştırmada yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi incelenerek öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yer verilebilir.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannameesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Etik kurul karar tarihi: 30.10.2020

Etik kurul protokol numarası: 09/15

### Kaynakça

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. John Wiley & Sons, Inc.
- Akdaş, E. (2014). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde yaşam temelli öğrenme modelini kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arroio, A. (2010). Context based learning: a role for cinema in science education. *Science Education International*, 21(3),131-143.
- Atay, D. A., (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü.
- Avargil, S., Herscovitz, O., & Dori, Y. J. (2012). Teaching Thinking Skills in Context-Based Learning: Teachers' Challenges and Assessment Knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, 21(2), 207-225.
- Ay Sarı, Ö. (2017). *Yaşam temelli fen eğitiminin öğrenci başarısına ve çevre bilinci üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baran, M. (2013). *Yaşam temelli probleme dayalı öğretim yönteminin termodinamik konusunun öğretimine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bennett, J. (2016). *Bringing science to life: research evidence. teachers creating context-based learning environments in science*. SensePublishers.
- Biçer, S., (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı)*. Pegem Yayınları.
- Choi, H. J., & Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 215-227.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.)*. Sage Publications.
- Çepni, S. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Pegem Yayınları, 21-68.
- Dağistanlı, F. (2019). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 115-124.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of 'context' in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Gül, Ş. (2016). Yaşam temelli öğretim modeliyle 'Fotosentez' konusunun öğretimi: react stratejine dayalı bir uygulama. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 21-45.
- Gül, Ş., Yalmanlı, S. G., & Yalmanlı, E. (2017). Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde react stratejisinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 79-96.
- Güngör Cabbar, B., & Şenel, H. (2020). Content analysis of biology education research that used context-based approaches: the case of turkey. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 203.



- Hoşbaşı, A. A. (2018). *Fen bilimleri öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- İlhan, N. (2010). *Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context based) öğretim yaklaşımının etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaptan, F. (1998). Fen bilgisi öğretiminin niteliği ve amaçlar. Ş. Yaşar (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretimi* (13-30). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kara, F. (2016). *5. Sınıf maddenin değişimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, akademik başarıları ve fene yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karlı, G. (2019). *Yaşam temelli öğrenme yönteminin 8. sınıf ses ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kistak, Ö. (2014). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Klassen, S. (2006). A theoretical framework for contextual science teaching. *Interchange*, 37(1-2), 31-62.
- Koroğlu, N. G. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarında çevreye yönelik ilgi, tutum ve çevre bilinçli tüketici davranışlarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuloğlu Büyük, Z. (2019). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Düzce Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kutu, H. (2011). *Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutu, H., & Sözbilir, M., (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi 'hayatımızda kimya' ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Lemlech, J. K. (1998). *Curriculum and instructional methods for the elementary and middle school (Fourth Edition)*. Prentice-Hall Inc.
- Ruşçuklu, P. (2017). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6.sınıf öğrencilerinin "maddenin tanecikli yapısı" ünitesindeki akademik başarı ve kalıcılıklarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tağ, S. M. (2019). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toroslu, S. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 7e öğrenme modelinin öğrencilerin enerji konusundaki başarı, kavram yanılgısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülmesinin 'madde-ısı' konusunun öğrenilmesine etkilerinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yu, K. C., Fan, S. C., & Lin, K. Y. (2015). Enhancing students' problem-solving skills through context-based learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(6), 1377-1401.

## Extended Summary

### Introduction

It can be seen that many concepts in science education are difficult for students to understand due to their complexity and abstract nature. This situation negatively affected the motivation of many students who were interested in the course. Most students with low motivation for the class stated that science subjects are boring and asks questions such as, "Why do they force us to teach these lessons, or what problems can we use to solve the problems we face in our real lives?" Students who do not find answers to such questions in traditional science classes show less interest in science classes and their success rate in these classes decreases (Çepni, 2015). Due to the inadequacy of traditional methods developed from a positivist perspective, students' inability to internalize what they learn and apply it in real life has become an important problem in schools. To help students learn more effectively and sustainably, the theory of constructivism has been developed, which addresses students' prior knowledge, cognition, social environment, spoken language, and behavior, and is actively constructed in their minds rather than passively constructed in students' learning (Ay Sarı, 2017). In recent years, teaching has faced many problems such as information pollution due to too much information to be conveyed, lack of relationships between information, easier access to information, and lack of meaning of information. The effort to overcome these problems has led to the development of various teaching approaches that enable the structuring of knowledge by putting the student at the center. The context-based learning approach is one of them (Güngör Cabbar & Şenel, 2020). Klassen (2006) states that context-based teaching, which is based on the linkage with daily life, is one of the most effective methods to provide students with a better understanding of science. The main purpose of context-based learning (CBL) is to teach students important concepts related to science through a context chosen from life. In this way, it is hoped to increase students' interest in the subject and make the curriculum more accessible and easier for students to learn scientific concepts (Kutu & Sözbilir, 2011). The most important fundamental goals of science education are to develop students' scientific literacy and their ability to think at a high level. To achieve these goals, learning scientific concepts and processes through exposure to real-world problems and scientific work and learning science in context must be considered (Gilbert, 2006). Context-based learning about real-world problems promotes scientific literacy (Avargil et al., 2012). Science topics lend themselves well to using these contexts to explain and understand real-life problems. When science education occurs in this way, science literacy, science process learning, and 21st century skills will also increase (Gilbert, 2006). In addition, one of the major trends in science curriculum development in many countries over the past two decades has been the use of science contexts and practices as a means to increase scientific understanding (Bennett, 2016).

In this study, the unit Systems in Our Body, which is included in the 6th grade curriculum, was addressed using the life-based learning approach. In addition, life-based learning aims to increase students' interest and motivation for the lessons by using contexts from daily life on the topics explained to the students. The study conducted using the life-based learning method for the systems in our body unit is not available in the literature. Therefore, it is believed that this study will contribute to the literature.

### Method

To work with real experimental designs in secondary school, it is quite difficult to randomly assign students into two groups. Such a practice may also have negative effects on educational activities at school. Therefore, quasi-experimental design was used in this study. In this design, classes are randomly assigned to study groups. While one of the classes was determined as the experimental group, the other was determined as the control group. However, it is not possible to state that the groups participating in the study (experiment-control) will be equivalent to each other in such assignments. Although this is a very important limitation, it is a very good design in such cases where random assignment cannot be made. In this design, it is arranged in two ways according to whether the pre-test is given or not before the experiment (Büyüköztürk et al., 2014). In this study, the entrance behaviors

of the groups were checked by applying a pre-test. The assignment of students to the study groups was made randomly.

### **Findings**

In the study, "the Science Motivation Scale" was used to investigate the effects of activities prepared according to the CBL approach on participants' motivation towards science education. Before the study began, the pretest results of the motivation scale were compared between the experimental and control groups. According to the data, there was no significant difference between the pretest results.

When the results of the motivation scale post-test of the participants in the experimental group and the results of the motivation scale post-test of the participants in the control group were examined, no significant difference was found between the mean scores of the groups.

In this study, it can be said that context-based learning does not affect students' motivation for teaching. When the students' pretest scores are examined, it can be seen that they are high. It can be assumed that the students who were highly motivated at the beginning increased their scores after the test, but there was no statistically significant difference. In addition, the activities in the textbook were applied to the control group and the students participated in the lesson throughout the lesson. As a result, it can be said that there is no difference between the motivation of the control group and the experimental group students.

In the research, "Science and Technology Lesson Attitude Scale" was used to determine the effects of activities prepared according to the CBL approach on participants' attitudes toward science instruction. Before the study began, the results of the pretest were compared using the attitude scale in the experimental and control groups. According to the results, there was no significant difference between the pretest results. The posttest results of both groups were examined to check the change of the attitude scale scores among the students in the groups. The analysis of the results showed no statistically significant difference. The reason for this can be seen in the fact that group teaching is based on the constructivist approach and students' attitude towards teaching is high thanks to the active participation of students in the teaching process before the application.

### **Conclusion**

As a result, when the findings obtained from the study were examined, the life-based teaching applied in the science lesson did not create a statistically significant difference in the attitudes and motivation scores of the students. In the formation of this result, it was ensured that the motivation of the students and their attitudes towards the lesson were high due to the teacher's teaching in accordance with the constructivist learning approach in the curriculum and a good dialogue between the students and the teacher (Kutu & Sözbilir, 2011). In addition, when the motivation and attitude scale scores are examined, the fact that the post-test score averages did not decrease can be considered as a positive effect of the study.

## Opinions of Teacher Candidates on the Educational Policies Applied to Refugees in Primary School in Turkey\*

Serpil YOLCU<sup>1</sup>  
İbrahim Halil YURDAKAL<sup>2</sup>

### Abstract

Refugees from different countries comes from our country for different reasons and this situation continues. Although there are many factors that cause this wave of immigration from different countries, it is known that the most important ones are civil war, political problems and economic problems. In the current situation, it is known that the vast majority of asylum seekers come to our country from Syria. In this context, with the civil war that started in Syria in 2011, many refugee children came to our country from Syria. Many of the incoming children do not know Turkish, which can create problems for both students and teachers. It is thought that the reasons for these difficulties are that the students do not know enough Turkish, have migrated due to war, have completely changed their country and culture, and accordingly they are insufficient both psychologically and academically. Although these reasons have been researched a lot, the education policies developed are insufficient. The most important source in determining the problems experienced in the process is the teachers who apply the process. Since the teachers cannot communicate with the refugee students, the main source of the problem is the lack of communication. In this context, the aim of this research is to state the views of prospective teachers, who will be the teachers of the future, on the education policies developed for refugee students and the teaching of these policies. The sample of the study, which was designed according to the qualitative research method, consists of 50 primary school teacher candidates studying at Pamukkale University Classroom Teaching Department. The data of the research were collected with open-ended question forms prepared by the researchers. The questionnaires, which were finalized after receiving expert opinions, were subjected to content analysis by the researchers after the application. The codes created by the researchers were brought together to reach the themes. Code and themes are presented in the form of tables and tables are supported by quotations. Considering the findings of the study, it was concluded that there are inadequacies in the education policies for asylum seekers according to the opinions of the primary school teacher candidates, and it is necessary to develop policies that will facilitate the adaptation of refugee students to the society, school and classroom and better adapt to our culture.

**Keywords:** Education policy, primary school, asylum seeker, teacher candidate.

---

This study was presented as an oral presentation at the 1st International Current Academic Studies Symposium, held between 1-4 December 2022.

<sup>1</sup> Master Student, Pamukkale University, Denizli, Türkiye, [syolcu18@posta.pau.edu.tr](mailto:syolcu18@posta.pau.edu.tr), ORCID No: [0000-0002-0739-3789](https://orcid.org/0000-0002-0739-3789)

<sup>2</sup> Assoc. Prof., Pamukkale University, Denizli, Türkiye, [iurdakal@pau.edu.tr](mailto:iurdakal@pau.edu.tr), ORCID No: [0000-0002-6333-5911](https://orcid.org/0000-0002-6333-5911)

**For citation:** Yolcu, S., & Yurdakal, İ. H. (2023). Opinions of teacher candidates on the educational policies applied to refugees in primary school in Turkey. *Siirt Journal of Education*, 3(2), 39-53. DOI: [10.58667/sedder.1319969](https://doi.org/10.58667/sedder.1319969)



# Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 25.06.2023

Kabul Tarihi: 25.10.2023

## İlkokulda Eğitim Alan Sığınmacılara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikaları Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri \*

Serpil YOLCU<sup>1</sup>  
İbrahim Halil YURDAKAL<sup>2</sup>

### Özet

Ülkemize farklı gerekçelerle farklı ülkelerden sığınmacılar gelmektedir. Bu göç dalgasına yol açan birçok etmen bulunmakla birlikte en önemlilerinin iç savaş, siyasi problemler ve ekonomik sorunlar olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaşla birlikte Suriye’den ülkemize birçok sığınmacı çocuk gelmiştir. Gelen çocukların iletişim kuramaları öğrencilere ve öğretmenlere zorluklar yaşatabilmektedir. Bu zorlukların sebepleri öğrencilerin yeteri kadar Türkçe bilmemeleri, savaş kaynaklı göç etmiş olmaları ve bunlara bağlı olarak psikolojik ve akademik açıdan yetersiz kalmaları olarak sıralanabilir. Süreçte yaşanan problemlerin tespit edilmesinde en önemli kaynak ise süreci uygulayan öğretmenlerdir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının sığınmacı öğrenciler için geliştirilen eğitim politikaları ve bu politikaların öğretime yönelik görüşlerini belirtmektir. Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen çalışmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 50 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru formları ile toplanmıştır. Formlar uygulama yapıldıktan sonra araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Kod ve temalar tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın bulgularına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre sığınmacılara yönelik eğitim politikalarında yetersizlikler olduğu, sığınmacı öğrencilerin topluma, okula ve sınıfa uyumunu kolaylaştıracak ve kültürümüze daha iyi uyum sağlayacak politikaların geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim politikası, ilkokul, sığınmacı, öğretmen adayı.

\*Bu çalışma, 1-4 Aralık 2022 tarihleri arasında düzenlenen 1. Uluslararası Güncel Akademik Çalışmalar Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye, [svolcu18@posta.pau.edu.tr](mailto:svolcu18@posta.pau.edu.tr), ORCID No: [0000-0002-0739-3789](https://orcid.org/0000-0002-0739-3789)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Denizli, Türkiye, [iyurdakal@pau.edu.tr](mailto:iyurdakal@pau.edu.tr), ORCID No: [0000-0002-6333-5911](https://orcid.org/0000-0002-6333-5911)

## Giriş

Ülkemize farklı gerekçelerden ötürü farklı ülkelere sığınmacılar gelmektedir. Bu gerekçelerin en önemlileri iç savaş, siyasi problemler ve ekonomik sorunlardır. Mevcut durumda sığınmacıların büyük bir çoğunluğunu Suriye’den ülkemize gelenler oluşturmaktadır. Türkiye diğer komşu ülkelere göre Suriye’den en fazla sığınmacı kabul eden ülke olmuştur. Suriyeli sığınmacılar, 29 Nisan 2011’de Türkiye’ye gelmeye başlamıştır ve 2011’den bu yana Türkiye’deki Suriyeli sığınmacıların sayısı 3,6 milyonu geçmiştir. Türkiye, çok sayıda Suriyeli mültecinin yanı sıra, 4.4.2014 tarih ve 6854 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda açıklanan çeşitli göçmen statüleri altında 4 milyondan fazla mülteci ve sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Ülkemiz Suriye halkına kapılarını açmış ve yardımlarda bulunmuştur. Birçok Avrupa ülkesi gibi Türkiye de ülkemize savaştan dolayı gelen Suriyelilere geçici koruma vermektedir. Geçici koruma silahlı çatışma, yaygın şiddet, insan hakları ihlalleri ve doğal afet gibi nedenlerle ülkesini terk etmek zorunda kalmış kitlelerin korunmasında tarihte önemli bir rol oynamış ve bugün de bu önemini koruyan bir koruma şeklidir. Geçici koruma olağanüstü hâl ve acil durumlarda verildiğinden dolayı kapsamı dar, süresi sınırlıdır. Uluslararası Koruma Kanunu’nun 91. maddesi geçici korumayı: “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlelolarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara sağlanan koruma” olarak tanımlamaktadır (Ciğer, 2016). Suriye’de ortaya çıkan iç karışıklıktan sonra Türkiye, gelen Suriyelilere “açık kapı” politikası izlemiştir (Şimşek, 2019). Türkiye bu insani kriz neticesinde oluşan göç dalgaları sebebiyle 10 şehirde kurulan 26 geçici barınma merkezinde 256.971 Suriyeli yabancıya ev sahipliği yapmıştır. Suriye Arap Cumhuriyeti’nde barış ve güven ortamının sağlanamaması sebebiyle geçici koruma altındaki Suriyelilerin ülkemizde kalış süreleri uzamış bu durumda sosyal uyumun sağlanmasını gerekli kılmıştır. Bunun dışında, geçici barınma merkezleri dışında 3.559.041 geçici koruma sahibi Suriyeli yaşamaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Grafik 1 incelendiğinde Türkiye’de savaşın başladığı 2011 yılından günümüze kadar geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler verilmiştir (GİB, 2022).



**Grafik 1:** Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

Grafik 1’de 2022 yılında Göç İdaresi Başkanlığı’nın yayınladığı yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler grafiğine göre 2013-2018 yılları arasında geçici koruma kapsamında Suriyeli sığınmacı sayısı ciddi oranda artış göstermiştir. Savaşın başladığı yıl olan 2011 yılında hiçbir Suriyeli geçici koruma istemezken bir yıl sonra yani 2012’de 14.237 Suriyeli geçici koruma ile ülkemize sığınmıştır. 2013 yılında bu sayı 224.655 olmuş ve sonraki yıllarda milyonlara ulaşarak giderek artan bir grafik oluşturmuştur. Tablo 1’de Göç İdaresi Başkanlığı’nın (2022) verilerine göre geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 1:** Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
TOPLAM	1.937.888	1.673.255	3.611.143
0-4	280.163	261.628	541.791
5-9	277.174	261.527	538.701
10-14	218.586	205.399	423.985
15-18	136.286	117.223	253.509
19-24	254.367	194.136	448.503
25-29	215.575	155.436	371.011
30-34	157.363	116.648	274.011
35-39	123.737	95.500	219.237
40-44	84.129	71.340	155.469
45-49	58.208	56.803	115.011
50-54	43.889	43.086	86.975
55-59	34.538	34.845	69.383
60-64	22.288	23.326	45.614
65-69	14.525	15.744	30.269
70-74	8794	9759	18.553
75-79	4205	5136	9341
80-84	2259	3069	5328
85-89	1068	1559	2627
90 ve üstü	734	1091	1825

Tablo 1' e göre 0-18 yaş aralığında 1.757.986 Suriyeli çocuk bulunurken ilkokul çağı olan 0-10 yaş aralığında 1.080.492 çocuk bulunmaktadır. Cinsiyete göre dağılımlarına baktığımızda ise 0-18 yaş aralığında erkek çocukların sayısı kız çocukların sayısına göre daha fazladır.

Sığınmacı ve mülteci kavramı birbirine çok karıştırılmakla beraber birbirinden farklı kavramlardır. Philips'e (2011) göre sığınmacı ile mülteci arasındaki fark hakkında büyük bir kafa karışıklığı vardır ve sıklıkla terimler birbirinin yerine veya yanlış olarak kullanılmaktadır. Sığınmacı, uluslararası koruma arayan ancak mülteci statüsü talebi henüz belirlenmemiş kişidir. Buna karşılık, bir mülteci, mültecilerin mülteci statüsüne ilişkin 1951 Sözleşmesi kapsamında tanınan kişidir. Uluslararası hukuka göre mülteci kavramı vatandaşı olduğu ülke dışında olan ırkı dini tabiiyeti belirli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncesi nedeniyle zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkeye dönemeyen veya dönmek istemeyen kişileri ifade eder. Uluslararası hukukta mülteci tanımı, "1951 Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi'nde yapılmıştır. Bu sözleşmeye göre mülteci, "1 Ocak 1951'den önce Avrupa'da meydana gelen olaylar sonucunda ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen kişi" olarak tanımlanmıştır (Uzun ve Özcan, 2017). Sığınmacı mülteci olarak uluslararası koruma arayan ancak statüleri henüz resmi olarak tanınmamış kişiler olarak tanımlanmaktadır. Eğer başvuru yapılan ülke tarafından konaklama izni verilmemişse bu kişiler kanuna aykırı veya düzensiz bir eylemde bulunan sıradan bir yabancı gibi ülkeden sınır dışı edilebilirler. Sığınmacı kavramı ise 1951 Cenevre Sözleşmesi'nde geçen beş ölçüt (ırk, din, milliyet, belli bir sosyal gruba üyelik veya politik düşünceleri) nedeniyle "zulüm görmekten haklı bir korku duyduğu için kendi ülkesinden ayrılan ve başka bir ülkeye sığınan ve mülteci olarak kalıcı yerleşimi bekleme sürecindeki kişileri" ifade etmek için kullanılmaktadır (Uzun, 2017: 2927). Sığınmacı, kendi ülkesini terk eden ve sığınma talebi gidilen ülke tarafından değerlendirilen kişidir. Türkiye hukuk sisteminde ise, 'Türkiye'ye yerleşmek amacıyla olmayıp bir zaruriyet ilcasıyla muvakkat oturmak üzere sığınanlara sığınmacı denilmektedir (Başterzi, 2017, s. 380). Göçmen ise iş amaçlı veya turist statüsüyle 1 yıldan fazla süreyle seyahat edenler göçmen terimi ile değerlendirilmektedir. Türkiye'de kayıt altına alınmış geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı Eylül 2022 tarihi itibarıyla toplam 3 milyon 652.134 kişidir. Bulunduğu ülkeyi çoğu zaman ekonomik nedenler olmak üzere çeşitli nedenlerle kendi isteği ile terk ederek başka bir ülkeye yasal yollardan giriş yaparak yasal olarak o ülkede yaşayan kişilere göçmen denilmektedir (Akpınar, 2017, s. 17).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 8 Haziran 2021 tarihinde yapılan açıklamaya göre toplam 938.138 Suriyeli çocuk eğitim hayatına devam etmektedir. Eğitim çağında olup okula gitmeyen 432.959 çocuk bulunmaktadır (Şimşek, 2019, s. 181). Bu çocukların birçoğu Türkçe bilmemekte bu durum da hem öğrencileri hem de öğretmenleri zora sokmaktadır. Entegrasyon ve uyum için çıkarılan koruma kanunu mültecileri Türkiye'de, iskân ettikleri ülkede ya da kendi ülkelerinde üçüncü kişilerin yardımı olmadan sosyal yaşamın tüm alanlarında bağımsız olarak aktif olacak, bilgi ve becerilere sahip olmak için gerekli faaliyetleri de eklemiştir. Kanun ayrıca yabancılara siyasi yapı, dil, hukuk sistemi, Türkiye kültürü ve tarihinin yanı sıra hak ve yükümlülüklerinin açıklandığı kurslara katılmalarını önermektedir. (Şimşek, 2018, s. 181)

Türkçe bilmeyen sığınmacı çocuklar için koruma kanunu gereğince uyum sınıfları oluşturulmuş, sığınmacıların çok olduğu bölgelerde okullar yapılmıştır. Sığınmacı öğrenciler gerek akranları ile iletişim kuramadıkları için gerekse topluma, yeni geldikleri ülkeye, sınıflarına adapte olamadıkları için kendilerini dışlanmış hissetmektedirler. Bu bağlamda sığınmacılar için ülke genelinde geliştirilen eğitim projeleri bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Geleceği Tasarlayanlar projesi ile İstanbul'da yaşayan yerel ve sığınmacı çocuk ve gençlerin çağın gerektirdiği şekilde bilimsel, teknolojik, bilişsel ve sosyal beceri kapasitelerinin geliştirilmesi, topluma yararlı bireyler olmaları ile potansiyellerini fark etmeleri, donanımlı bireyler olmalarını sağlamak ve dezavantajlılıklarının giderilerek fırsat eşitliğini sağlamak amaçlanmaktadır. Bir diğer proje UNHCR desteği ile yürütülen koruma ve eğitim projesi kapsamında sığınmacılara karşılaştıkları sorunlarla ilgili destek sağlayarak ilgili servis mekanizmalarına ulaşmaları ve sığınmacı topluluğun güçlendirilmesi için çalışmalar yapılmasını destekleyen bir projedir. Okul Öncesi Eğitim Projesi IDRF ve Refugee Girls tarafından fonlanan projede; okul öncesi öğrencilerine yönelik, kişisel gelişim ve kültürel etkileşimlere uyum sağlamaları adına 5 farklı mekânda eğitim verilmektedir. Böylece çocukların bütünsel olarak her alanda gelişimleri sağlanmaktadır. Mekanlar haricinde sosyal uyum bölümüyle ortaklaşa gerçekleştirilen sınıf dışı geziler ve özel gün programları da yapılmaktadır. Çocuk ve Gençlik Eğitim Merkezi Destekleme Projesi İstanbul Kalkınma Ajansı (İSTKA) tarafından fonlanan proje; okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik akademik destek eğitimlerinin verilmesi, kapsayıcı psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin sunulması ve sığınmacı ve yerel çocukların uyumlarının kolaylaştırılmasını destekleyici sosyal ve kültürel faaliyetlerin yapılmasını kapsamaktadır. Eğitim ve İş Destek Projesi ACU ile iş birliği ile yürütülen ISRAR projesi çerçevesinde geçici koruma altındaki Suriyeliler için kısa süreli iş fırsatları sağlanması hedeflenmektedir. Proje kapsamında Türkiye'de yaşayan Suriyeli gençleri iş gücü piyasasına yönlendirmek ve işsizlik oranlarını azaltmak hedeflenmektedir. Türkçe Dil Kursu Projesi Arel Üniversitesi iş birliğinde sığınmacılara ve geçici koruma kapsamındaki yabancılara Türkçe dil eğitimleri verilerek eğitim ve iş hayatındaki dezavantajlarının ortadan kalkması amaçlanmıştır. Türkçe Eğitim Projesi Türk-Alman İş birliğinde Mesleki Beceri Geliştirme (TAMEB) Projesi ile dezavantajlı Türklere, sığınmacılara ve geçici koruma kapsamındaki yabancılara Türkçe dil eğitimleri, sosyal uyum ve mesleki beceri kazandırma kurslarıyla kendilerine bir gelecek oluşturmalarına imkân vermektedir. Çocuk Karavanı Projesi İstanbul'un ulaştırılması güç bölgelerinde yaşayan çocukların bir eğitim programı müfredatı yoluyla okul dışı eğitim, yaşam becerileri oyunları ve psikolojik destek hizmetlerinden yararlanmaları için geliştirilmiştir. (Mülteciler Derneği, 2022).

Akpınar'ın (2017) yapmış olduğu Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların ve Kadınların Sosyal Politika Bağlamında Yaşadıkları Sorunlar adlı makalesinde belirttiği gibi Türkiye'de kamp dışında yaşayan Suriyeli çocuk ve gençlerin yalnızca küçük bir kısmı eğitim alabilmektedir. Savaş mağduru olan bu çocuklar "kayıp nesil" olarak da adlandırılmaktadır. Ancak, bu çocuklar kanaatimizce henüz kaybedilmiş değildir. Alınacak eğitim ve destek önlemleri ile durum tersine çevrilebilir. Ayrıca, özellikle Suriyeli çocuk, kadın, genç ve tüm diğer Suriyeli mültecilerin acilen Türk Toplumuna ile uyumuna ilişkin önlem ve yapılanmalara ihtiyaç vardır (Akpınar, 2017, s. 27). Yaylacı ve Serpil'in (2017) Eskişehir örneği sığınmacı ve mülteci eğitimi çalışmasında Suriyelilerin yaklaşık beş katı büyük bir nüfusa sahip şartlı mültecilerin de daha fazla dikkate alınmasının gerekliliği dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre mülteci ve sığınmacılarla ilgili yapılan iyi niyetli çabalar kayda değerli olmakla birlikte bunların iyileştirilmesi ve daha sistemli hale getirilmesi önem arz etmektedir.



Çeri ve Özer'in (2018) sığınmacı kamplarındaki sığınmacı ve mülteci çocuk ve ergenlerinde gözlenen duygusal ve davranışsal sorunları araştırdığı çalışmasının sonucu mülteci ve sığınmacı çocukların yaşadıkları travmatik olay ve mecburi göçten dolayı psikolojik sorunlarının olduğunu ortaya koymaktadır.

Kağnıcı'nın (2017) Suriyeli sığınmacıların okula uyum sürecinde psikolojik danışmanların üzerine düşen sorumlulukları incelediği makalesinde ulaşılan sonuca göre özellikle eğitim kurumlarında okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin kaygıları sağlıklı bir şekilde giderilmelidir, toplumun her kesimine ve paydaşlara tıpkı psikolojik danışmanlar gibi çokça görev düşmektedir.

Gül ve Türkmen'in (2019) eğitim dışında kalan Suriyeli çocuklar için yaptıkları çalışmadan çıkarılan sonuca göre Suriyeli çocuklar eğitimsizliği mesleksizlikle eşdeğer tutarak "simsiyah bir gelecek" olarak tanımlamaktadırlar. Bu nedenle hiçbir çocuğun geleceği karanlıkta kalmamalı ve tüm çocukların eğitim hakkı en temel hak olarak görülüp, kapsayıcı eğitimin gereklilikleri yerine getirilmelidir.

Yenen ve Ulucan'ın (2010) uzman görüşleri alarak yaptıkları çalışmada mülteci çocukların topluma uyum sağlayabilmeleri adına çocukların hem akademik hem de psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde okullar kurulması gerektiği belirtilmiştir.

Sığınmacı öğrenciler okula ve topluma uyum sürecinde birçok sorun yaşamaktadır. Bu sorunların sebepleri araştırılırken en önemli kaynak öğretmenlerdir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının sığınmacı öğrenciler için geliştirilen eğitim politikaları ve bu politikaların öğretime yönelik görüşlerini belirtmektedir. Bu kapsamda şu alt problemler hazırlanmıştır.

1. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sığınmacı ve mülteci öğrencilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının sığınmacı öğrenciler için geliştirilebilecek politikalara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının sığınmacı öğrencilerin topluma entegre edilmesinin yolları hakkındaki görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden tanımlayıcı durum çalışmasıyla yapılandırılmıştır. Davey'e göre tanımlayıcı durum çalışmaları betimseldir ve bir durum hakkında bilgi vermek için bir ya da iki durum kullanılır (Aytaçlı, 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme elverişli örneklem modeli olarak belirlenmiştir. Elverişli örneklem modeli araştırmacının imkân ve fırsat olarak daha kolay erişebileceği örneklem modelidir. Elverişli örneklem hali hazırda var olan öğeler içerisinden yeteri kadar ögeyi örneklem olarak belirler (Baltacı, 2018). Bu çalışmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 50 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşlerine başvurularak taslak bir soru formu hazırlanmıştır. Soru formunda 6 soru sorulmuştur. Sorulan sorular için uzman görüşleri alınmış başta hazırlanan 10 soru uzmanların görüşleriyle altıya düşürülmüştür. Açık uçlu soru formunda şu sorular sorulmuştur:

1. Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. Sığınmacı öğrenciler için geliştirilen eğitim politikaları sizce yeterli midir?
3. Öğretmen olduğunuzda sınıfınızda sığınmacı öğrencilerin olma ihtimali sizi korkutuyor mu?

4. Siz sığınmacı öğrenciler için bir eğitim politikası geliştirdiydiniz bu ne olurdu?
5. Sığınmacı öğrencilerin sınıfa uyumu için bir öneriniz var mı?
6. Sığınmacı öğrencilerin topluma entegre edilmesini kolaylaştırıcı bir öneriniz var mı?

### Verilerin Analizi

Veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış içerik analizine tabii tutulmuş, temalar ve kodlar oluşturulmuş, aynı zamanda başka bir araştırmacıdan destek alınmıştır. İçerik analizi çalışmalarının genel amacı, ele alınan konu kapsamında, daha sonra yapılacak akademik çalışmalara yol göstermesi ve konu ile ilgili genel eğilimin tespitinin sağlanmasıdır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021, s.190).

### Bulgular

Bulgular katılımcı olan öğretmen adaylarının sığınmacı ve mülteci öğrenciler ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar çerçevesinde değerlendirilmiş, cevaplar içerik analizine tabii tutulmuş, her alt problem için temalar ve kodlar oluşturulmuş, oluşturulan temalar her alt problem için ayrı ayrı eklerde verilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların “öğretmen adaylarının görüşlerine göre sığınmacı ve mülteci öğrencilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında genel olarak iletişim, kültür farkı, kendilerini ifade edememe ve dil sorunu gibi yanıtlarla karşılaşmıştır. Araştırmacı bu cevaplardan 16 kod çıkartmış, çıkarılan 16 koddan 5 tema oluşturmuştur. Temalar aşağıdaki tabloda frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

**Tablo 2:** Sığınmacı ve Mülteci Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Temalar	Kodlar	f
Problemler	Dışlanma	8
	Uyum	2
	Irkçılık	5
	Zorbalık	2
	Soyutlanma	2
	Değersizlik	1
	Haksızlık	1
	Stres	1
	İletişim	Dil
	Kültür	6
Ekonomi	Ekonomik Yetersizlik	4
Hak	Eğitim Hakkı	1
	Barınma Hakkı	1
	Yaşama Hakkı	1
Sorun Yok	Sorun yok	1

Tablo 2’ye göre 22 öğretmen adayı (%44) daha çok genel problemlere atıfta bulunmuşlardır. Öğretmen adayları sığınmacı öğrencilerin dışlanma korkusu yaşadıklarını, ırkçılığa bundan dolayı da soyutlamaya ve zorbalığa maruz kaldıklarını, sığınmacı öğrencilerin kendini topluma ait hissetmemesi ve bundan kaynaklı uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının problemler temasına ilişkin cevapları şunlardır:

*Mülteci öğrencilerin okulda barınabilme korkusu, dışlanma korkusu, değerli hissetmeme gibi korkuları olabilir (6)*

*Dışlanma durumları söz konusu ve kendini topluma ait hissedememe durumu yaşıyorlar (32)*

*Dışlanma, kültürel ve sosyal acidan uyum sorunu, ikinci sınıf muamele görmeleri, evrensel temel haklardan mahrum kalmaları (33)*

*Yaşadıkları farklı yerlerden dolayı kültür farkının oluşması ve buna adapte zorluğu yaşadıklarından dolayı veya gideceği yerde yaşayacaklarından dolayı psikolojik sorunlar (27)*

*Diğer insanlar tarafından ciddi bir dışlanma ve hor görme söz konusu vardır. (48)*

Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri diğer cevapların 20 tanesi iletişim teması olarak toplanmıştır. Öğretmen adayları sığınmacı öğrencilerin dil ve kültür farklılıklarından dolayı iletişimde sorun yaşayacaklarını düşünmektedirler. Sığınmacı öğrenciler farklı bir yaşam biçimine, farklı bir kültüre ve hiç bilmedikleri bir dile uyum sağlamakta güçlük yaşamaktadırlar. İletişim temasında olan cevaplardan bazıları şunlardır:

*Dil ve kültür farklılıkları yaşadıkları en büyük sorunlardan biridir çünkü sığınmacı ya da mülteci olarak gelen öğrencilerin günlük yaşantısında Türkçe bilmemesi insanlarla anlaşmaması ve başka sorunlara yol açabilir. (18)*

*Dil öğrenme kültür karmaşası ve diğer öğrencilerle iletişimde sorun yaşarlar. (25)*

Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri diğer bir cevap hak teması olarak adlandırılmıştır. Öğretmen adayları bireyin temel ihtiyaçlarından barınma, yiyecek, içecek ve giyecek ihtiyaçlarını sağlayamadıklarını, bunun yanında örgün ve kendi ana dilinde eğitim almaktan mahrum kaldıklarını belirtmişlerdir. Hak temasına ilişkin cevaplar şu şekildedir:

*Barınma, yiyecek içecek gibi temel ihtiyaçlarını karşılayacak durumları olmaması eğitim hak (38)*

*Örgün eğitim alma hakkından mahrum olma, kendi anadilinde eğitim almaktan mahrum kalmış olabilir. Eğitimden mahrumiyet (46)*

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına sorulan sığınmacı öğrenciler için bir eğitim politikası geliştirseydiniz bu ne olurdu sorusuna verilen cevaplardan 11 kod oluşturulmuş, bu kodlardan 6 farklı tema oluşturulmuştur. Temalar aşağıdaki tabloda frekans ve yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmen Adaylarının Geliştirecek Oldukları Politikalar

Temalar	Kodlar	f
Dil Temelli	Türkçe Öğretimi	8
	Dil Temelli Öğretim	5
Farklı Program	Farklı Program	5
	Farklı Müfredat	3
Segregasyon (Ayrışma)	Ayrı Okul	5
	Ayrı Öğretmen	4
	Ayrıştırma	2
Entegrasyon	Kaynaştırma	6
	Entegre Etme	3
Fikrim yok	Fikrim yok	2
	Diğer	Aile Eğitimi
Aynı Politika		2
Hazırlık Eğitimi		2
Psikolojik Destek		1

Tablo 3'e bakıldığında 11 öğretmen adayı (%22) segregasyon (ayrışma) cevabı vermiştir. Sığınmacı öğrencilerin ayrı okulda ya da ayrı öğretmenle eğitim almaları gerektiğini düşünen öğretmen adaylarının bu alt probleme ilişkin cevapları şu şekildedir:

*Okul öncesi zorunlu kıldım ders kitapları ve müfredatı çocukların bir şekilde yaşayacağı şekilde öğrenime göre hazırlardım. (16)*

*Kendi eğitim sistemime dâhil etmezdim ve onları bağımsız bir şekilde kendi içlerinde eğitim almasını sağlardım. (50)*

*Zorunlu Türkçe ve Türk kültürü eğitimini politikasını eklerdim. (48)*

*Sığınmacı öğrenciler için ayrı öğretmenin ilgilenmesi gerektiğini düşünüyorum. (39)*

*Pek fazla ayrıcalık yapma herkesle eşit bir politika uygulamayı çalışırım. Ve ilk olarak gelenek ve göreneklerimiz anlatmayı sağlarım. (26)*

*Sığınmacı çocuklara önceliklere Türk kültürüne Türk diline adapte olmaları için hazırlık eğitimi verilmelidir. (22)*

*Sığınmacı öğrenciler için özel sınıflar oluşturulmalı bu sınıflarda Türkiye'nin kültürel özelliklerine de adapte olacak şekilde Akademik eğitim alacakları bir program oluşturulmalı Psikolojik sorunları olanlar için psikolojik danışmanlarla öğrenciler çalışmalı. (27)*

Öğretmen adaylarının görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının önemli bir kısmı Türkçeye ve dil eğitimine önem verirken diğer bir kısmı sığınmacı öğrencilerin farklı okullarda farklı öğretmenlerle eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları sığınmacı öğrencilerin farklı sınıflarda ve farklı öğretmenlerle öncelikle Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmeleri daha sonra örgün eğitime dahil olmaları gerektiğini bildirmişlerdir. Buna rağmen sığınmacı öğrencilerin topluma kaynaşması ve entegre olması için bazı öğretmen adayları entegrasyon cevabı vermiştir. Öğretmen adayları sığınmacı öğrencilerin eşit eğitim almaları gerektiğini, kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflara dahil edildiğinde öğrencinin Türk kültürüne ve eğitim sistemine daha çabuk uyum sağlayacağını belirtmişlerdir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sığınmacı öğrencilerin yaşadığı sorunlardan ötürü topluma daha çabuk entegre olmasını sağlamak adına öğretmen adaylarına bir önerilerinin olup olmadığı sorulmuş, verilen 50 cevaptan 14 kod oluşturulmuş, oluşturulan 14 koddan ise 5 adet tema oluşturulmuştur. Temalar aşağıdaki tabloda frekans ve yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir.

**Tablo 4:** Öğretmen Adaylarının Sığınmacı Öğrenciler İçin Önerileri

Temalar	Kodlar	f
Kültür	Kültür	4
	Dil	3
	İletişim	2
Kaynaştırma	Kaynaştırma	5
	Etkinlik	5
	Entegrasyon	4
	Önyargı	2
	İş birlikli Öğrenme	2
	Uyum	1
	Halk Eğitimi	4
Yok	Aile Eğitimi	4
	Halkı Bilinçlendirme	3
	Okul Öncesi Eğitim	3
Diğer	Yok	3
	Farklı Program	7
	Medya	2

Tablo 4 incelendiğinde 19 (%38) öğretmen adayları sığınmacı öğrencilerin topluma uyumu için sundukları önerilerde daha çok “kaynaştırma” olgusuna vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları önyargıların kırılıp bir arada yaşamının, toplum ve sığınmacıların kaynaşması için etkinlikler düzenlenmesinin, iş birliğinin birleştirici etkisinin sığınmacı öğrencilerin topluma uyumunu kolaylaştıracağını belirtmişlerdir.

*Sığınmacı öğrencilerin ailelerinin de bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. (15)*

*Önyargıların kırılıp empati kurularak iletişime geçilmesi. (27)*

*Kültürel olarak aynı olabilecek ortak noktalar bulunup bir arada yaşamaya alışmak. (36)*

*Etkinlikler düzenlenebilir ekstra topluma kazandırıcı kurslar olabilir yeni dil sorunu yaşayan çocuklar için sanatın ortak bir dil olarak kabul edildiği bu dünyada sanatsal faaliyetlere yer verilebilir. (42)*

Sığınmacı öğrencilerin topluma entegresini kolaylaştırmak için bir öneri sunmaları istenilen öğretmen adayları çoğunlukla kaynaştırma ve kaynaştırıcı etkinlikleri hatta bu etkinliklerin içinde birleştirici özelliğinden dolayı sanatın kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise hem kendi toplumumuzun hem de sığınmacı öğrencilerin ve ailelerinin Halk Eğitim Merkezi gibi merkezlerde kurs almaları, toplumumuzla ve kültürümüzle ilgili bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri gerektiğini bildirmişlerdir.

## Tartışma ve Sonuç

Ülkemiz 2011 senesinden beri sığınmacı olarak gelen öğrencilere farklı politikalar uygulamıştır. Öğretmen adaylarının sığınmacı öğrencilerin eğitim politikalarına yönelik görüşlerini almak için yapılan bu araştırmada öğretmen adayları sınıflarında sığınmacı öğrenci bulunduğu zaman kaynaştırma amacıyla ellerinden geleni yapacaklarını, hepsine eşit davranacaklarını bildirmişlerdir. Akkaya (2021) öğretmenler ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin kendilerini kültürel zekâ konusunda yüksek, sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlikleri konusunda ise çok yüksek düzeyde gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Özellikle Eğitim Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin çokkültürlülüğü içselleştirecek bir eğitim almaları esastır. Bu kapsamda tüm branşların seçebilecekleri “kapsayıcı eğitim” dersi müfredatlarda yer almaktadır. Bu tarz derslerin artırılması farklılıklara dönük farkındalığı ve pratik becerileri artırması açısından katkı sağlayacaktır. Özellikle son yıllarda ülkemiz etrafında meydana gelen olumsuz durumlar göç dalgasını da beraberinde getirmektedir. YÖK lisans müfredatlarını, MEB ise öğretim programlarını çokkültürlülüğü esas alarak yapılandırmalıdır. Nitekim Erbaş (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının çokkültürlülük konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu ve ilkökul programları dışında diğer programların çokkültürlülük konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Olur ve Oğuz’da (2019) benzer şekilde öğretmen adaylarının çokkültürlülük konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını öne sürmektedir.

Çalışmada sığınmacılara yönelik eğitim politikalarında yetersizlikler olduğu, sığınmacı öğrencilerin topluma, okula ve sınıfa uyumunu kolaylaştıracak ve kültürümüze daha iyi uyum sağlayacak politikaların geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ereş (2015) araştırmasında göçmen çocukların eğitiminde, eğitim sisteminin ve sürecinin sorunlu olduğunu ve bu sorunların giderilmesinde eğitim politikalarının belirlenmesine vurgu yapmaktadır. Alan yazında bu yönde yapılan çalışmalara bakıldığında şunlar görülmüştür: Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017)’nin Eskişehir örneği, mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerinin genel durumunu ortaya koymak ve genel bir değerlendirme yapmak amacıyla yürüttüğü çalışmaya göre eğitime ulaşım konusunda olumlu gelişmelerin varlığına karşın sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesi, öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma konusundaki yeterlikleri, eğitim etkinliklerini düzenleyen kurumlar arasındaki eşgüdüm, uygun eğitim programları ve araç-gereçler gibi konularda yetersizlikler olduğu sonucuna varılmıştır. Kara ve Bilge (2017)’nin sığınmacı öğrencilerin eğitimlerine yönelik yönetici, öğretmen ve veli görüşleri aldığı araştırma sonucuna göre, sığınmacı öğrencilerle ilgili yaşanan en önemli sorun, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, Türkçe bilmemekten kaynaklı iletişim sorunudur.

Öğrencilerin yaşadığı ikinci önemli sorun ise uyum sorunudur. Araştırma sonunda sığınmacı öğrencilerin okul içinde ve derslerde içe kapanık oldukları, saldırgan davranışlar sergiledikleri ve kendi aralarında gruplaştıkları belirlenmiştir (Kara ve Bilge, 2017). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu adlı bir başka çalışmada dil ve alfabe farklılığı, fiziki çevre konusundaki yetersizlikler, nitelikli eleman kaynağındaki sorunlar vb. etkenlerin diğer güçlükler olduğu belirtilmiştir (Duruel, 2016). Uzun ve Bütün (2016)’ün okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacıların eğitimlerine yönelik öğretmen görüşleri aldığı çalışmada sığınmacı çocukların ilk karşılaştığı zorluğun dil farklılığı olduğunu ve bu çocukların okullarda olumsuz tutumlarla karşılaşmaması için planlı bir şekilde temel düzeyde akranları ve öğretmenleri ile iletişim sağlayabilecekleri temel dil becerilerinin kazandırılmasının faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. Kardeş ve Akman’ın (2018) Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini aldıkları araştırmanın sonucunda mülteci çocukların Türkçeyi öğrenme ve okula uyumla ilgili sorunları, öğretmenlerin mülteci çocukların eğitiminde kendilerini yeterli hissetmedikleri, sınıf ortamında mülteci çocuklara yönelik düzenlemeye gitmedikleri ve mevcut eğitim politikalarını çocukların eğitimi için yeterli görmedikleri sonucu çıkmıştır. Emiroğlu (2018) ise sığınmacıların eğitimi ve sorunlarını araştırdığı yüksek lisans tezinde A İlkokulu’ndaki eğitimde, B İlkokulu’ndakinden farklı olarak; öğrenci devamsızlığı, okul kurallarının ihlali, akran zorbalığı, temizlik ve düzen yetersizlikleri, arkadaşlarının eşyalarını alma, Türkçe derslerinin diğer ders saatleri içinde verilmesi, çeteleşme ve diğer çocuklara şiddet uygulama, Suriyeli velilerin ilgisizliği, Suriyeli velilerin maddi destek beklentilerinin karşılanamaması gibi sorunlarının yaşandığı görülmüştür.

Türkiye, mültecilerin eğitimi için öğretmen desteğinden okul yapımına kadar birçok yardım gerçekleştirmektedir. Buna rağmen çok sayıda okul çağındaki mülteci çocuk eğitime erişememektedir. Şehirde yaşayan mülteci çocuklar yerel halkla birlikte eğitim görmek durumunda olduğu için yaşadıkları en önemli sorunlardan birisi 2 grubun birbirine uyum sağlaması sorunudur. Mülteci çocukların ve yerel öğrencilerin sosyal uyum sağlanmadan fiziki olarak birlikte eğitim görmeleri ayrımcılık, dışlanma gibi daha ciddi sorunların yaşanmasına neden olabilir. Karar alıcılar mülteci öğrencilerin sadece okula başlamaları konusuna odaklanmamalı, aynı zamanda uyum sürecini çözmek için de politikalar geliştirmelidir. Bu amaçla her 2 gruptaki öğrenciler, öğretmenler veliler uzun dönemli bir rehabilitasyon süreci geçirmelidir (Yavuz ve Mızrak, 2016).

Yapılan çalışmada sığınmacı çocukların ilk karşılaştığı güçlüğü dil farklılığı olduğu saptanmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde de bu çalışmadaki gibi sığınmacı öğrencilerin dil problemleri, iletişim kuramamaları ve sosyal uyum sağlamakta sorun yaşadıkları sonuçları çıkmıştır. Aydeniz ve Sarıkaya (2021) öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonucunda, göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin birçok dilsel sorun yaşadıkları, öğretmenlerden birçoğunun göçmen öğrencilere eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim almadıkları, öğretmenlerin çoğunun göçmen öğrenciler için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Kayman (2021) ve Özer'de (2023) araştırmalarında dil problemlerinin ciddi bir sorun olduğuna vurgu yapmıştır. Sığınmacı öğrenciler uyum sağlayamadıkları için kendilerini yalnız ve dışlanmış hissetmektedirler. Bu sebeplerden dolayı sığınmacı öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri kadar basit Türkçe kelimeler öğretilmeli, sınıfta oyunlara dahil edilmeli ve diğer öğrencilerle etkileşimde olmaları sağlanmalıdır. Halef ve Göçen (2021) sığınmacı öğrencilerin okula uyumlarında öğretmen, sınıf arkadaşları ve okul yönetimi Suriyeli öğrenciler için sağlıklı uyum sağlamada kilit role sahip olduklarını belirtmektedir. Araştırma sonucunda şu öneriler sunulabilir;

- Politika yapımcıların, bu olguların Suriyeli öğrencilerin okula entegrasyonundaki önemini ele alması ve Suriyeli öğrenci yoğunluğu olan okullarda kapsayıcı eğitim çalışmalarını güçlendirilmesi gerekmektedir.
- Sığınmacı çocukların okula başlamadan hazırlık sınıfı gibi adaptasyon sınıfında belirli bir süre eğitim alıp okula ve topluma entegrasyonu kolaylaştırılabilir.
- Sığınmacı öğrencilerin yaşadığı yerlerde kurs merkezleri açılıp ailelerin bilinçlendirilmesi ve öğrencilerin okula başlamadan bu kurs merkezlerinde en temel Türkçe kelimeleri öğrenmeleri sağlanabilir.
- Sığınmacı öğrenciler okula başladıklarında sınıf öğretmeni tarafından grup ödevleri ve kaynaştırma etkinlikleriyle, oyun temelli öğretilerle sınıfa kaynaştırılmalı, sığınmacı öğrenci kendini yalnız ve dışlanmış değil, toplumun bir ferdi gibi hissetmelidir.
- Sığınmacı öğrencilere bireysel eğitim programı hazırlanıp ek derslerle eğitimlerine takviyede bulunulmalı, tüm derslerde aktif olarak rol oynaması için sınıf öğretmeni elinden geleni yapmalıdır.
- Özellikle son zamanlarda ülkemiz çevresinde yaşanan olaylar sığınmacı probleminin daha da artabileceğine bir işaret olarak görülebilir. Bu kapsamda değişen bu toplum düzenine uygun olarak öğretmenlerin de gerekli donanımda olması elzemdir. Bu donanımı sağlamada hizmet içi eğitimlerin çokkültürlülük konusuna da odaklanması önemlidir. Ancak Çoban Sural ve Güler Arı (2017) öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin planlama hazırlıklarının, eğitimin niteliğinin, eğitimi alan öğretmenlerin eğitime yönelik tutumlarının ve eğitim sonundaki yeterliklerinin istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşımlardır.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannameesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: : T.C. Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 21.06.2023

Etik kurul protokol numarası: 68282350/2023/13

**Kaynakça**

- Akkaya, D. (2021). *Göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin paydaş görüşler doğrultusunda belirlenmesi* (Tez No. 697272) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar, *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 03(03), 16-29.
- Aydeniz, S. & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404.
- Aytaçlı, B.(2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış, *ADÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,3(1), 1-9.
- 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.
- Başterzi, D. A. (2017). Mülteci, sığınmacı ve göçmen kadınların ruh sağlığı, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(4), 379-387.
- Ciğer, M. İ. (2016). Uluslararası hukuka uygun geçici koruma rejiminin unsurları üzerine, *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 62-92.
- Çoban Sural, Ü., & Yıldırım, T. (2017). Göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 996-1009.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk University Journal of Economics & Administrative Sciences* 30(5), 1399-1413.
- Emiroğlu, E. S. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları*. (Tez No. 532782) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Erbaş, Y. H. (2019) Çokkültürlü eğitimin boyutları: Türkiye'de çokkültürlü eğitim konusunda lisansüstü öğrencilerin pedagojik uygulama bilgisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 142-181.
- GİB (2022). Göç İdaresi Başkanlığı-İstatistikler, <https://www.goc.gov.tr/>.
- Gül, S. S., & Türkmen, E. (2019). Türkiye'de eğitimin dışında kalan, hayallerin uzağına düşen suriyeli mülteci çocuk olmak. *Uluslararası Çalışmalar Dergisi*, 3(2), 114-131.
- Halef, A., & Göçen, A. (2021). Suriyeli Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları. *Journal of Global Sport and Education Research*, 4(1), 17-32.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kara, K., & Bilge, S. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/ASOS Journal*,5(44), 236-250.



- Kayman, F. (2021). Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(25), 85-99.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Mülteciler Derneği (2022). Projeler, <https://mülteciler.org.tr/projelerimiz/> adresinden 06.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Olur, B., & Oğuz, A. (2019). Qualification perception of prospective teachers on multicultural education: A need assessment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education And Development*, 8(4), 165-184.
- Özer, M. (2023). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2136–2144.
- Philips, J. (2011). Asylum seekers and refugees: what are the facts?, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.aph.gov.au/binaries/library/pubs/bn/sp/asylumfacts.pdf adresinden erişilmiştir.
- Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 367-392.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Uzun, Z., & Özcan, E. (2017). Sosyoloji lisans öğrencilerinin Suriyeli sığınmacı ve mülteciler hakkındaki metaforik algıları. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2925-2948.
- Ültay E., Akyurt, H., & Ültay N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Çeri, V., & Özer, Ü. (2018). Türkiye’deki bir sığınmacı kampında yaşayan bir grup çocuk ve ergende gözlenen duygusal ve davranışsal sorunlar. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19 (4), 419-426.
- Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yaylacı, F. G., Serpil, H., & Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Yenen, E. T., & Ulucan, P. (2020). Uzman görüşleri doğrultusunda Türkiye’de yaşayan mülteci çocukların sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 292-305.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

Refugees from different countries come to our country for different reasons. The most important of these reasons are civil war, political problems and economic problems. In the current situation, the vast majority of asylum seekers come to our country from Syria. In this context, with the civil war that started in Syria in 2011, many Syrian refugees came to our country from Syria. It has been the largest migration movement in the world since the Second World War, and Turkey has been the country that has received the most refugees from Syria compared to other neighboring countries. Syrian refugees started to come to Turkey on April 29, 2011, and since 2011, the number of Syrian refugees in Turkey has exceeded 3.6 million. In addition to a large number of Syrian refugees, Turkey hosts more than 4 million refugees and asylum seekers under the various immigrant statuses described in the Law on Foreigners and International Protection dated 4.4.2014 and numbered 6854. Although the reasons for these difficulties have been extensively researched, the education policies developed are insufficient. The most important source in determining the problems experienced in the process is the teachers who apply the process. In this context, the aim of this research is to state the opinions of prospective teachers, who are the teachers of the future, about the education policies developed for refugee students and the teaching of these policies. In this context, the following sub-problems were prepared.

1. What are the problems experienced by asylum-seeking and refugee students according to the opinions of teacher candidates?
2. What are the views of prospective teachers on policies that can be developed for refugee students?
3. What are the views of teacher candidates about the ways of integrating refugee students into society?

### **Method**

The research was structured with a descriptive case study, one of the qualitative research designs. According to Davey, descriptive case studies are descriptive and one or two cases are used to give information about a situation. The sample of the study was determined as the convenient sampling model. The convenient sampling model is the sampling model that the researcher can access more easily as an opportunity and opportunity. A suitable sample determines enough items as a sample from the existing items. The sample of this study consists of 50 primary school teacher candidates studying at Pamukkale University Classroom Teaching Department. The data were collected with an open-ended question form prepared by the researcher. 6 questions were asked in the questionnaire. Expert opinions were taken for the questions asked, and the 10 questions prepared at the beginning were reduced to six with the opinions of the experts. The data were transferred to the computer environment by the researcher, subjected to content analysis, themes and codes were created, and support was received from another researcher. The general purpose of content analysis studies is to guide further academic studies within the scope of the subject discussed and to determine the general trend related to the subject.

### **Findings**

Considering the findings of the study, it was concluded that there are inadequacies in the education policies for asylum seekers according to the opinions of the primary school teacher candidates, and it is necessary to develop policies that will facilitate the adaptation of refugee students to the society, school and classroom and better adapt to our culture.

## Perceived Information and Communication Competency of Students in the Context of PISA Turkey Results

Osman TAT<sup>1</sup>  
Şeyho TAT<sup>2</sup>

### Abstract

PISA, or the Programme for International Student Assessment, is an international assessment tool developed by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Today's education system aims to transform students into individuals who inquire, question, learn by doing, and subjectively internalize and make sense of what they have learned. The use of information and communication technologies enables the achievement of lasting and effective learning outcomes in teaching and learning activities. PISA measures information and communication technology (ICT) literacy, which refers to the ability to cope appropriately with today's information and communication technologies and is often referred to as ICT literacy. This study aims to answer the question "What is the status of Turkish students' ICT competency levels in the PISA 2018 assessment according to various variables?" The research can be considered as descriptive research since it describes the status of Turkish students' perceived ICT competency levels according to some variables in the PISA assessment. A simple random sampling method was used to obtain a sample representing subgroups from the entire population and to allow for hypothesis testing. The sample of the research consists of 28,746 students from OECD member countries, 31,678 students from non-OECD member countries, and 687 students from Turkey. Mann Whitney U test, Kruskal-Wallis test, and multiple regression analysis were used for data analysis. The research findings indicate that there is no significant difference in perceived ICT proficiency based on gender and age group. However, there is a difference in ICT competency based on the kind of country. Additionally, the study observed that ICT resources, interest in ICT, and the use of ICT for social interaction significantly predicted ICT competency.

**Keywords:** Information and communication, OECD, perceived competency, PISA.

<sup>1</sup>Asst. Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Van, [osmantat@yyu.edu.tr](mailto:osmantat@yyu.edu.tr), ORCID No: [0000-0003-2950-9647](https://orcid.org/0000-0003-2950-9647)

<sup>2</sup>Vice Principal, Ministry of Education, Adiyaman, [seyhotat@gmail.com](mailto:seyhotat@gmail.com), ORCID No: [0009-0001-3922-1236](https://orcid.org/0009-0001-3922-1236)



# Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 12.10.2023

Kabul Tarihi: 30.11.2023

## PISA Türkiye Sonuçları Bağlamında Öğrencilerin Algılanan Bilgi ve İletişim Yeterliği

Osman TAT<sup>1</sup>Şeyho TAT<sup>2</sup>

### Özet

PISA veya Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen uluslararası bir değerlendirme uygulamasıdır. Bugünün eğitim sistemi, öğrencileri araştıran, sorgulayan, yaparak öğrenen ve öğrendiklerini içselleştirip öznel olarak anlamlandıran bireyler haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, öğrenme-öğretme etkinliklerinde kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlar. PISA bilgi iletişim yeterliliği (BİT) günümüzün bilgi ve iletişim teknolojisi ile uygun bir şekilde başa çıkma yeteneğini ifade eder ve çoğu zaman BİT okuryazarlığı olarak adlandırılır. Bu çalışmada “PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılan öğrencilerin BİT yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre durumu nasıldır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmada PISA’ya Türkiye’den katılan öğrencilerin BİT yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre durumu betimlendiği için araştırmanın betimsel bir araştırma olduğu söylenebilir. Tüm evrenden alt grupları temsil edebilmesi ve hipotez yapılabilmesi için basit tesadüfi örnekleme yolu ile evrenin yaklaşık %10 kadar öğrenci çekilmiş ve örneklem elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye dışındaki OECD üyesi ülkelerden 28746, OECD üyesi olmayan ülkelere 31678 ve Türkiye’den 687 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde Mann Whitney U, Kruskal-Wallis testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgi ve iletişim yeterliğinin cinsiyete ve yaş grubuna göre farklılaşmadığı ancak ülke türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca ABİTY’in cinsiyete ve yaş grubuna göre değişmediği gözlenmiştir. BİT kaynaklarının, BİT’e yönelik ilginin, sosyal etkileşim için BİT kullanımının bilgi ve iletişim yeterliğini manidar bir biçimde yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Algılanan yeterlik, bilgi ve iletişim, OECD, PISA

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, [osmantat@yyu.edu.tr](mailto:osmantat@yyu.edu.tr), ORCID No: [0000-0003-2950-9647](https://orcid.org/0000-0003-2950-9647)

<sup>2</sup>Md. Yrd., Milli Eğitim Bakanlığı, Adıyaman, [seyhotat@gmail.com](mailto:seyhotat@gmail.com), ORCID No: [0009-0001-3922-1236](https://orcid.org/0009-0001-3922-1236)

## Giriş

PISA veya Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen uluslararası bir değerlendirme uygulamasıdır. Program, 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi amaçlayarak, çeşitli durumlarda işlevsel uygulama kapasitelerini ölçmeyi hedeflemektedir (Anderson vd., 2010; Görür, 2011; Milford, 2010). Her üç yılda bir gerçekleştirilen PISA ilk olarak 2003 yılında uygulanmıştır. Uygulama, eğitim sistemlerini ve sonuçlarını farklı ülkeler arasında karşılaştırmaya yardımcı olarak, politikacılar ve eğitimciler için önemli bilgiler sunmaktadır (Carvalho vd., 2017; Dolin & Krogh, 2010; OECD, 2019a; Pons, 2017).

Türkiye, kurucusu olduğu OECD tarafından yürütülen uygulamaya ilk başladığı andan bu yana düzenli olarak katılmaktadır. Global çapta sürdürülen PISA sonuçlarına dayalı olarak ülkemiz, diğer ülkelerle sonuçlarını karşılaştırma fırsatını elde ederek eğitimin kalitesini artırma, eğitime dair alınan kararların eğitim üzerindeki etkisini süreç içerisinde görme ve eğitimin yetersiz kalan yönlerini telafi etme imkânına kavuşmuştur. Günümüzün eğitim sistemi, öğrencileri araştıran, sorgulayan, yaparak öğrenen ve öğrendiklerini içselleştirip öznel olarak anlamlandıran bireyler haline getirmeyi amaçlamaktadır (Chen, 2018; Mason, 2008; Rimiene, 2002). Bu amaç doğrultusunda kullanılan bilgi ve iletişim teknolojileri, öğrenme-öğretme etkinliklerinde kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlayabilen önemli araçlardan biridir. Eğitsel yazılımlar, oyun tabanlı öğrenme ortamları, web tabanlı öğrenme ortamları ve e-öğrenme içerikleri kullanarak öğrenme ortamı zenginleştirilebilir ve öğrencilerin dikkati, motivasyonu ve başarıları artırılabilir (Çelen vd., 2011; Çelik & Yavuz, 2018; Kacetl & Klímová, 2019).

PISA bilgi iletişim yeterliliği (BİT) günümüzün bilgi ve iletişim teknolojisi ile uygun bir şekilde başa çıkma yeteneğini ifade eder ve çoğu zaman BİT okuryazarlığı olarak adlandırılır (Tondeur, 2015). Bu beceri aynı zamanda, dijital araçları kullanma yeteneği, bilgiye erişme ve değerlendirme, çevrimiçi iletişim ve iş birliği yapma, dijital içerik oluşturma ve paylaşma yeteneğini kapsar (Peciuliauskiene & Barkauskaite, 2007; Wang & Zhao, 2021). Bu becerinin öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini daha etkili bir hale getirmelerinde önemli bir araç olmasının yanında (Voogt, 2010) bu beceri 21. Yüzyılda öğrencilerin fonksiyonel ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde de etkilidir (Aslan & Zho, 2016). 2015 yılında gerçekleştirilen PISA'da öğrencilerin BİT kullanımında ilgi, yeterlilik ve özerklikleri ilk defa değerlendirmeye çalışılmıştır. Uygulamada, BİT kullanımı ve PISA okuryazarlık testlerindeki performansları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kunina & Goldhammer, 2020). Çalışmalar, algılanan BİT yeterliliği, BİT kullanımı ve dijital okuma performansı arasındaki ilişki konusunda karışık sonuçlar göstermiştir. Örneğin, Çin ve Almanya'yı karşılaştıran bir çalışma, BİT'e yönelik ilgi ile Çin'de öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki bulurken, Almanya'da negatif bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda BİT yeterliliği ile akademik performans arasındaki ilişkinin ülkelere ve bağlamlara göre farklılık gösterebileceği öne sürülmektedir (Meng vd., 2018).

Türkiye'de BİT yeterliliği veya algılanan BİT yeterliliği ile ilgili öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş çalışmalarda daha çok bu değişkenin akademik başarı ile ilişkisi veya öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda bu teknolojilerden yararlanma sıklığı üzerinde durulmuştur (Çobanoğlu & Yücel, 2017; Demirtaş & Mumcu, 2021; Ercan, 2021; Özden, 2007; Yılmaz & Güner, 2020). Örneğin, PISA 2012 verileri ile yapılan bir çalışmada, evde ve okulda kullanılan bilgi teknolojileri (BİT) ile öğrencilerin matematik, fen ve okuma performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. 4848 Türk öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, BİT değişkenlerinin öğrencilerin performansları üzerinde küçük ama anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okuldaki bilgisayar kullanımı öğrencilerin performanslarına olumsuz etki etmiş, ancak dizüstü bilgisayar, yazıcı ve internet gibi diğer eğitim teknolojilerinin sık kullanımı öğrencilerin performansını artırmıştır. Ayrıca, evde eğlence amaçlı bilgisayar kullanımı öğrencilerin matematik ve fen performansı üzerinde olumlu etkiye sahip olmuştur (Demir & Yıldırım, 2016). Başka bir çalışmada BİT kullanımı ile matematiksel okuryazarlık arasında olumlu bir ilişki bulunmuş ve BİT'in matematik eğitimine entegre edilmesinin öğrencilerin matematik okuryazarlığını ve problem çözme becerilerini geliştirebileceği öne sürülmüştür. (Güzeller, 2011). Öğretmen adaylarının BİT yeterliklerini ve bu yeterlikleri etkileyen faktörleri

inceleyen başka bir çalışma öğretmen adaylarının BİT kullanım desteği konusunda orta düzeyde yeterli olduklarını göstermiştir. Bölüm değişkenleri, bilgisayar sahibi olma durumları ve günlük internet kullanımı öğretmen adaylarının BİT yeterliklerini etkilememiştir. Ancak, erkek öğretmen adaylarının BİT kullanım desteğinin daha yüksek olduğu görülmüştür. BİT ile ilgili seminer veya derslere katılan öğretmenlerin BİT yeterliliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aydoğmuş ve Karadağ, 2011).

Literatür incelendiğinde algılanan BİT yeterliği ile ilgili çalışmalarda genel olarak PISA'nın kuramsal çerçevesinin göz önünde bulundurulmadığı söylenebilir. Yine PISA çerçevesinde BİT yeterliliğini inceleyen çalışmaların sayısının sınırlı olduğu ve çoğu çalışmanın 2018 öncesi PISA uygulamalarına odaklandığı söylenebilir. BİT yeterliğinin okuldaki başarı ile olan ilişkisi (Heemskerk vd., 2012; Mehrvarz, 2021; Xiao & Sun, 2021; Youssef vd., 2022) dikkate alındığında ülkemizin PISA 2018 uygulamasında BİT yeterliliğinin incelenmesi önemlidir. Bu amaçla bu çalışmada "PISA 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin BİT yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre durumu nasıldır?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmanın dört alt problemi vardır. Bunlar:

1. PISA 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin BİT yeterlilik düzeyleri, diğer ülkelere göre nasıldır?
2. PISA 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin BİT yeterlilik düzeyleri cinsiyetlerine göre nasıldır?
3. PISA 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin BİT yeterlilik düzeyleri, yaş gruplarına göre nasıldır?
4. BİT yeterlik algısını öğrenci anketindeki BİT ile ilişkili diğer duyuşsal değişkenlerin BİT yeterliğini yordama durumu nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada 2018 yılında PISA'ya girmiş öğrencilerin anket verileri ile öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik yeterlik algılarının OECD üyesi ve üyesi olmayan ülkelere göre, cinsiyetlerine ve yaş gruplarına göre nasıl olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca BİT yeterlik düzeyleri ile ilişkili diğer duyuşsal değişkenlerin BİT yeterlik düzeyini yordama durumu incelenmiştir. Araştırmada PISA'ya Türkiye'den katılan öğrencilerin BİT yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre durumu betimlendiği için araştırmanın betimsel bir araştırma deseninde tasarlandığı söylenebilir (Fraenkel vd., 2012). Aynı zamanda çalışmanın regresyon analizine dayalı bulguları da raporladığı göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın ilişkisel tarama desenine uygun olduğu da savunulabilir.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmada PISA 2018 öğrenci anketine katılan öğrencilerin verileri kullanılmıştır. PISA'ya dünyanın farklı ülkelerinden toplam 612000 kişi katılmıştır. Araştırmaya Türkiye'den 15 yaşında 6890 öğrenci katılmıştır. Tüm evrenden alt grupları temsil edebilmesi ve hipotez testlerinin yapılabilmesi için basit tesadüfi örnekleme yolu ile evrenden yaklaşık %10 oranında öğrenci çekilmiş ve örneklem elde edilmiştir. Birinci problem cümlesine ilişkin analiz yapılabilmesi için dünya genelinden çekilen örnekleme 61111 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 30516'sı kadın, 30595'i ise erkektir. Yine katılımcıların 41228'i 16 yaşından küçük, 19883'ü ise 16 yaşından büyüktür. Araştırmanın örneklemini Türkiye dışındaki OECD üyesi ülkelere 28746, OECD üyesi olmayan ülkelere 31678 ve Türkiye'den 687 öğrenci oluşturmaktadır.

**Tablo 1:** Örneklemenin Alt Gruplara Göre Dağılımı

Cinsiyet	Ülke Türü	Yaş		Toplam
		16 Yaş Altı	16 Yaş Üstü	
Kız	OECD Üyesi Değil	10716	5169	15885
	OECD Üyesi	9531	4766	14297
	Türkiye	215	119	334
	Toplam	20462	10054	30516
Erkek	OECD Üyesi Değil	10767	5026	15793
	OECD Üyesi	9766	4683	14449
	Türkiye	233	120	353
	Toplam	20766	9829	30595
Toplam	OECD Üyesi Değil	21483	10195	31678
	OECD Üyesi	19297	9449	28746
	Türkiye	448	239	687
	Toplam	41228	19883	61111

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada PISA 2018 uygulamasında kullanılan öğrenci anketinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenlerinin belirlenmesinde, OECD (2019b) tarafından sunulan değerlendirme ve analiz çerçevesinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda BİT kuramsal çerçevesini oluşturan BİT kaynaklarına erişim düzeyi, BİT kullanım düzeyleri ve BİT'e yönelik ilgi ile ilişkili değişkenler araştırmaya dahil edilmiştir.

### Verilerin Analizi

PISA öğrenci anketinden elde edilen verilerde yaş değişkeni sürekli veri iken 16 yaş altı ve 16 yaş üstü şeklinde kategorik veriye dönüştürülmüştür. Araştırmadaki değişkenlerden cinsiyet, yaş ve OECD üyeliği dışındaki tüm değişkenler sürekli'dir. Bundan dolayı araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü problemine yönelik olarak Araştırmanın değişkenlerinin belirlenmesinde OECD (2019b) tarafından sunulan değerlendirme ve analiz çerçevesinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda BİT kuramsal çerçevesini oluşturan BİT kaynaklarına erişim düzeyi, BİT kullanım düzeyleri ve BİT'e yönelik ilgi ile ilişkili değişkenler araştırmaya dahil edilmiştir. fark analizleri gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişken olan algılanan BİT yeterlik düzeyi, yaş, cinsiyet ve OECD üyelik durumunun kategorilerine göre normal dağılmadığı için, birinci problem için Kruskal-Wallis, ikinci ve üçüncü alt problemler için Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Dördüncü araştırma problemi için ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde bağımlı değişken olan algılanan bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlik düzeyi (ABİTY) ile ilişkili olduğu düşünülen sınıf dışında ders ile ilişkili BİT kullanımı (DDBİT), BİT kaynakları (BİTK), sosyal etkileşim için BİT kullanımı (SBİT), okulda BİT varlığı (OBİTV), boş saatlerde BİT kullanımı (LBİT), BİT'e yönelik ilgi (İLBİT), destte derse yönelik BİT kullanımı (SRBİT), okulda genel BİT kullanımı (OBİTK), evde BİT varlığı (EBİTV), okul dışında okul etkinlikleri için BİT kullanımı (ODBİTK) değişkenleri bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Tüm analizlerde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde algılanan BİT yeterlik düzeyin ülkeler arasında nasıl olduğu, OECD üyesi ülkelerin ortalaması, OECD üyesi olmayan ülkelerin ortalaması ve Türkiye'nin ortalamasının hipotez testleri yardımı ile incelenmiştir. Öncelikle ANOVA yapabilmek için varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenin her üç kategorisi için de normallik testi yapılmış ve her bir alt grupta bağımlı değişkenin normal dağılmadığı görülmüştür. Normallik varsayımına ilişkin analiz sonucu Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Ülke Türüne Göre Normallik Testi

	Üyelik	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	Sig.
ABİTY	OECD Üyesi Değil	.20	11647	.00*			
	OECD Üyesi	.15	18857	.00*			
	Türkiye	.16	638	.00*	.96	638	.00*

\*p<.05, ABİTY: Algılanan Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliği

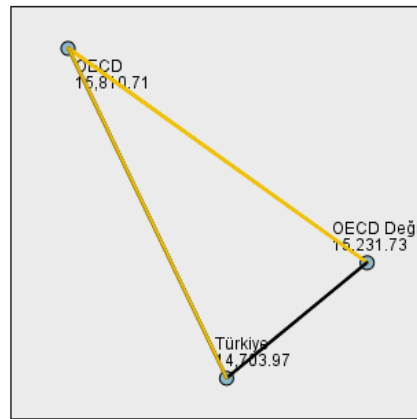
Bağımlı değişken normal dağılmadığı için fark analizi Kruskal-Wallis testi ile yapılmıştır. Tablo 3'te özetlenen analiz sonucuna göre en az bir ülke türünün ortancasının diğer ülke türlerinin ortancasından manidar bir biçimde farklı olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 36.42, p < .05$ ). Farklılığın hangi ülke türleri arasında olduğunu tespit etmek için Dunn yöntemine dayalı ikili karşılaştırma testleri yapılmış ve sonuçları Şekil 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Ülke Türüne Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Bağımlı Değişken	Ülke	n	Ort. Sıra	Sd	$\chi^2$	p	Manidar Fark
ABİTY	OECD Üyesi Değil <sup>(1)</sup>	11647	15231.73	2	36.42	0.00*	
	OECD Üyesi <sup>(2)</sup>	18857	15810.71				1-2, 2-3
	Türkiye <sup>(3)</sup>	638	14703.97				
	Toplam	31142					

\*p<.05, ABİTY: Algılanan Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliği

İkili karşılaştırma sonuçlarına göre OECD üyesi ülkelerin algılanan BİT yeterlik düzeylerinin hem OECD üyesi olmayan ülkelerin ortancasından (p<.05) hem de Türkiye'deki öğrencilerin yeterlik düzeylerinden manidar bir biçimde farklılaştığı gözlenmiştir (p<.05). Ancak ikili karşılaştırmada OECD üyesi olmayan ülkelerin öğrencilerinin ortancası ile Türk öğrencilerin ortancası arasında manidar bir fark tespit edilememiştir (p>.05). Analiz sonucunda algılanan BİT yeterlik düzeyi konusunda en düşük yeterlik algısına araştırmaya Türkiye'den katılan öğrencilerin sahip olduğu, en yüksek yeterlik algısına ise OECD üyesi ülkelerin öğrencilerinin sahi olduğu belirlenmiştir. Türk öğrencilerin BİT yeterlik algısı bakımından OECD üyesi olmayan ülke öğrencilerine daha yakın olduğu belirlenmiştir.

**Şekil 1:** Ülke Türlerine Göre İkili Karşılaştırma Sonucu

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda Türkiye örnekleminde kız ve erkek öğrencilerin algılanan BİT yeterlik düzeylerinin farklı olup olmadığı incelenmiştir. Bağımlı değişkenin cinsiyete göre betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Bağımsız örneklem t-testi için varsayımların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve bağımlı değişkenin cinsiyetin kategorilerine göre normal dağılmadığı belirlenmiştir. Algılanan BİT yeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Mann-Whitney



U testi sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin algılanan yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak manidar farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $U=47110$ ,  $p>.05$ ). Analizin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'e göre Türkiye'de erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin algıladıkları BİT yeterliğinin farklı olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.** Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonucu

Bağımlı Değişken	Betimsel İstatistikler				Kolmogorov-Smirnov		
	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	İstatistik	Sd	p
ABİTY	Kız	306	-.15	.94	.17	424	.00*
	Erkek	332	-.05	1.11	.14	214	.00*

\* $p<.05$ , ABİTY: Algılanan Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliği

**Tablo 5.** Cinsiyete Göre Mann-Whitney Test Sonucu

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	sd	p
ABİTY	Kız	306	307.45	94081.00	47110.00	637	0.11
	Erkek	332	330.60	109760.00			
	Toplam		638				

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemine yönelik olarak yaş gruplarına göre algılanan BİT yeterlik düzeyinde farklılık olup olmadığı hipotez testi ile incelenmiştir. Parametrik bağımsız değişkenler için t-testi varsayımlarına ilişkin olarak öncelikle normallik testi yapılmış ve bağımlı değişkenin dağılımı incelenmiştir. Betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. Test sonucunda bağımlı değişken yaş gruplarına göre normal dağılmadığı için Mann-Whitney testi ile fark analizi gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 6.** Yaşa Göre Normallik Testi Sonucu

Bağımlı Değişken	Betimsel İstatistikler				Kolmogorov-Smirnov		
	Yaş	N	Ortalama	Ss	İstatistik	Sd	p
ABİTY	<16	424	-.08	1.01	.17	424	.00*
	>16	214	-.13	1.07	.14	214	.00*

\* $p<.05$

Yaş gruplarına göre gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur. Test sonucunda göre 16 yaş altı ve 16 yaş üstü öğrencilerin algılanan BİT yeterlikleri arasında manidar bir fark tespit edilmemiştir ( $U=43652$ ,  $p>.05$ ). ABİTY'nin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

**Tablo 7.** Yaş Gruplarına Göre Mann-Whitney Test Sonucu

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	sd	p
ABİTY	<16	424	323.55	137184.00	43652.00	637	0.43
	>16	214	311.48	66657.00			
Toplam		638					

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, sınıf dışında ders ile ilişkili BİT kullanımı (DDBİT), BİT kaynakları (BİTK), sosyal etkileşim için BİT kullanımı (SBİT), okulda BİT varlığı (OBİTV), boş saatlerde BİT kullanımı (LBİT), BİT'e yönelik ilgi (İLBİT), ders esnasında derse yönelik BİT kullanımı (SRBİT), okulda genel BİT kullanımı (OBİTK), evde BİT varlığı (EBİTV) ve okul

dışında okul etkinlikleri için BİT kullanımı (ODBİTK) değişkenlerinin algılanan bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlik düzeyini (ABİTY) yordama durumu çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda bağımsız değişkenlerden en az birinin ABİTY’i manidar bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir ( $F=218.022$ ,  $p<.05$ ). Step forward yöntemi ile yapılan çoklu regresyon analizinin sekizinci basamağında değişkenlerin model açıklama oranları en yüksek seviyeye ulaşmış ve analiz sonlanmıştır. Modelde bağımlı değişkeni manidar biçimde yordayan değişkenler Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Regresyon Analizine İlişkin Katsayılar

Değişkenler	Standart Olmayan Katsayı		Standart Katsayı	t	p	Korelasyon			Eşdoğrusallık		
	B	Std. Hata				Beta	Zero-order	Kısmi	Part	Tölerans	VIF
Sabit Etki	-.06	.04		-1.26	.21						
BİTK	.06	.03	.06	1.99	.05*	.22	.08	.06	.95	1.06	
İLBİT	.32	.03	.37	10.88	.00*	.61	.41	.31	.71	1.42	
SBİT	.43	.03	.44	13.23	.00*	.65	.47	.37	.72	1.39	

\* $p<.05$ , BİTK: BİT kaynakları, İLBİT: BİT’e yönelik ilgi, SBİT: sosyal etkileşim için BİT kullanımı

Analiz sonucunda, BİT kaynaklarının ( $t=1.999$ ,  $p<.05$ ), BİT’e yönelik ilginin ( $t=10.876$ ,  $p<.05$ ) ve sosyal etkileşim için BİT kullanımının algılanan bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliğini manidar biçimde yordadığı belirlenmiştir. Buna göre BİTK değişkeninde bir birimlik artışın ABİTY’i 0.058 birim arttırdığı, İLBİT’teki bir birimlik artışın ABİTY’i 0.365 birim yükselttiği ve SBİT’te bir birimlik artışın ABİTY’i 0.441 birim yükselttiği söylenebilir. Bu durumda analiz kapsamında incelenen değişkenler arasında ABİTY’i en yüksek düzeyde yordayan değişkenin sosyal etkileşim için BİT kullanımı değişkeni olduğu söylenebilir. Modele ilişkin korelasyon değerleri, tolerans ve VIF değerleri incelendiğinde bu bağımsız değişkenler arasında çoklu eş bağlantı sorunu olmadığı gözlenmektedir. Modelin bağımlı değişkendeki değişkenliği açıklama oranı Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Regresyon Analizine İlişkin Özet

R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Std. Hata	Değişim İstatistiği					Durbin-Watson
				R Kare Farkı	F	Değişim	Sd1	Sd2	
.72	.52	.52	.71	.52	65.66	10	597	.00*	1.94

\* $p<.05$

Tablo 8’e göre üç bağımsız değişken ABİTY’de gözlenen değişkenliğin yaklaşık %52’sini açıklamaktadır. Sadece üç değişken ile bağımlı değişkendeki varyansın %52’sinin açıklanabilmesi bu üç değişkenin algılanan bilgi ve iletişim teknolojisi yeterliği ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Yine Durbin-Watson değeri incelendiğinde bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon sorununun olmadığı söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılan öğrencilerin verileri üzerinden algılanan bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliğinin (ABİTY) cinsiyete, yaş grubuna ve ülke türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca PISA öğrenci anketinde yer alan ve ABİTY ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin ABİTY’i yordama durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda ABİTY’in cinsiyete ve yaş grubuna göre değişmediği gözlenmiştir. Bu durumda Türkiye’deki kız ve erkek öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinde kendilerini yeterli görme konusunda benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Ancak literatürde erkeklerin BİT kullanımı konusunda yeterlik algılarının kadınlardan yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Grande-de-Prado ve vd., 2020; Townsend, 1997) mevcuttur. Örneğin Hargittai ve Shafer (2006) çevrimiçi becerilerde cinsiyet rolünü inceledikleri çalışmalarında kadın ve erkeklerin bu becerilerde farklılaşmalarına karşın kadınların bu becerilere ilişkin yeterlik algılarının daha düşük olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın bu araştırmanın bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan çok sayıda çalışmaya da rastlanmaktadır (Çoklar & Çalışkan, 2019; Demirtaş & Mumcu, 2021; Şenyiğit & Serin, 2022; Tondeur vd., 2018). Genel olarak erkeklerin BİT

yeterliğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğuna dair çalışmalar söz konusu olsa da BİT yeterlik algısında cinsiyet rolünün etkisine dair kesin kanıtlardan bahsedilemez (Danner & Pessu, 2013). Çalışmada ayrıca OECD üyesi ülkelerdeki öğrencilerin algılanan bilgi ve iletişim teknolojisi yeterliklerinin OECD üyesi olmayan ülkelerdeki öğrencilerden ve Türkiye’deki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. ABİTY açısından OECD üyesi olmayan ülkeler ile Türkiye arasında farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime adaptasyonu ile ilgili politikalar eğitim kurumlarının karşılaştığı temel zorlukların başında gelmektedir (Khanna & Goyal, 2016). OECD üyesi çoğu gelişmiş ülkelerde uzun yıllardan bu yana BİT kullanımının desteklenmesi eğitim politikalarının vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Tubella, 2015; Tairab vd., 2016; Richards, 2004). Eğitimde BİT kullanımının yaygınlığı, BİT kullanımına verilen önem göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada OECD ülkelerinin BİT yeterlik algısının daha yüksek çıkması beklenen bir durumdur.

Bu araştırmada ayrıca ABİTY ile ilişkili olduğu düşünülen on değişkenin ABİTY’i yordama durumu incelenmiş ve BİT kaynaklarının düzeyi, BİT’e yönelik ilgi, sosyal etkileşim için BİT kullanımının ABİTY’i manidar bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bu değişkenlerin her üçü de ABİTY’i pozitif bir şekilde yordamaktadır. Yani bu değişkenlerdeki artış ABİTY’in artmasını sağlamaktadır. Ancak, en yüksek etkileşim, ABİTY ile sosyal etkileşim için BİT kullanımı değişkeni arasındadır. Bu sonuç Yu ve diğerlerinin (2023) bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada da algılanan BİT yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin BİT’i evde boş zamanlarında daha fazla kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Yine Aslan ve Zhu (2016) birçok ülkede bilgi iletişim teknolojilerinin eğitime etkili bir biçimde entegrasyonu ile öğrencilerin bilgiye ve bilgi iletişim teknolojilerine ilişkin okuryazarlıklarını desteklemeyi amaçladıklarını vurgulamışlardır. Bu durum BİT kaynaklarının eğitim ortamlarında kullanım sıklığı ile BİT’e ilişkin becerilerin ve algılanan BİT yeterliğinin ilişkili olabileceği sonucunu doğurmaktadır.

Araştırma sonucunda eğitim ortamlarında BİT yeterliklerinin desteklenmesi, BİT kaynaklarının artırılması, BİT’e yönelik ilginin teşvik edilmesi önerilmektedir. Bu durumda ulusal düzeyde okullarımızda BİT kaynaklarının yaygınlaştırılması veya iyileştirilmesi önerilebilir. Başka çalışmalarda ülkemizdeki öğrencilerin BİT yeterlikleri bilişsel testler ile incelenebilir, öğrencilerin algıları ile BİT yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Bu araştırma kapsamında kullanılan veriler OECD tarafından yürütülen PISA çalışmasından derlenmiştir. <https://www.oecd.org/pisa/data/> web sayfasında erişime açık olan veriler araştırmacıların çalışmalarında sıklıkla faydalandıkları kaynaklardır. Bu verilerin bilimsel amaçla kullanımı herhangi bir yasal izin veya etik kurul görüşünü gerektirmemektedir.

**Kaynakça**

- Anderson, J., Chiu, M., & Yore, L. (2010). First cycle of PISA (2000–2006) international perspectives on successes and challenges: Research and policy directions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 373-388. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9210-y>
- Aslan, A., & Zhu, C. (2016). Investigating variables predicting Turkish pre-service teachers' integration of ICT into teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 552–570. <https://doi.org/10.1111/bjet.12437>
- Aydoğmuş, M. & Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlikleri: On Dokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 686-705. DOI: [10.17860/mersinefd.715457](https://doi.org/10.17860/mersinefd.715457)
- Carvalho, L. M., Costa, E., Gonçaves, C. (2017). Fifteen years looking at the mirror: On the presence of PISA in education policy processes (Portugal, 2000-2016). *European Journal of Education*, 2(52), 154-166. <https://doi.org/10.1111/ejed.12210>
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelik, Ö., & Yavuz, F. (2018). The effect of using mobile applications on literal and contextual vocabulary instruction. *International Journal of Learning and Teaching*, 2(10), 126-136. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v10i2.3407>
- Chen, X. (2018). Facilitating students' critical thinking in an inclusive educational environment: Model development and testing. *International Journal of Education and Learning*, 2(7), 21-32. <https://doi.org/10.14257/ijel.2018.7.2.04>
- Çobanoğlu, A., & Yücel, Z. E. (2017). Efl teachers' technology use and attitudes towards information and communication technologies in education. *Journal of Higher Education and Science*, 3(7), 453. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.222>
- Çoklar, A., & Çalışkan, M. (2019). Öğretmen adaylarının özgüvenleri ile teknoloji kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 86–98. <https://doi.org/10.38151/akef.578807>
- Danner, R. B., & Pessu, C. O. (2013). A survey of ICT competencies among students in teacher preparation programmes at the University of Benin, Benin City, Nigeria. *Journal of Information Technology Education: Research*, (12), 033-049. <https://doi.org/10.28945/1762>
- Demir, S. B., & Yıldırım, Ö. (2016). Okulda ve okul dışında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin PISA 2012 performansıyla ilişkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1), 251-262. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22606/241619>
- Demirtaş, B., & Mumcu, F. (2021). Pre-service teachers' perceptions of ICT and TPACK competencies. *Acta Educationis Generalis*, 11(2) 60-82. <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0013>
- Dibek, M., Yalçın, S., & Yavuz, H. Ç. (2016). Matematik okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerileri arasındaki ilişki: PISA 2012. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 39-58. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59425/853478>
- Dolin, J., & Krogh, L. (2010). The relevance and consequences of PISA science in a Danish context. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(8), 565-592. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9207-6>
- Ercan, B. (2021). Quality management concerning use of ICT in higher education language learning environments: A case study in Turkey. *Human, Technologies and Quality of Education*. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.71>

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Görür, R. (2011). Ant on the PISA trail: following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory*, 43(sup1), 76-93. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00612.x>
- Grande-de-Prado, M., Cañón, R., García-Martín, S., & Cantón, I. (2020). Digital competence and gender: Teachers in training a case study. *Future Internet*, 12(11), 204. <https://doi.org/10.3390/fi12110204>
- Güzeller, C. O. (2011). PISA 2009 Türkiye örnekleminde öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4).
- Hargittai, E., & Shafer, S. L. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 2(87), 432-448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Heemskerk, I., Volman, M., Admiraal, W., & Dam, G. t. (2012). Inclusiveness of ICT in secondary education: Students' appreciation of ICT tools. *International Journal of Inclusive Education*, 2(16), 155-170. <https://doi.org/10.1080/13603111003674560>
- Kacetl, J., & Klimova, B. (2019). Use of smartphone applications in English language learning: A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 3(9), 179. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
- Khanna, N., & Goyal, H. (2016). Students' feedback system and credibility of teaching learning process: Complementary or contradictory. *Journal of Commerce and Management Thought*, 1(7), 54. <https://doi.org/10.5958/0976-478x.2016.00004.5>
- Kunina-Habenicht, O., & Goldhammer, F. (2020). ICT engagement: a new construct and its assessment in PISA 2015. *Large-scale Assessments in Education*, 8.
- Mason, M. (2008). Critical Thinking and Learning. In *Critical Thinking and Learning*, M. Mason (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781444306774.ch1>
- Mehrvarz, M., Heidari, E., Farrokhnia, M., & Noroozi, O. (2021). The mediating role of digital informal learning in the relationship between students' digital competence and their academic performance. *Computers & Education*, (167), 104184. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104184>
- Meng, L., Qiu, C., & Boyd-Wilson, B.M. (2018). Measurement invariance of the ICT engagement construct and its association with students' performance in China and Germany: Evidence from PISA 2015 data. *Br. J. Educ. Technol.*, 50, 3233-3251.
- Milford, T., Ross, S., Anderson, J. R. (2010). An opportunity to better understand schooling: the growing presence of PISA in the Americas. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(8), 453-473. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9201-z>
- OECD (2019b), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD, (2019a). *The PISA target population, the PISA samples and the definition of schools*. PISA 2018 Results (Volume II).
- Özden, M. (2007). Problems with science and technology education in Turkey. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(3). <https://doi.org/10.12973/ejmste/75391>
- Peciuliauskienė, P., & Barkauskaitė, M. (2007). Would-be teachers' competence in applying ICT: Exposition and preconditions for development. *Informatics in Education*, 2(6), 397-410. <https://doi.org/10.15388/infedu.2007.26>

- Pons, X. (2017). Fifteen years of research on PISA effects on education governance: A critical review. *European Journal of Education*, 2(52), 131-144. <https://doi.org/10.1111/ejed.12213>
- Richards, C. (2004). From old to new learning: global imperatives, exemplary Asian dilemmas and ICT as a key to cultural change in education. *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 337-353. <https://doi.org/10.1080/1476772042000252470>
- Rimiene, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning & Teaching*, 1(2), 17-22. <https://doi.org/10.2304/plat.2002.2.1.17>
- Şenyiğit, Ç., & Serin, O. (2022). The role of perceived ICT competencies on primary school pre-service teachers' integrated stem teaching intentions. *Participatory Educational Research*, 6(9), 221-247. <https://doi.org/10.17275/per.22.137.9.6>
- Tairab, A., Huang, R., Chang, T., & Zheng, L. (2016). A framework to promote ICT in k-12 education in developing countries: A case study in Sudan. *Lecture Notes in Computer Science*, 312-323. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41165-1\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41165-1_28)
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, (122), 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., Braak, J. v., Fraeyman, N., & Erstad, O. (2015). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 2(48), 462-472. <https://doi.org/10.1111/bjet.12380>
- Townsend, M. (1997). Computer block: Does it exist in the comprehensive secondary school?. *British Journal of Educational Technology*, 3(28), 219-221. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00027>
- Tubella, I. (2015). La génération globale, notre point aveugle . In E. Anderson & M. Wieviorka (Eds.), *Sociologie. Penser global: Internationalisation et globalisation des sciences humaines et sociales* (pp. 363–370). <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.4775>
- Voogt, J. (2010). Teacher factors associated with innovative curriculum goals and pedagogical practices: Differences between extensive and non-extensive ICT-using science teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 6(26), 453-464. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00373.x>
- Wang, Q., & Zhao, G. (2021). ICT self-efficacy mediates most effects of university ICT support on preservice teachers' tpack: Evidence from three normal universities in China. *British Journal of Educational Technology*, 6(52), 2319-2339. <https://doi.org/10.1111/bjet.13141>
- Xiao, F., & Sun, L. (2021). Profiles of student ICT use and their relations to background, motivational factors, and academic achievement. *Journal of Research on Technology in Education*, 3(54), 456-472. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1876577>
- Yilmaz, E., & Güner, B. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(49), 477-503. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.777353>
- Youssef, A. B., Dahmani, M., & Ragni, L. (2022). ICT use, digital skills and students' academic performance: Exploring the digital divide. *Information*, 3(13), 129. <https://doi.org/10.3390/info13030129>
- Yu, R., Wang, M., & Hu, J. (2023). The relationship between ICT perceived competence and adolescents' digital reading performance: A multilevel mediation study. *Journal of Educational Computing Research*.

## Extended Summary

### Introduction

The Programme for International Student Assessment (PISA) is an international evaluation initiative administered by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). The primary objective of the program is to evaluate the cognitive abilities and proficiencies of adolescents who are 15 years old in the domains of reading, mathematics, and scientific literacy. The ultimate purpose is to assess their practical aptitude in utilizing acquired information and skills across many settings (Anderson et al., 2010; Görür, 2011; Milford, 2010). The Programme for International Student Assessment (PISA), which is administered every three years, was initially introduced in 2003. This evaluation offers useful information for policymakers and educators by enabling the comparison of education systems and outcomes across different countries (Carvalho et al., 2017; OECD, 2019; Pons, 2017; Dolin & Krogh, 2010).

PISA, Information and Communication technologies (ICT) competence, often known as ICT literacy, refers to the capacity to deal effectively with today's information and communication technologies. For the first time, students' interest, competency, and autonomy in utilizing ICT were assessed in the 2015 PISA assessment. The assessment indicated a link between ICT use and PISA literacy test results (Kunina & Goldhammer, 2020). Researches in Turkey have primarily examined the correlation between ICT competence and academic achievement or teachers' technology use in the classroom (Çobanoğlu & Yücel, 2017; Demirtaş & Mumcu, 2021; Ercan, 2021; Özden, 2007; Yılmaz & Güner, 2020).

When reviewing the literature, PISA's theoretical framework is not often used in studies of perceived ICT competence. Few PISA studies have investigated ICT proficiency, and most of these utilize PISA applications before 2018. It is vital to examine ICT competency in Turkey's PISA 2018 participation since it is linked to academic accomplishment (Heemskerk et al., 2012; Mehrvarz, 2021; Youssef et al., 2022; Xiao & Sun, 2021). Hence, the primary objective of this research is to address the following question: "What is the current state of information and communication technology (ICT) proficiency among Turkish students who took part in the PISA 2018 assessment, considering different factors?" The research contains four sub-problems, which are outlined below:

1. How do the ICT competence levels of Turkish students participating in the PISA 2018 assessment compare to those of students from other countries?
2. How do the ICT competence levels of Turkish students participating in the PISA 2018 assessment vary by gender?
3. How do the ICT competence levels of Turkish students participating in the PISA 2018 assessment vary by age?
4. What is the predictive relationship between ICT competence perception and other affective variables related to ICT in the student questionnaire regarding ICT competence?

### Method

This study used survey data from 2018 PISA students to examine how students' ICT competency perceives varied among OECD member and non-member countries, gender, and age categories. The study also explored a possible association of ICT skill and other ICT-related affective factors. The research is descriptive since it describes Turkish students' ICT proficiency levels with regard to specified factors (Fraenkel et al., 2012).

The data for this research were obtained from students who participated in the PISA 2018 student questionnaire. The PISA test was given by 612,000 people worldwide, including 6,890 15-year-olds from Turkey. Simple random sampling was used to draw 10% of students from the population to represent subgroups and test hypotheses. To analyze the first study topic, 61,111 students from through



the world were sampled. These students include 30,516 women and 30,595 men. Additionally, 41,228 members are under 16, while 19,883 are above 16. The study sample includes 28,746 students from OECD nations outside Turkey, 31,678 from non-OECD countries, and 687 from Turkey.

The PISA 2018 student questionnaire was used in this investigation. The research's age variable was transformed from continuous to categorical data, separated into "under 16 years old" and "16 years old or older." Gender, age, and all variables except OECD membership are continuous. The study's dependent variable is PERCEIVED ICT, or ICT competency. Out-of-classroom ICT use related to school (DDBIT), ICT resources (BITK), ICT use for social interaction (SBIT), ICT presence in school (OBITV), ICT use during free hours (LBIT), interest in ICT (ILBIT), ICT use for course support (SRBIT), and general ICT use in school are the independent variables used in the study to assess PERCEIVED ICT.

Non-parametric hypothesis tests were used for the research problems identified as the first, second, and third. Given that the perceived level of ICT competence, serving as the dependent variable, did not exhibit a normal distribution across age, gender, and OECD membership categories, the first and third problems were subjected to Kruskal-Wallis tests, while the second sub-problem was analyzed using the Mann-Whitney U test. The fourth research test entailed the utilization of multiple linear regression analysis. The statistical software package utilized for all studies was SPSS 23.

### Findings

A study on the initial research issue showed significant differences in median values among different categories of countries ( $\chi^2=36.42$ ,  $p<.05$ ). Post-hoc pairwise comparisons were performed to compare perceived ICT proficiency levels among OECD countries, the median of non-OECD countries, and Turkish students. There were significant disparities in perceived ICT proficiency levels between OECD nations and both the median of non-OECD countries ( $p<.05$ ) and Turkish pupils ( $p<.05$ ). The Mann-Whitney U test showed no significant difference in perceived ability levels between male and female students ( $U=47110$ ,  $p>.05$ ). The test findings showed no statistically significant difference in perceived ICT between pupils under 16 and those 16 or older ( $U=43652$ ,  $p>.05$ ). The data suggests that ICT perceptions are similar across age groups.

The results of the partial regression analysis showed that ICT resources ( $t=1.999$ ,  $p.05$ ), interest in ICT ( $t=10.876$ ,  $p.05$ ), and using ICT for social contact ( $t=0.441$ ,  $p.05$ ) were all significant factors of perceived information and communication technology (ICT) ability. More specifically, the results show that a one-unit increase in ICT resources is linked to a 0.058-unit rise in how people perceive ICT. In the same way, a one-unit rise in interest in ICT is linked to a 0.365-unit rise in how ICT is seen. Also, a one-unit increase in the use of ICT for social contact relates to a 0.44-unit rise in how people think about ICT. So, within the scope of the study, it can be said that "ICT use for social interaction" is the most important variable for PERCEIVED ICT.

### Discussion, Conclusion and Recommendations

The research findings indicate that there is a similarity in the views of competence in information and communication technology between female and male students in Turkey. Nevertheless, existing researches (Grande-de-Prado et al., 2020; Townsend, 1997) presents data indicating that males tend to exhibit greater perceptions of competence in the utilization of information and communication technology (ICT) as compared to females. In the research conducted by Hargittai and Shafer (2006), an investigation into the gender role in online skills revealed that there were no significant differences between men and women in terms of these skills. However, it was observed that women tended to have lower views of competence in these particular skills. Nevertheless, a considerable body of literature has yielded congruent outcomes to those reported in this study (Çoklar & Çalışkan, 2019; Demirtaş & Mumcu, 2021; Şenyiğit & Serin, 2022; Tondeur et al., 2018). Although some research indicate that males tend to have greater views of ICT competence, it is important to note that the influence of gender in determining ICT competence perception cannot be conclusively determined (Danner & Pessu, 2013).



Educational institutions have struggled to use ICT (Khanna & Goyal, 2016). OECD nations, especially developed ones, have long supported ICT use in education programs (Tubella, 2015; Tairab et al., 2016; Richards, 2004). This study found that OECD nations had greater perceived ICT competency, which is predicted given their wide use and importance in education. Additionally, this research examined the relationship between PERCEIVED ICT and ten variables believed to be associated with it, and it was found that the level of ICT resources, interest in ICT, and ICT use for social interaction significantly predicted PERCEIVED ICT. The highest impact was observed between PERCEIVED ICT and ICT use for social interaction, aligning with the findings of Yu et al. (2023). In this study, it was also found that students with a higher perceived ICT competence tend to use ICT more in their free time at home.

As a result of this research, it is recommended to support ICT competencies in educational environments, increase ICT resources, and promote interest in ICT. This suggests that at the national level, schools should consider expanding or improving ICT resources. In further studies, the ICT competencies of students in our country could be examined using cognitive tests, and the relationship between students' perceptions and ICT competence levels could be explored.

## Examination of Teachers' Netlessphobia

Esra ÖZEL<sup>1</sup>  
Nezih ÖNAL<sup>2</sup>

### Abstract

The Internet, which is used extensively by everyone young and old alike in the digital age, has brought some negative consequences apart from many positive aspects. One of these consequences, which can also be called as digital problems, is netlessphobia. Netlessphobia can be defined as an individual's unwillingness to be in an environment without the internet and thus feeling too much discomfort and anxiety. It is important for young people, the producing power of a country, to use the Internet correctly and safely, in other words, to stay away from problematic internet use, both for their own health and personal development and for the country. In this context, the first step to be taken to protect them is to determine the current situation. As a matter of fact, there are relatively more studies on the negative effects of the internet conducted with high school and university students. However, studies conducted with teachers, who are considered to be students' role models, are limited. Based on this, this study seeks to examine the netlessphobia experienced by teachers. Eighteen secondary school teachers from different branches (Science, Mathematics, English, Technology Design, and Information Technologies) participated in the study, which is based on the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The data of the study were collected through semi-structured interviews with the participants and the data were analyzed via content analysis. Participants' daily internet use was found to be at a moderate level. Participants stated that they were satisfied with the facilities provided by the internet. Although the participants stated that they did not feel too bad in environments without the internet, they also expressed concerns about not staying up to date and missing information. Within the framework of the results of the research, it is thought that informative studies can be carried out to inform teachers about current technological disorders. It may be useful to conduct current research on the negative effects of the internet by organizing various project activities with teachers from different branches and working in different schools.

**Keywords:** Addiction, Internet, Netlessphobia, Qualitative research, Teacher.

<sup>1</sup> Teacher, Science and Art Centre, Nigde, [esra.karyagdi@gmail.com](mailto:esra.karyagdi@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0009-0004-3572-5156>

<sup>2</sup> Associate Professor, Nigde Ömer Halisdemir University, Education Faculty, Department of CEIT, Nigde, [nezihonal@ohu.edu.tr](mailto:nezihonal@ohu.edu.tr), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-1103-8771>



# Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 26.10.2023

Kabul Tarihi: 01.12.2023

## Öğretmenlerin Netlessfobi Durumlarının İncelenmesi

Esra ÖZEL<sup>1</sup>  
Nezih ÖNAL<sup>2</sup>

### Özet

Dijital çağda yediden yetmişe herkes tarafından yoğun olarak kullanılan İnternet, pek çok olumlu yönü ile birlikte bazı olumsuz durumları da beraberinde getirmiştir. Dijital sorunlar olarak adlandırabileceğimiz bu durumlardan biri netlessfobidir. Netlessfobi, bireylerin İnternetsiz ortamlarda kalmak istememe ve bu durumdan çok fazla rahatsızlık ve endişe duyması olarak tanımlanabilir. Ülkenin üretim gücü olan gençlerin İnterneti doğru ve güvenli kullanabilmesi bir başka deyişle problemlili İnternet kullanımından uzak kalmaları hem kendi sağlıkları ve kişisel gelişimleri hem de ülkeler için önem arz etmektedir. Bu bağlamda onları korumak için atılması gereken ilk adım, mevcut durumu saptamaktır. Nitekim İnternetin olumsuz etkileri üzerine lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalar görece fazladır. Ancak onların rol modelleri olduğu düşünülen öğretmenler ile yapılan çalışmalar sınırlıdır. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin netlessfobi durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine dayalı olarak yürütülen araştırmaya farklı branşlardan (Fen Bilimleri, Matematik, İngilizce, Teknoloji Tasarım ve Bilişim Teknolojileri) 18 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Katılımcıların günlük İnternet kullanımı orta düzeydedir. Katılımcılar İnternetin onlara sağladığı kolaylıklardan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, İnternetsiz ortamlarda çok da kötü hissetmediklerini dile getirirler de güncel kalamama, bilgiyi kaçırma gibi endişeler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan çıkan sonuçlar çerçevesinde güncel teknolojik rahatsızlıklar konusunda öğretmenleri bilgilendirme çalışmalarının yapılabileceği düşünülmektedir. İnternetin olumsuz etkileri ile ilgili farklı branşlardan, farklı okullarda çalışan öğretmenler ile çeşitli proje faaliyetleri düzenlenerek güncel araştırmaların yapılması faydalı olabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Bağlılık, İnternet, Netlessfobi, Nitel araştırma, Öğretmen

1 Öğretmen, Bilim ve Sanat Merkezi, Niğde, [esra.karyagdi@gmail.com](mailto:esra.karyagdi@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0009-0004-3572-5156>  
2 Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Niğde, [nezihonal@ohu.edu.tr](mailto:nezihonal@ohu.edu.tr), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-1103-8771>

**Atf için:** Özel, E., & Önal, N. (2023). Öğretmenlerin netlessfobi durumlarının incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 3(2), 69-85. DOI: [10.58667/sedder.1381579](https://doi.org/10.58667/sedder.1381579)

## Giriş

İnternet, bilgi teknolojilerini değiştiren, geliştiren kendi de sürekli değişim içinde olan hem öncül hem sonuçtur (Gönenç, 2003). 1991 yılında ortaya çıkmasıyla birlikte World Wide Web teknolojisi durdurulamaz bir yükseliş ivmesi kazanmıştır. We Are Social ve Hootsuite'in raporuna göre 2022 Ocak ayı itibari ile İnternet kullanıcısı sayısı 4 milyar 950 milyondur. 2012'de 2 milyar 177 milyon olan sayı 2022 itibariyle yaklaşık iki katına çıkmıştır. Son on yılda İnternet kullanıcı sayısı katlanarak artmış ve dünya nüfusunun 7,91 milyar olarak hesaplandığı Ocak 2022'de İnternet kullanıcı sayısı toplam nüfusun %62,5 oranına ulaşmıştır. Kişilerin günlük İnternet kullanım süreleri ortalama altı saat olarak hesaplanmıştır. İnsanların ortalama yedi sekiz saat uyuduğu düşünüldüğünde, uyanık kaldıkları sürenin %40'ından fazlasını İnternet başında geçirdikleri söylenebilir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre ülkemizde de İnternet kullanıcı sayıları 2012 yılında bireylerde %47,4 iken 2022 yılı itibari ile bu oran %85,0 olarak hesaplanmıştır. Hanelerde İnternet erişimi 2012 yılı itibari ile %47,2 iken 2022 yılı itibari ile %94,1 olarak hesaplanmıştır. Son on yılda hem bireylerde hem de hanelerde İnternet kullanım oranı yaklaşık iki katına çıkmıştır. İnternet alt yapısının genişlemesi, özellikle mobil cihazların kullanımının artması sayesinde İnternetin daha ulaşılabilir olması kullanıcı sayılarını katlanarak artırmıştır.

Mobil cihazların insan hayatına girmesi ve her an her yerde bilgiye erişim imkânına kavuşulmasıyla İnternet artık vazgeçilemez bir konuma sahip olmuştur. İnsan hayatında önemli bir yere sahip olması, insanların artık İnternetsiz olamaması durumuna kadar gelmiştir. Örneğin son yıllarda çoğu akıllı telefon kullanıcısının sabahları yaptıkları ilk şey ve uykuya dalmadan önce yaptıkları son şey gece boyunca uykularında neleri kaçırdıklarını merak ettikleri için telefonlarının İnternet bağlantılarıyla çeşitli sosyal medya platformlarını kontrol etmektir (Önal, 2019). İnternetin bu kadar fazla kullanılması beraberinden bazı sıkıntıları doğurmuş ve araştırmacılar İnternet bağımlılığı, İnternetin problemlili kullanımı gibi konular üzerine güncel araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Problemlili İnternet kullanımına ve İnternet bağımlılığına en yatkın grup olarak ergenler ifade edilebilir. Ergenlik döneminde çeşitli sorunlar yaşayan gençlerin problemlili İnternet kullanımlarıyla birlikte ruh sağlıklarının bozulması, sosyal izolasyon yaşamaları, duygusal gelişimlerinin zedelenmesi gibi olumsuz durumlar yaşayabildikleri bilinmektedir (Öztabak, 2018). Öztabak'ın problemlili İnternet kullanımı görülen 16 öğrenci ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin boş zaman kavramını çok fazla kullandığı, İnterneti bu boş zamanı doldurmak için kullandıkları görülmüştür. Yine aynı çalışmada ergenlerin İnternet olmadığında yoksunluk belirtileri sergileyebildikleri sonucuna varılmıştır. Sırakaya ve Seferoğlu (2013) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının orta düzeyde problemlili İnternet kullanımına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre İnternetin olumsuz sonuçlarından daha fazla etkilendiği, günlük İnternet kullanım süresi arttıkça öğretmen adaylarının problemlili İnternet kullanım eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Çoşgun ve Çimen Çoşgun (2019), Bilişim Teknolojileri öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada, İnternet kullanım amaçları ile problemlili İnternet kullanımlarını yıllara göre karşılaştırmalı olarak ortaya koymuşlardır. Katılımcıların İnterneti kullanma amaçları için en çok verdiği yanıt "araştırma yapmak" olmuştur. 2015 yılından 2019 yılına İnternetin kullanımıyla ilgili en çok değişen yanıt ise "alışveriş yapmak" olmuştur. Erkeklerin problemlili İnternet kullanım düzeylerinin yüksek olduğu, 2015 ve 2019 yıllarında tüm katılımcıların problemlili İnternet kullanımının benzer olduğu, düşük akademik başarıya sahip katılımcıların problemlili İnternet kullanımlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Problemlili İnternet kullanımının bir adım ötesi netlessfobi olarak ifade edilebilir. Netlessfobi, İnternetin fazla kullanımından daha ileri bir durumdur. Bireyin İnternetsiz ortamlarda kalamama ve bu durumdan çok fazla rahatsızlık ve endişe duymasıdır (Öztürk, 2015). Akman ve Işık'ın (2018) kamu çalışanlarının İnternetsiz kalma korkularını saptamak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, sosyal medya kullananların İnternetsiz kalma korkularının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kartal ve Bulut (2022) ise 272 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin dijital bağımlılık ve netlessfobi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, dijital bağımlılık düzeyi arttıkça netlessfobi düzeyinin de arttığını bulmuşlardır. Fast food tüketen gençlerin dijital bağımlılık ve netlessfobi düzeylerinin anlamlı bir biçimde yüksek olduğu, egzersiz yapan öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu, başarı

notu 1.99 altı olan öğrencilerin dijital bağımlılık ve netlessfobi düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır. Bacaksız, Tuna ve Alan (2022) yine üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında hemşirelik öğrencilerinin nomofobi, netlessfobi ve fomo düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde dijital aktivitelerin arttığı ve Nomofobinin %44,4'ünü tek başına netlessfobinin oluşturduğu sonucuna varılmıştır. İki kavram arasındaki bu güçlü etkinin kanıtlanmış olması değerli bir sonuç olarak sunulmuştur. Önal ve Tanık Önal'ın (2020) "Nomofobi: Akıllı telefonum olmadan yaşayamam!" başlıklı lise öğrencileriyle yaptıkları çalışma bulgularına göre herhangi bir bilgiye ulaşamama durumlarında katılımcı öğrenciler öfke, stres ve üzüntü benzeri duygular yaşamaktadır. Öğrenciler, telefonlarındaki İnternet bağlantıları aracılığıyla bir bilgiye ulaşamadıklarında anında bu engeli aşmaya çalışmakta, ayrıca İnternet bağlantılarını kaybettiklerinde öfke, korku, kaygı, üzüntü, huzursuzluk, stres ve sıkıntı gibi olumsuz duygulara sahip olmaktadır. Ayrıca bu gençler sosyal ihtiyaçlarının yanı sıra bazen fizyolojik ihtiyaçlarını dahi bastırabilen ve ana amacı İnternet erişimi olan bu cihazlara bağımlı olduklarını kabul etmektedirler.

İnternetin olumsuz etkileri toplumu etkileyen önemli bir sorundur. İnternet bağımlılığı yeni bir bağımlılık türü olarak son yıllarda araştırılan bir kavramdır. Bunun netlessfobiye dönüşmesi artık İnternetsiz kalamama durumu daha büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde İnternet bağımlılığı ve problemlili İnternet kullanımı ile çok fazla çalışma yapıldığı görülmüş fakat netlessfobi kavramı ile ilgili çalışmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ergen, lise öğrencileri, üniversite öğrencileri, öğretmen adayları örneklemlerinde İnternetin olumsuz etkileriyle ilgili çalışmalar yapılmışken, öğretmenler ile yapılmış bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Toplumda öğretmenler hem rol model hem de yönlendirici konumdadır. Onların yaşadıkları her türlü sıkıntı beraber oldukları öğrencileri açısından da önemli görülmelidir. Tüm bu sebeplerden hareketle bu çalışmanın amacı topluma yön veren ve öğrencilerine rol model olması gereken çeşitli branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin netlessfobi durumlarının incelenmesidir. Bu bağlamda gerçekleştirilen mevcut araştırmanın araştırma sorusu "Öğretmenlerin netlessfobi durumları nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin netlessfobi durumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomoneoloji araştırmaları, insan deneyimlerinin tanımlanması ve araştırılması için kullanılır (Karakoç, 2021). Bu desendeki çalışmalar belli bir deneyime sahip bireylerin deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Mevcut çalışmada katılımcı öğretmenlerin İnternet kullanım deneyimlerine ve bu deneyimlerin getirdiği olumsuz etkilere yoğunlaşarak açıklanmaya çalışıldığı için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan görece küçük bir ilde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul araştırmacılara kolaylık sağlamak adına uygunluk örnekleme ile belirlenmiştir. Okulda görev yapan öğretmenler içinden katılımcıların seçilmesinde ise fenomenoloji deseninde önerildiği gibi ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olup, katılımcıların belli niteliklere sahip olması ve belirlenen ölçütü karşılaması gerekir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Aygün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Araştırmanın katılımcıları belirlenirken kullanılan ölçütler; öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanıyor olmaları, İnternet araçlarını derslerinde ve günlük hayatlarında aktif olarak kullanıyor olmaları şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmaya Teknoloji Tasarım, Fen Bilimleri, İngilizce, Matematik ve Bilişim Teknolojileri branşlarında görev yapan seçilmiş 18 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Tablo 1'de katılımcılarla ilgili demografik bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Branş	Eğitim Durumu
Ö1	Kadın	Teknoloji Tasarım	Lisans
Ö2	Erkek	Teknoloji Tasarım	Yüksek Lisans
Ö3	Erkek	Teknoloji Tasarım	Yüksek Lisans
Ö4	Erkek	Matematik	Yüksek Lisans
Ö5	Erkek	Matematik	Yüksek Lisans Öğrencisi
Ö6	Kadın	Matematik	Doktora
Ö7	Erkek	Matematik	Lisans
Ö8	Kadın	İngilizce	Doktora Öğrencisi
Ö9	Erkek	İngilizce	Yüksek Lisans Öğrencisi
Ö10	Erkek	İngilizce	Yüksek Lisans Öğrencisi
Ö11	Erkek	Fen Bilimleri	Yüksek Lisans
Ö12	Erkek	Fen Bilimleri	Lisans
Ö13	Erkek	Fen Bilimleri	Doktora Öğrencisi
Ö14	Erkek	Matematik	Yüksek Lisans Öğrencisi
Ö15	Kadın	İngilizce	Yüksek Lisans Öğrencisi
Ö16	Erkek	Bilişim Teknolojileri	Lisans
Ö17	Erkek	Bilişim Teknolojileri	Yüksek Lisans Öğrencisi
Ö18	Kadın	Bilişim Teknolojileri	Lisans

18 katılımcı ile yürütülen bu çalışmada 5 katılımcı lisans mezunu, 4 katılımcı yüksek lisans mezunu, 6 katılımcı yüksek lisans öğrencisi, 1 katılımcı doktora mezunu ve 2 katılımcı ise doktora öğrencisidir. Katılımcı öğretmenlerin 5'i kadın, 13'ü erkektir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Bunun için öncelikle araştırmacılar tarafından bir görüşme protokolü hazırlanmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda literatür taranarak oluşturulan form, alanda uzman üç akademisyenin onayına sunulmuştur. Akademisyenlerin üçü de doçent unvanına sahiptir. Akademisyenlerden alınan geri dönütler ve düzenlemeler doğrultusunda görüşme soruları formu revize edilmiş ve son hali verilmiştir. Formda yer alan bazı örnek sorular şu şekildedir:

1-İnternet kullanımınızı süre olarak sınırlandırır mısınız?

a. Yanıtınız evet ise neden?

b. Yanıtınız evet ise bu sınırlandırmayı nasıl sağladığınızı açıklayınız?

2-İnterneti en çok hangi zamanlarda (örneğin; boş zaman, ders, ders hazırlık vb.) kullanırsınız?

3-İnternet kullanımınız aileniz ile olan iletişim sürecinizi etkiler mi?

a. Yanıtınız evet ise nasıl etkiler açıklar mısınız?

### Verilerin Toplanması

Araştırmada 18 katılımcı öğretmen ile görev yaptıkları okulda yüz yüze görüşülmüştür. Görüşme günü ve saati katılımcıların istekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmada 18 katılımcı ile görüşme öncesinde araştırmacı tarafından katılımcılara; araştırmanın amacı, görüşmenin tahmini süresi, kişisel bilgilerinin araştırma raporunda yer almayacağı konularında bilgiler verilmiştir. Görüşmeciler yapılan görüşmenin ses kaydına alınması konusunda katılımcıların izinlerini almıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizine geçmeden önce gerekli ön hazırlıklar yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından olduğu gibi kelimesi kelimesine transkript edilmiştir. Ses dosyaları doküman haline getirildikten sonra her öğretmen için Ö1'den Ö18'e kod isimler verilmiştir. Transkript yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından düzenlenen metin dosyaları diğer uzmana gönderilmiştir. Araştırma verileri nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bunun için öncelikle tüm veriler bütünsel olarak okunmuş ve bir taslak oluşturulmuştur. Ardından kodlamalar yapılmış anlamlı kodlar bir araya getirilerek kategori ve kategorilerden de temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte kodlayıcılar arasında tutarlılığı sağlamak için iki

araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilen kodlamalar ve sonrasında kategori ve temalar bir araya getirilerek üzerinde tartışılmıştır.

### Geçerlik-Güvenirlilik

Gerçekleştirilen nitel yöntemli bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına bir dizi tedbir alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın geçerliğini sağlamak için uzman görüşleri çerçevesinde hazırlanan görüşme sorularıyla derinlik odaklı bir veri toplama süreci izlenmiştir. Sonda sorular yardımıyla alınan yanıtların ayrıntılı olması için çalışılmıştır. Yine araştırma sürecinin detaylı olarak açıklanması da geçerliğe katkı sağlamıştır. Güvenirlilik bağlamında da katılımcılardan alınan yanıtların ayrıntılı betimlemesi, kodlayıcılar arasındaki tutarlılığa dikkat etme, önceki araştırma bulguları ile karşılaştırma yapma gibi yöntemlere başvurulmuştur.

### Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın etik kurul izni; Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu 15.05.2023 tarih 358651 evrak ve sayı numarası ile alınmıştır.

### Bulgular

Katılımcıların netlessfobi durumlarını belirlemek için gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlere ilk olarak İnternette geçirdikleri günlük ortalama süre sorulmuştur. Tablo 2’de söz konusu bulgulara yer verilmiştir:

**Tablo 2:** İnternette Geçirilen Süre

Süre	Katılımcılar
0-3 Saat	Ö16, Ö14, Ö12, Ö8, Ö7, Ö5
3-6 Saat	Ö15, Ö11, Ö9, Ö6, Ö1
6-9 Saat	Ö13, Ö2,
9-12 Saat	Ö18, Ö17, Ö10, Ö4, Ö3
12 Saat ve üzeri	-

Tablo 2 incelendiğinde görüldüğü gibi altı katılımcı 0-3 saat, beş katılımcı 3-6 saat, iki katılımcı 6-9 saat ve beş katılımcı 9-12 saat İnternette günlük olarak zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. 12 saat üzeri seçeneği hiçbir katılımcı tarafından söylenmemiştir. Öztürk (2015) netlessfobi belirtisi için günlük 10 saat ve üzeri İnternette zaman geçirme durumundan bahsetmiştir. Buna göre araştırmadaki katılımcılardan beşi dokuz saatten fazla İnternet kullanımının olduğunu ifade ettiği için genel olarak katılımcıların İnternet kullanım oranlarının makul olduğu söylenebilir.

Araştırmada bir diğer bulgu olarak katılımcı öğretmenlerin İnternet kullanım süresini sınırlayabilme durumları irdelenmiştir. Elde edilen verilere göre bazı öğretmenler kendilerine sınır koyma gereği duymakta iken bazı öğretmenler İnterneti zaten yoğun kullanmadıkları için böyle bir sınır koymaya gerek duymadıklarını belirtmişlerdir. İnternet kullanım süresine sınır koyan katılımcılar çocuklarla ilgilenmek için (Ö13, Ö8, Ö3) İnternet kullanımını sınırladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu sınırı koyabilmek için İnternette uzak durduklarını (Ö12, Ö5, Ö18), sadece iş amaçlı İnternet kullandıklarını (Ö3, Ö16, Ö18) ve sosyal medyadan uzak durduklarını (Ö5, Ö15, Ö16) ifade etmişlerdir. İki katılımcı ise (Ö5, Ö12) kendimi frenliyorum ifadesini kullanmıştır. Öte yandan katılımcıların diğer yarısı kendilerini sınırlamaya ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu da zaten İnterneti sadece ihtiyaç duydukça (Ö2, Ö9, Ö11, Ö6) ve sadece boş zamanlarda kullandıklarını (Ö17, Ö14, Ö10, Ö4) belirterek gerekçelendirmişlerdir. Bazı katılımcılar (Ö1, Ö7, Ö11) ise sınır koymaya ihtiyaç duymadıklarını zaten İnternette çok vakit geçirmediklerini ifade etmişlerdir.

Bu şekilde cevap veren katılımcılardan Ö3 düşüncelerini “*Ben son 3 yıldır sosyal medya kullanmıyorum. Ondan önce sosyal medyayı baya yoğun kullanıyordum. Yani sosyal medyaya bir daldınız mı arka arkasına geliyor, sürede çok hızlı geçiyor.*” şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcılardan Ö5 kendini eski Facebook fenomeni olarak nitelendirmiş ve “*Eskiden sosyal medya çoktu, kendi gruplarım da vardı. Yüksek takipçi sayılarım da vardı. Mesela Facebook’da. Eski Facebook fenomeni dersin yani, şeydim bayağı popülerdim. 5.000 arkadaşım vardı. Üst limite*

ulaşmıştım. Şimdi Facebook'a hiç girmiyorum. Instagramda takılıyorum.” şeklinde kendisini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö12: "İlk başlarda oluyordu. Eşimle fazla vakit geçiriyorduk. Çok oyun meraklıydım. Daha sonra bıraktık. Pek sıkıntı olmuyor" demiştir.

Öğretmenlerin bir önceki cevapları da dikkate alınarak bu kez onlara İnterneti hangi amaçlarla kullandıkları sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 3'te yer almaktadır:

**Tablo 3:** İnternetin Kullanıldığı Durumlar

Katılımcılar	Kodlar	Kod Sayısı (f)
Ö17, Ö16, Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö9, Ö7, Ö4, Ö2, Ö1	Boş Zaman	12
Ö18, Ö6, Ö2, Ö9, Ö3	Ders Hazırlığı	5
Ö15, Ö14, Ö13, Ö8, Ö5	Akademik	5
Ö15, Ö12, Ö9, Ö6, Ö3	Derste	5
Ö7, Ö11, Ö4, Ö17	Sosyal Medya	4
Ö17, Ö5, Ö3	Kendini Geliştirme	3
Ö7, Ö4, Ö17	Gündem Takip	3
Ö18, Ö2	Okul İşleri	2
Ö13, Ö1	Dizi, Film	2
Ö15, Ö11	Müzik Dinleme	2
Ö17, Ö3	Proje Üretimi	2
Ö15	Video İzleme	1

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların en çok İnterneti boş zamanlarında kullandıkları söylenebilir (f=12). Bunu takiben katılımcıların en çok ders hazırlığı, akademik amaçla ve ders sürecinde İnterneti kullandığı görülmektedir (f=5). Bu durumla ilgili bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Ö17: “Boş zamanımda, boş olduğum sürece, yani elimde de telefon varsa İnternete girerim.”

Ö1: “Boş zaman. En çok dizi izlemek için kullanıyorum.”

Ö4 : “Yani derslerimde de kullanıyorum İnterneti ama sorunuza göre en çok boş zamanımda kullanıyorum diyebilirim.”

Ö10: “Mümkün olduğunca eşimle falan olduğum zaman çok yoğun olduğum zaman İnternet kullanmıyorum ama boş zamanım olduğu zaman mutlaka o zamanımı kitap okuyarak değil de İnternette, twitter'da sosyal medyada geçiriyorum.”

Katılımcıların genel olarak İnterneti hangi amaçlarla kullandıkları belirlendikten sonra özellikle gündelik işlerdeki kullanım durumları da incelenmiştir. Dijital çağın yaşandığı günümüz dünyasında katılımcıların günlük işlerini halletmek için İnterneti sıklıkla kullandıkları ifade edilebilir. Öyle ki katılımcıların tamamı fatura ödemeleri için, 15 katılımcı alışveriş için ve yedi katılımcı da yemek siparişi için İnternet kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar İnternette fiyat araştırması yaptıklarını, daha uygun olduğunu, bulamadıkları ürünleri İnternette bulduklarını ifade etmişlerdir. Çoğu katılımcı hiç bankaya gitmediğini ifade etmiştir. Bu şekilde cevap veren katılımcılardan Ö18 konu ile ilgili şunları dile getirmiştir:

Ö18: “Kıyafet alışverişi gibi ya da elektronik cihaz alışverişi gibi şeylerin çoğunu İnternette yapıyoruz. Kampanyalar daha çok o yüzden İnternette almak daha kolay. Tamamen online bankacılık kullanıyoruz. Zaten hiç bankaya gitmiyoruz. Biz neredeyse hiç yani. ”

Bir katılımcı ise alışverişi yaparak yapmak istediğini ve bu yüzden İnternette alışveriş yapmadığını söylemiştir. Katılımcı Ö1'in konu ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

Ö1: “Açıkçası evet, ya ben şey hani uğraşmak istemiyorum sipariş yaptığım işte beğenmedim, geri gönder getir o şeylerle çok uğraşmayı sevmiyorum. Ben gözümün gördüğünü almak istiyorum. Çıkıyorum ama çocuklarım da tam tersi İnternet üzerinden her şeyi almak istiyorlar.”

Katılımcı öğretmenlere özel olarak öğretim sürecinde İnternet kullanım durumları sorulmuştur. Yine katılımcıların tamamı öğretim sürecinde İnterneti kullandıklarını dile getirmişlerdir.



Öğretmenlerin derslerinde İnternet kullanımları video, görsel ve örnekler bulma (f=6), üç boyutlu tasarım, tinkercad ve Google classroom (f=4) üzerine yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte etkileşimli aktiviteler, dinleme metinleri, kodlama, online eğitim gibi amaçlarla da İnternet kullandığını belirten katılımcılar mevcuttur. Buna göre öğretmenlerin derslerinde web 2.0 uygulamalarından yararlanarak derslerini zenginleştirmek için İnternet kullandıkları ifade edilebilir. Bu sayede katılımcı öğretmenler derslerini daha görsel ve etkileşimli hale getirebilmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılardan Ö10 bu konu ile ilgili “Çocuklar da İnternette alışkınlar, bilgisayardan İnternette bir şey açtığımız zaman da hoşuna gidiyor ders daha eğlenceli hale geliyor yani çünkü sürekli kağıtla muhatap olduğu zaman öğrenciye sıkıcı gelmeye başlıyor. Belli bir zaman sonra o yüzden ders çeşitlendirmek açısından İnternet aslında faydalı bir şey” demiştir.

Özellikle uzaktan eğitim sürecinde İnternet kullanımı konusunda tecrübe kazandıklarından bahseden katılımcılar mevcuttur. Bu doğrultuda katılımcı Ö2 “Özellikle uzaktan eğitim sürecinde bu konuda epey tecrübe kazandım. Uzaktan eğitimle uzaktan etkileşimli yapılabilecek etkinlikler tasarladık” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Elde edilen veriler İngilizce, Teknoloji Tasarım ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri için İnternet ortamlarının ders etkinliklerinin çok önemli bir kısmını oluşturduğu anlaşılmaktadır. Matematik ve Fen Bilimleri dersleri de İnternet ortamları kullanımı için çok elverişli olmakla beraber bu branş öğretmenlerinin İnternet kullanımlarının daha az olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu durumu şu şekilde açıklamışlardır:

Ö8: “İngilizce’ye yönelik dinleme metni yapacağız. Etkileşimle aktiviteler hepsi açıkçası İngilizce’de İnterneti kullanımına bağlı oluyor. Evet İnternet İngilizce’de bu anlamda çok avantajlı bir teknoloji.”

Ö10: “Tasarlıyorum şimdi mesela yapay zekâyı araştırıyorum. Acaba İngilizce derslerine nasıl entegre edebilirim diye yeni araçlar bakıyorum şu anda. Bizim ders için olmazsa olmaz bence.”

Ö3: “Ya genelde İnternet ortamlarında biraz aslında mecbur da bırakıyoruz. İnternet ortamındaki platformlar kurgulanmış platformlar olduğu için öğrencilerin gelişimine göre onlara desteklemeye yönelik çalışmalar yapıyoruz.”

Ö7: “Zaten derslerde İnterneti daha az kullanıyoruz. Çok fazla genellikle aktif bir şekilde akıllı tahtayı kullanıyoruz. Ha orada da zaten e-kitaplar indirilmiş oluyor, kitaptan kullanıyor. Derste kullanacaklarımı önceden indiriyorum matematik dersinde maalesef zaman kısıtlı.”

Ö4: “Matematikte çok yoğun kullanamıyorum hocam. Çünkü benim Matematik derslerinde bir müfredat yetiştirme telaşı oluyor ondan dolayı.”

Ö12: “Yani İnternet olmadığında çok büyük bir sıkıntı oluşturmaz ama olursa öğrencileri bir şekilde rahatlatır. Yani görsel olarak daha etkili olur.”

Ö14: “İnternette ya da Eba’dan direkt ya da herhangi bir araçtan çok fazla faydalanamıyoruz. Matematik’te görsele ihtiyaç duyduğumuz yerlerde İnterneti kullanıyoruz. Eğer geometri tabanlı bir şey anlatırsam 3 boyutlu bir şey o zaman çok faydalı.”

Katılımcı öğretmenlerin tamamı derslerinde İnterneti kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunu takiben katılımcılara derslerinde İnternet olmaması durumunda ne hissettikleri sorulmuştur. Bu durumda katılımcılardan sekizi kendini kötü hissedeceğini, beşi derslerinde sıkıntı yaşanacağını, dördü dersi görselleştirememesinin önemli bir sorun olduğunu ve üçü de derste zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Özellikle ders planlarını ona göre yapan katılımcılar İnternet kesilmesinde başka bir çözüm üretmek zorunda kaldıklarını bunun da kendilerini zorladıklarını dile getirmektedirler. İnterneti kesildiğinde de derslerine devam ettiklerini dile getiren katılımcılar için İnternet kendilerini tamamlayan, eksik kaldıklarında yardıma başvurdukları ana kaynaklarıdır. Bu şekilde düşünen katılımcılardan Ö11 ve Ö15’in konu ile ilgili düşünceleri sırasıyla şu şekildedir:

Ö11: “Tabi biz her şeyi bilemiyoruz. Bilemediğimiz için çocuklara da bunu söylüyoruz. Hadi o zaman nereye danışalım? Evet, onlar zaten çok iyi biliyor. Google’a danışalım diyorlar. Olmadığı

zaman da artık erteliyoruz. Yani bilgiye hemen ulaşmak yerine artık bir gün sonraya erteliyoruz ve eve gidince bir araştırma yapın diye söylüyoruz.”

Ö15: “Herhangi bir bilgiye anında erişmem gerekebiliyor. Çünkü her şeyi anında hatırlamayabiliyorum. O zaman da mesela gerginlik hissediyorum. Yani elimde hazırda bulunsa o an için bir şey ulaşmam gerektiğinde elimde hazır bir İnternetim olsun isterim.” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Burada çarpıcı şekilde dört katılımcı bu durumun bir sorun teşkil etmeyeceğini (Ö6, Ö7, Ö12 ve Ö16) hatta öğrencilerin iletişimin güçlenebileceğini ifade etmişlerdir (Ö6).

Katılımcı öğretmenlere İnternet kullanımı sebebiyle aile içinde problem yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Elde edilen cevaplar Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4:** İnternet Kullanımı Sebebiyle Aile ile Problem Yaşama

Tema	Katılımcılar	Kodlar	Kod Sayısı (f)
Evet	Ö18, Ö17, Ö14, Ö11, Ö6, Ö3	Çocuklarım ilgi bekliyor	6
	Ö4, Ö6, Ö10, Ö14, Ö18	Eşim ilgi bekliyor	5
	Ö2, Ö6, Ö13	Aileye aktiviteleri azalıyor	3
Hayır	Ö16, Ö12, Ö9, Ö7, Ö5, Ö1	Çok kullanmam	6
	Ö8, Ö15	Birlikteyken telefonu almıyorum	2

Tablo 4 incelendiğinde, İnternet kullanımı sebebiyle aile ile problem yaşanmasına on katılımcı Evet derken, sekiz katılımcı ise Hayır cevabını vermiştir. Hayır diyen katılımcılar İnterneti çok kullanmayan ya da İnternet kullanımını sınırlayabilen katılımcılardır. Evet diyen katılımcıların nasıl sorun yaşadıklarına ilişkin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde en fazla çocuklarının ve eşinin ilgi beklemediklerini bu ilgiyi görmediklerinde ise sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum evde ya da aile ile birlikteyken fazla İnternet kullanımının aile içinde bir hoşnutsuzluk yarattığını işaret etmektedir. Bu katılımcılardan Ö18 ve Ö10 düşüncelerini sırasıyla şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö18: “Eşim, her akşam bir şey yayınlıyorsun okulda yapsaydın! Oğlum, anne yine mi bilgisayarını açtın, okulda yapsaydın diyor.”

Ö10: “Oluyor bazen, çünkü eşim beni uyarıyor, sürekli İnternetle ilgileniyorsun. Bizle ilgilenmiyorsun diyor.”

Katılımcılara İnternet kullanımının kişisel aktivitelerine etkisi de sorulmuştur. Görece az sayıda katılımcı İnternet kullanımının spor yapmasına (Ö2, Ö10, Ö7) ve yürüyüş yapmasına (Ö2, Ö7) engel olduğunu belirtmiş ve iki katılımcı da İnternet kullanımının hareketsizliğe sebep olduğunu (Ö2, Ö10) dile getirmiştir. Yine iki katılımcı (Ö15, Ö18) İnterneti yoğun olarak kullanırsa kişisel aktivitelerinden ödün vermek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde cevap veren katılımcılardan Ö15’in düşünceleri şu şekildedir:

Ö15: “Ya şöyle düşündüğümde oluyor, yani genel anlamda mesela akademik başarı için ya da işte bilgiye ulaşmak için kullandığımda mecburen onun üzerinde çalışmam gerekiyor ve bazı şeylerden feragat etmem gerek.”

İnternet kullanımının kişisel aktivitelerini engellemediğini belirten öğretmenler ise çoğunluktadır. Bu katılımcılar düşüncelerini yoğun bir şekilde İnternet kullanmadıkları (Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16) ve kullandıkları zaman da kontrollü şekilde İnternet kullandıklarını belirterek (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö13, Ö17) gerekçelendirmişlerdir. Ek olarak, iki katılımcı (Ö14, Ö16) kişisel aktivitelerinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerini en iyi özetleyen örnek alıntılar şu şekildedir:

Ö12: “Yani herhangi bir sıkıntı oluşturmaz. İnternet var mı yok mu diye bir cümle oluşturmam. Böyle bir sıkıntıda oluşmaz bende.”

Ö17: “Yoo engellemiyor, çünkü ben kendimi durdurabiliyorum yani. Çünkü kişisel aktivitelerimi yapacağım zaman yani İnterneti kullanmıyorum, bakmıyorum ya çok beni etkilemiyor.”

Ö14: “Kişisel aktivitelerini engellemiyor. Yani aslında kişisel aktivitem yok yani.”

Ö16: “Herhangi bir engel teşkil etmiyor hocam. Kişisel aktivitem de pek yok spor falan zaten yapmıyorum.”

Katılımcılara kendilerini kötü hissettikleri ya da bir problem yaşadıkları zamanlarda İnternet kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu böyle anlarda kafa dağıtmak amaçlı İnterneti daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir [Ö2(+2 saat), Ö4(+30 dakika), Ö6(+1 saat), Ö9(\*2 saat), Ö10, Ö12, Ö15 (+1 saat)]. Veriler; öfkeliyken, kaygılıyken, stresliyken ve vaktin hızlı geçmesinin istendiği anlarda katılımcıların İnternet kullanım sürelerinin arttığını göstermektedir. İnterneti problemlili zamanlarında kafa dağıtma aracı olarak kullanan katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu şekildeki cevaplardan Ö14 düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir.

Ö14: “Evet, güzel bir soruymuş, biraz düşünüyem, yani öfkeli kaygılı olduğumuz durumlarda yani vaktin daha hızlı geçmesini istediğiniz vakitlerde. Örnek veriyorum geçen hafta hastanede kaldığımızda stresli bir ortamda yani vakti hızlı geçirmeye bir araç olarak daha fazla kullanıyorum.”

Bu tür zamanlarda İnternet kullanım süresinde artış olmadığını belirten katılımcılar da vardır (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö16). Bu katılımcılar evet diyenlerin aksine böyle durumlarda İnternetten uzaklaştıklarını, problemlili zamanlarında özellikle İnternet dışında farklı alanlara yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu şekilde düşünen katılımcılardan Ö3’ün düşünceleri şu şekildedir:

Ö3: “Öfkeli zamanlarda aksine daha az İnternet kullanıyorum. Ben dışarı çıkmayı tercih ediyorum. Böyle çok sinirlendiğim zaman dışarı çıkar. Gezerim kendi başıma veya bir şeyler içerim. Telefonu pek kullanmam.”

Mevcut bulgular genel itibariyle katılımcıların İnternet kullanımlarının ortalama düzeyde olduğunu ve yoğun bir netlessfobi yaşanmadığını işaret eder niteliktedir. Bunu teyit etmek amacıyla katılımcılara İnternetin olmadığı ortamlarda kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 5’de gösterilmiştir:

**Tablo 5:** İnternetin Olmadığı Durumlarda Duygular

Tema	Katılımcılar	Kodlar	Kod Sayısı (f)
Olumlu	Ö1, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18 Ö3, Ö7	Kötü hissetmem	5
		Verimli vakit geçiririm	2
Olumsuz	Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 Ö8, Ö9, Ö13, Ö15 Ö4, Ö9, Ö15 Ö6, Ö9, Ö10 Ö9, Ö10, Ö13 Ö10, Ö11, Ö17 Ö5, Ö15 Ö2, Ö4	Geride kalma hissi	4
		Güncel kalamama	4
		Huzursuz	4
		Bilgiye ulaşamamak stres yapar	3
		Gündemi takip edebilmek	3
		Bilgiyi kaçırma	3
		İhtiyaç duyarım	3
		Merak duygusu	2
Kötü hissederim	2		

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların İnternetin olmadığı durumlardaki duygularının olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Beş katılımcı İnternet olmasa da kendilerini kötü hissetmediklerini belirtmişlerdir. Hatta iki katılımcı daha verimli vakit geçireceğini belirterek bu durumdan hoşnut olabileceğini dile getirmiştir. Bu olumlu duygular temasını özetleyen bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

Ö3: “Valla İnternetin olmadığı ortamlar benim için daha iyi. Yani daha verimli vakit geçirdiğimizi düşünüyoruz. Yazın tatilde işte deniz ortamında falan telefonu çok kullanamıyoruz. Genelde telefonu ben bir köşeye atarım. Hatta arkadaşlar da hep kızar Whatsapp’tan mesaj atıyoruz işte bakmıyorsun telefona millet serzenişte bulunur ama çocuklarla geçirdiğimiz vakit daha verimli oluyor kesinlikle.”

Olumsuz duygular teması ise huzursuzluk, geride kalma hissi, güncel kalamama korkusu gibi duygulardan oluşmaktadır. Bu katılımcıların İnterneti daha çok bilgiye ulaşma, güncel kalma, haberdar

olma, bilgiyi kaçırmama ve gündemi takip etmek için kullandıkları söylenebilir. Bu doğrultuda İnternet olmadığında huzursuz hissedeceğini dile getiren Ö9 ve Ö10'un görüşleri şu şekildedir:

Ö9: *“Bilgi kaçırma yani, yani belki de bazen çok şey de kaçırabilirsin bazen belki hiç bir şey de kaçırmıyorsun. Ama İnternet yoksa bu duygu daha çok katlanıyor. Yani çok şey kaçırdım. Her ne olursa olsun çok şey kaçırdım.”*

Ö10: *“Bilgiye ulaşamayacağımı düşünüyorum. Geride kalacağımı düşünüyorum ya da güncel olayları takip edemeyeceğimi düşünüyorum. O yüzden boşlukta hiss ediyorum kendimi.”*

İnternetin kesilmesi ya da yavaşlamasıyla ilgili olarak katılımcıların duyguları incelendiğinde, bu durumda kendini kötü hissetmeyeceğini belirten dört katılımcı olmuştur. (Ö1, Ö6, Ö7, Ö12; f=4). Aksine sinirleneceğini (Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16; f=9), kendini kötü hissedeceğini (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö17, Ö18, f=7), rahatsızlık duyacağını (Ö3, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15; f=5) ve içinin sıkılacağını (Ö3, Ö17; f=2) belirten katılımcılar çoğunluktadır. Bu bulguların bir önceki bulgularla tutarlılık gösterdiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Nitekim İnternetin kesilmesinden ya da yavaşlaması durumundan rahatsızlık duymayacağını dile getiren katılımcılardan Ö1, Ö7 ve Ö12 aynı şekilde İnternetin olmadığı durumlarda da kendilerini kötü hissetmeyeceklerini bildirmişlerdir. Ancak İnternetin olmadığı durumlarda kendini kötü hissetmeyeceğini belirten Ö14, Ö16 ve Ö18 İnternetin kesilmesi ya da yavaş olmasından hoşnut olmayacaklarını belirtmişlerdir. Bu durum bu üç katılımcının yoğun İnternet kullanımından ziyade zamanlarını boşa harcamamak adına söz konusu durumda rahatsızlık hissettiklerini düşündürmektedir. Katılımcılar özellikle bir iş yaparken İnternetin kesilmesine sinirlendiklerini kesin bir dille ifade etmişlerdir. Katılımcılar İnternetlerinin hızlarının yüksek olmasını istediklerini, bazı katılımcılar bunun için daha fazla fatura ödemeye razı olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların düşük hızlı İnternete, özellikle bir iş yaparken kesilmesine yavaşlamasına tahammülleri olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda katılımcı Ö10; *“O yüzden sırf aylık 200tl İnternete fatura ödüyorum. Çok kızıyorum ya şu teknoloji çağında nasıl bu İnternet oluyor ya da mesela hani şey evde mesela bazen oluyor, telefon kilitleniyor mesela kızıyorum yani”* şeklinde duygularını ifade etmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Farklı branşlardan ortaokul öğretmenlerinin netlessfobi düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu nitel araştırmada ulaşılan en temel sonuç, öğretmenlerin aşırı süre İnternet kullanımlarının olmamasıdır. Katılımcılar genel itibarıyla İnterneti hayatlarını kolaylaştıracak ölçüde kullanarak işleri bittiğinde kapatmakta ve bir netlessfobi durumu yaşamamaktadır. Buna göre katılımcıların İnternet kullanımı hususunda bir kontrol mekanizmasına sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun muhtemel sebebi katılımcıların öğretmen olmaları sebebiyle bilinçli olmaları ve yaş almış olmaları sebebiyle de belirli bir olgunluğa erişmiş olmalarıdır. Bunu destekler şekilde cep telefonu sahibi olma yaşı düştükçe problemler İnternet ve cep telefonu kullanımının arttığı belirtilmektedir (Altay ve Özerbaş, 2020). Young (1998) da benzer şekilde İnternetin olumsuz etkilerinin İnternet kullanımına yeni başlayanlarda daha fazla görüldüğünü ifade etmiştir. Bununla birlikte problemler sosyal medya kullanımı ile ilgili çalışmaların bazılarında belirli bir yaş aralığında yaş arttıkça problemler sosyal medya kullanımının arttığı (Altınay Bor, 2018; Keleş ve Eroğlu, 2022) ya da problemler sosyal medya kullanımı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Kabataş, 2020) literatürde mevcuttur.

Katılımcıların İnternette geçirdikleri günlük ortalama süre 0-6 saat aralığındadır. Öztürk (2015) ise bir bireyde netlessfobiden bahsedebilmek için günlük 10 saat ve üzeri İnternet kullanımını limit olarak belirtmiştir. Bununla birlikte bir bireyin netlessfobik olarak adlandırılması için İnterneti aşırı kullanmaktan da öte bireyin İnternet olmadığı ortamlarda kalamama ve İnternetsiz kalmaktan endişe duyması gerekmektedir. Mevcut araştırmada hem katılımcıların günlük İnternet kullanım süreleri, hem de İnternet kullanım sürelerini sınırlamakta güçlük çekmedikleri ve İnterneti sadece gerektiği zaman kullanıp kapattıkları şeklindeki ifadeleri dikkate alındığında katılımcı öğretmenlerin netlessfobik olmadıkları söylenebilir. Bu bulgu Akman ve Işık (2018) tarafından kamu çalışanlarının netlessfobi durumlarının incelendiği araştırma sonuçları ile uyum içindedir. Akman ve Işık'ın (2018) çalışmalarında da belirli bir yaş seviyesindeki bireylerle çalışılmış olması etkili olmuş olabilir. Karacabey (2021)

tarafından lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada ise netlessfobi ve İnternet bağımlılığı olgularına sahip öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular lise ve üniversite öğrencilerinde netlessfobi yaygınlığının daha yüksek olduğunu yaş ilerleyip meslek sahibi olduğunda bu yaygınlığın düştüğünü işaret eder niteliktedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenlerin İnterneti en çok boş zamanlarını doldurmak amacıyla kullandıklarını, sonrasında ise ders hazırlığı, akademik amaçlar ve ders işleniş sırasında İnternet kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Benzer olarak Öztapak'ın (2018) çalışmasında katılımcıların İnterneti yoğun olarak boş zamanlarını değerlendirmek için kullandıkları sonucuna varılmıştır. Yine mevcut araştırmanın bulgularını destekler şekilde sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada katılımcıların neredeyse tamamının ders işleniş sırasında İnternet kullanımını faydalı bulup kullanmayı tercih ettikleri (Ünal, Özmen ve Er, 2013) tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı fatura ödemeleri başta olmak üzere alışveriş ve yemek siparişi gibi gündelik işlerinde İnterneti kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, İnternetin gündelik hayatımızın içinde çok yer alması ve hayatımızı kolaylaştırması ile açıklanabilir. Problemlerle İnternet kullanımı olmayan bireylerin İnterneti bilgi edinmek gibi alanlar için kullandıkları, problemlerle İnternet kullanımı olan bireylerin ise daha çok sosyal etkileşim, oyunlar, eğlence için kullandıkları görülmektedir (Ceyhan, 2011). Yine benzer şekilde öğretmenlerin tamamı öğretim sürecinde İnterneti kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, derslerinde İnternet kullanımını tercih etmelerinin sebebini ise web 2.0 uygulamalarından yararlanarak derslerini zenginleştirmek, içeriği görselleştirmek ve öğretimi etkili hale getirmek olarak ifade etmişlerdir. Buna paralel şekilde fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin dersi görsel ve işitsel olarak zenginleştirmesi ve dersi daha eğlenceli hale getirmesi için eğitim bilişim ağını kullandıkları tespit edilmiştir (Durkaya ve Lokumcu, 2022). Derslerinde İnternet kullanmayı tercih ettiklerini belirten öğretmenler, özellikle de dersi İnternet kullanımına dayalı olarak planladıkları zamanlar başta olmak üzere derste bağlantı sorunu yaşadıklarında kendilerini kötü hissettiklerini ve zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu netlessfobi olarak düşünülmeden daha öte kabul edilebilir bir durumdur. Bir başka deyişle, öğretmenler öğretim süreçlerini gerek tasarlarken gerek öğretim sürecinde İnternet ortamlarını etkin şekilde kullanmaktadırlar. Öğretmenler hitap ettikleri kuşağın beklentilerinin farkındadırlar ve derslerin etkileşimli, görsel öğelerle zenginleştirilmesi için İnternetin çok iyi bir araç olduğu konusunda hem fikirdirler. İnternetin kesilmesi ve yavaşlamasına çok sinirlenen katılımcılar özellikle iş yaparken bu duruma tahammül edememektedir. Bu sonuçla paralel şekilde Talan ve Batdı (2022) İnternet erişim sıkıntısının öğretmenler için bir sorun teşkil ettiğini belirtmektedirler.

Derste İnternet kullanımını ikinci plana atan katılımcı öğretmenler ise branş olarak genellikle sınavlara öğrenci hazırlamak zorunda olan ve müfredat içeriğini yetiştirme telaşı bulunan öğretmenlerdir. Öte yandan bu dersler aslında Türkiye'de genellikle öğrenci başarılarının düşük olduğu ve fazla sayıda soyut kavram içeren derslerdir. Bu nedenle öğretmenlerin İnternet kullanımından uzaklaşmaları düşündürücü bir sonuçtur. Bu sonucu değerlendirirken söz konusu katılımcı öğretmenlerin derslerine teknoloji entegre etme ve İnternet kullanımı ile ilgili bilgi eksiklikleri olabileceği ihtimali de dikkate alınmalıdır. Nitekim literatürde öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdar oldukları ancak bilgi düzeylerinin düşük olduğu ve uygulamaya yansıtamadıkları ifade edilmektedir (Şenyurt ve Şahin, 2022).

Katılımcı öğretmenler günlük yoğun bir İnternet kullanımına sahip olmadıkları için genel itibarıyla aileleri ile İnternet kullanımına bağlı sorun yaşamamaktadır. Ancak yine de evde İnternet kullanım oranı artan öğretmenler diğer aile üyelerinin bundan rahatsızlık duyduğunu dile getirmişlerdir. Bu sonuç İnternet bağımlılık düzeyleri düşük olan bireylerin aile ilişkilerinin İnternet kullanımından düşük bir oranda etkilendiğinin tespit edildiği çalışma sonucu ile örtüşmektedir (Dikmen ve Tuncer, 2018). Elde edilen sonuç, problemlerle İnternet kullanımının sağlıklı aile ilişkilerine yol açtığı yönündeki çalışmalarla da uyumludur (Chi vd., 2020; Çırak vd., 2018).

Araştırmada ulaşılan başka bir sonuç, öğretmenlerin uzun süre İnternet kullanmadıkları için kişisel aktivitelerinin İnternet kullanımından etkilenmediğini göstermektedir. Ancak yine de İnternet kullanımının hareketsizliğe yol açtığını, yürüyüş gibi spor etkinliklerini azalttığını belirten öğretmenler

de mevcuttur. Mevcut araştırmanın bu sonucu Tanır (2021) tarafından gerçekleştirilen ve fiziksel aktivite arttıkça İnternet bağımlılığının ve netlessfobi görülme riskinin azaldığı sonucuna varan araştırma ile paralellik göstermektedir. Problemlı İnternet kullanımının fiziksel aktivitelerde azalmaya sebep olduğu bilinmektedir (Mota vd., 2006).

Bu araştırma sonucunda, bazı öğretmenlerin kendilerini kötü hissettikleri zamanlarda İnternet kullanımının kafa dağıtmak amaçlı olarak arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bilge, Baydili ve Göktaş (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sosyal medya bağımlılığı ile depresyon, kaygı ve stres değişkenlerinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Covid-19 pandemisi sırasında evde geçirilen sürenin artmasına ek olarak bireylerin problemlı İnternet kullanımının arttığı bunun da psikososyal sağlıkları üzerinde olumsuz etkileri olduğu yönündeki araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir (Baltacı, Akbulut ve Yılmaz, 2021).

Nitel yöntemli bu araştırmada, bir ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin netlessfobi durumları incelenmiştir. İlerleyen araştırmalarda netlessfobi durumunun eğitim kurumlarında örgütsel varlığını sınamak adına geniş örneklemlı nicel bir çalışma planlanabilir. Yine netlessfobinin farklı boyutlarda değerlendirilmesi de ilgi çekici bir çalışma olacaktır. Araştırma belirli bir yaşa erişmiş öğretmenlerle gerçekleştirildiği için katılımcıların netlessfobik olmadıkları düşünülmüştür. Şu an genç kuşak olarak adlandırabileceğimiz ancak yarının öğretmenleri olacak olan aday öğretmenlerle gerçekleştirilecek olan nitel ya da nicel yöntemli çalışmaların yapılması da önerilmektedir. Öğretmenlerin günümüzde yaşanan dijitalleşme, uzun süreli yoğun bir şekilde bilgi ve iletişim kaynakları kullanımından doğan sorunlar ve rahatsızlıklar ile ilgili bilgi sahibi olmaları önemli oldukça görülmektedir. Bu sayede hem kendileri hem de öğrencilerine faydalı olabilmeleri mümkün olabilir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı seminer dönemi faaliyetlerine netlessfobi, fomo ve nomofobi gibi kavramların anlatıldığı konuları ekleyebilir. Sivil toplum kuruluşları ile birlikte hem öğretmen hem öğrencileri bilinçlendirecek aynı zamanda alternatif aktivitelere yönlendirecek etkinlikler tasarlanabilir. İnternet ve etkileri üzerine yapılacak buna benzer araştırmalar proje okullarında veya özel okullarda uygulanabilir. Proje okullarında görev yapan öğretmenler hem ders içerisinde hem ders hazırlık süreçlerinde İnternet ortamlarını daha etkin kullanabilmektedirler. Ayrıca özel okullarda hem alt yapının hem de öğretmenden beklentinin bu konuda yeterli veriler alınmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Etik kurul karar tarihi: 15.05.2023

Etik kurul belgesi sayı numarası: 358651

### Kaynakça

- Akman, E., & Işık, M. (2018). Kamu Çalışanlarında İnternetsiz Kalma Korkusu (Netlessfobi): Isparta İlinde Bir Araştırma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 20-37. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510600>
- Altay, D., & Özerbaş, M. A. (2020). İlkokul öğrencilerinin problemleri cep telefonu kullanımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(1), 68-84.
- Altınay Bor, H. (2018). *Ergenlerde sosyal medyaya yönelik tutum, sosyal medya kullanımında gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arı, F. (2022). İnternet Bağımlılığının Sonrası: Netlessfobi ve Sanallaşan Kimlik. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 85-96
- Bacaksız, F. E., Tuna, R., & Alan, H. (2022). Nomophobia, netlessphobia, and fear of missing out in nursing students: A cross-sectional study in distance education, *Nurse Education Today*, 118, 105523. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105523>.
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F., & Yılmaz, E. (2021). Problemleri İnternet kullanımında güncel bir risk faktörü: Covid-19 pandemisi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 97-121. <https://doi.org/10.47793/hp.872503>
- Bilge, Y., Baydili, K., & Göktaş, S. (2020). Sosyal medya bağımlılığını yordamada anksiyete, stres ve günlük sosyal medya kullanımı: Meslek yüksekokulu örneği. *Bağımlılık Dergisi*, 21(3), 223-235.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi
- Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemleri İnternet kullanım düzeylerinin yordayıcıları, *Çocuk Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94.
- Chi, X., Hong, X., & Chen, X. (2020). Profiles and sociodemographic correlates of İnternet addiction in early adolescents in Southern China. *Addictive Behaviors*, 106, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106385>
- Çırak, Z. D., Yetiş, G., & Gürbüz, P. (2018). Üniversite öğrencilerinin İnternet kullanımlarının aile ilişkileri ve sorumlulukları yerine getirmelerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 1-8.
- Çoşgun, V., & Çimen-Çoşgun, Ü. (2019). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemleri İnternet Kullanımlarının Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(43), 104-124.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological İnternet use (PIU). *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8).
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). İnternet bağımlılığının aile ilişkilerine etkisi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5(1), 34-52.
- Durkaya, F., & Lokumcu, G. (2022). Eğitim bilişim ağının kullanımına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Tekirdağ/Çorlu örneği). *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10 (2), 466-485. <https://doi.org/10.56423/fbod.1178022>
- Gönenç, E. Ö. (2003). İnternet ve Türkiye'deki gelişimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi/ Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 16, 89-98.
- Güney, B. (2017). Dijital Bağımlılığın Dijital Kültüre Dönüşmesi: Netlessfobi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(2), 207-213.

- Kabataş, M. (2020). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili İnternet kullanımının aracı rolü*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karakoç. B. (2021). Olgu Bilim Araştırması. Şen, S ve Yıldırım, İ.(Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (ss.263-280). Nobel Akademi Yayıncılık
- Kartal, Y. A., & Bulut, A. (2022). Ebelik Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve Netlessfobi Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Euroasia Journal of Mathematics, Engineering, Natural & Medical Sciences*, 9(25), 60–70. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7474646>
- Keleş, O., & Eroğlu, Y. (2022). Lise Öğrencilerinin Problemlili Sosyal Medya Kullanımı Ve Bilişsel Çarpıtmaları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 297-310. <https://doi.org/10.29029/busbed.1121479>
- Mota, J., Ribeiro, J., Santos, M. P., & Gomes, H. (2006). Obesity, physical activity, computer use, and TV viewing in Portuguese adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 18(1), 113–121. <https://doi.org/10.1123/pes.18.1.113>
- Önal, N. (2019). Metaphoric perceptions of high school students about nomophobia. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(2), 437-449.
- Önal, N., & Tanık Önal, N. (2020). Nomophobia: I Can Not Live without My Smartphone!. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(2), 487-513.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Problemlili İnternet Kullanımı Olan Ergenlerin İnternet Kullanımına İlişkin Duygu ve Görüşlerinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1022-1055. <https://doi.org/10.26466/opus.419667>.
- Öztürk, U. C. (2015). Bağlantıda Kalmak Ya Da Kalmamak İşte Tüm Korku Bu: İnternetsiz Kalma Korkusu Ve Örgütsel Yansımaları. *Journal Of International Social Research*, 8(37). 629-638. <https://doi.org/10.17719/jisr.20153710629>.
- Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmen adaylarının problemlili İnternet kullanımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 356-368
- Şenyurt, Y. S., & Şahin, Ç. (2022). Covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 34-49. <https://doi.org/10.47477/ubed.1082738>
- Talan, T., & Batdı, V. (2022). Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin rasch ölçme modeli ve maxqda ile analizi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 66-85. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1066101>
- Tanır, G. (2021). *Fiziksel Aktivitenin Teknoloji Çağı Hastalıkları Netlessfobi Ve Nomofobi İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünal, F., Özmen, C., & Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin İnternet kullanma durumları. *Turkish Studies*, 8(6), 741-752.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, K., S. (1996). Internet addiction: symptoms, evaluation, and treatment. *Innovations in Clinical Practice*, 17, 19-31. <https://doi.org/10.1136/sbmj.9910351>.
- Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 237-244. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>.
- Young, K. S. (2004). Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402–415. <https://doi.org/10.1177/0002764204270278>.



## Extended Summary

### Introduction

With the introduction of mobile devices into people's lives and the ability to access information anytime, anywhere, the Internet has maintained its appeal and even become indispensable. The fact that it occupies such an important place in people's lives has now reached the point where people can no longer do without it. Internet addiction was first introduced at the Annual Meeting of the American Psychological Association and sparked new discussions (Young, 1996). Another concept developed by researchers investigating the negative effects of the Internet is problematic Internet use. Problematic Internet use can be defined as a multifaceted psychological disorder. As a result of inappropriate thoughts and behaviours, the person's life is affected cognitively, behaviourally and emotionally (Davis, 2001). One step beyond problematic Internet use is the concept of Netlessphobia. Netlessphobia is a more extreme condition than overuse of the Internet. It is an individual's inability to be in an environment without the Internet and feeling too much discomfort and anxiety from this situation (Öztürk, 2015). The negative effects of the Internet are a significant problem that affects society. Internet addiction is a concept that has been studied in recent years as a new type of addiction. Its transformation into Netlessphobia and the inability to be without the Internet seems to be an even bigger problem. When the literature was reviewed, it was found that there were many studies on Internet addiction and problematic Internet use, but that there were very few studies on the concept of Netlessphobia. While there have been studies on the negative effects of the Internet, particularly on adolescents, high school students, university students and trainee teachers, there have been no studies on this topic conducted on teachers. Teachers are both role models and leaders in society. All kinds of problems they experience are also important for the students. The aim of this study is to investigate the negative aspects of the Internet on teachers, who are leaders in society and role models for their students, especially in the context of a more extreme situation such as Netlessphobia.

### Method

In this study, which aimed to investigate the situation of teachers' Netlessphobia, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The participants of the study consisted of teachers from different branches (Technology Design, Science, English, Mathematics and Information Technologies). A total of 18 secondary school teachers, selected using the criterion sampling method, participated in the study. The criteria used to determine the participants of the study were that the teachers were doing technology integration in their lessons and were actively using Internet tools in their lessons. A semi-structured interview form was used to collect data in the study.

When analyzing the data, methods such as detailed description, detailed description of the participant, consistency between coders, comparison with previous research findings were also used. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used in this study. The interviews with the teachers were recorded with the consent of the teachers. The audio recordings were transcribed verbatim by the researcher.

Ethical approval for this research was obtained from the Nigde Omer Halisdemir University Ethics Committee with document and number of 15/05/2023-358651.

### Findings

In this study, teachers' Netlessphobia levels were analyzed. Based on the results of the study, it can be concluded that the participants' daily Internet usage is normal. Participants generally use the Internet to facilitate their lives and turn it off when they are done and do not experience a netlessphobia situation. Accordingly, it can be said that the participants have a control mechanism in terms of Internet use. The average daily time spent by the participants on the Internet is between 0-6 hours. Öztürk (2015), stated that 10 hours or more of daily Internet use as a limit in order to talk about netlessphobia in an individual. Considering both the daily Internet usage time of the participants in this study and their

statements that they do not have difficulty in limiting their Internet usage time and that they use the Internet only when necessary and then turn it off, it can be said that the participant teachers are not netlessphobic. Although school work, lessons, class preparation, academic preparation are important factors in the participants' use of the Internet, they mostly use it as a means of spending leisure time. Although the participants stated that they would not feel so bad without the Internet, they were worried about missing information, falling behind and not staying up to date. Participants use the Internet effectively both in the design of learning processes and in the transfer of learning to the classroom. They are aware of the expectations of the generation they are dealing with and agree that the Internet is a very good tool for enriching lessons with interactive and visual elements. The participant teachers who put the use of the Internet in the classroom on the back burner are those who have to prepare students for exams and are in a hurry to catch up with the curriculum content. Since the participant teachers do not use the Internet intensively on a daily basis, they generally do not have Internet-related problems with their families and Internet use does not interfere with their personal activities. Participants get very frustrated when the Internet connection is interrupted or slowed down and cannot tolerate it, especially when they are working.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

As a result of the research, it was found that the participants had no information about the disorders associated with the use of current technology. Teachers should be informed about these disorders, and in order to be useful to themselves and their students, they should first be informed about this issue. The Ministry of National Education can include subjects such as Netlessphobia, Fomo and Nomophobia in the activities during the seminar period. Together with non-governmental organizations, activities can be designed to raise awareness among teachers and students, while directing them to alternative activities. Similar research on the Internet and its effects can be carried out in project schools or private schools. Teachers working in project schools can make more effective use of Internet environments both in the classroom and in lesson preparation. In addition, in private schools, both the infrastructure and the expectations of teachers can provide sufficient data on this issue. Furthermore, in future studies, science and mathematics teachers can be selected from teachers who do not give lessons to students in exam groups. The first priority of the teachers who give lessons to the exam groups is to prepare the students for the exam. In our country, where exams are the main output of the teaching process, project-based schools may be suitable for such a study.

## The Views of Classroom Teachers about Remedial Education Program in Primary Schools (İYEP): Turkish Lesson \*

Emrah KULTAS<sup>1</sup>

### Abstract

This paper seeks to examine the experiences of the classroom teachers involved in the implementation of Remedial Education Program in Primary Schools (İYEP) in Turkish lessons and their general views on the program. As the model of the research, the evaluative case study design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of 17 primary school teachers working in schools in the central districts of Van province in the spring semester of the 2022-2023 academic year. Content analysis method was used in the analysis of the data obtained by using the semi-structured interview form prepared by the researcher and face-to-face interview method. As a result of the research, it was concluded that the student identification and evaluation tools used to determine the level of students at the beginning of the İYEP application were generally appropriate, that there were different opinions about the adequacy of the scope of the achievements determined for the İYEP Turkish course and the adequacy of the determined course hours, and that the activity book used within the scope of the İYEP Turkish course was not sufficient. It was concluded that the activity book is simple, the number of activities used and text variety are low, and the activities are not interesting. In addition, parent reactions to the application are positive and generally contribute to the cognitive and affective development of children. The teachers whose opinions were obtained recommended that the İYEP application be implemented at all grades of primary school, teacher salaries be increased, the activity books be re-considered and rearranged, the texts and activities be made more diverse, comprehensive, and functional, and lesson hours be increased. In addition, they recommended that interesting content (riddles, puzzles, games, coloring pages, etc.) be included in the program.

**Keywords:** Remedial education program in primary schools, İYEP, Turkish, reading.

\* This study was presented as an oral presentation at the 6th International Marmara Scientific Research and Innovation Congress in 2023.

<sup>1</sup>Asst. Prof. Dr, Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Basic Education, [emrahkultas@yyu.edu.tr](mailto:emrahkultas@yyu.edu.tr), Orcid: [0000-0002-4041-8642](https://orcid.org/0000-0002-4041-8642)



## Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 16.10.2023

Kabul Tarihi: 18.12.2023

### Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Hakkındaki Görüşleri: Türkçe Dersi\*

Emrah KULTAS<sup>1</sup>

#### Özet

Bu araştırmanın amacı, İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda (İYEP) görev alan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki deneyimlerine ve programa dair genel görüşlerini incelemektir. Araştırmanın modeli olarak bir nitel araştırma yöntemi olan değerlendirici durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar yarısında Van ilinin merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve yüz yüze görüşme yöntemiyle elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; İYEP uygulamasının başında öğrencilerin seviyesini belirlemek amacıyla kullanılan öğrenci belirleme değerlendirme araçlarının genel olarak uygun olduğu, İYEP Türkçe dersi için belirlenen kazanımların kapsamının ve belirlenen ders saati süresinin yeterliliği hakkında farklı görüşlerin olduğu, İYEP Türkçe dersi kapsamında kullanılan etkinlik kitabının ise yeterli olmadığı yönünde görüşlerin ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlik kitabının basit olduğu, kullanılan etkinliklerin sayısının ve metin çeşitliliğinin az olduğu ve etkinliklerin ilgi çekici olmadığı; bunların yanı sıra, uygulamaya yönelik veli tepkilerinin olumlu olduğu, çocukların bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişimine genel olarak katkı sağladığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Görüşleri elde edilen öğretmenler genel olarak, İYEP uygulamasının ilkokulun tüm sınıfları düzeyinde uygulanması, öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesi, etkinlik kitaplarının yeniden ele alınıp düzenlenmesi, kullanılan metinlerin ve etkinliklerin daha çeşitli, kapsamlı ve işlevsel olması, ders saatlerinin artırılması, ilgi çekici içeriklere (bilmece, bulmaca, oyun, boyama...) de program kapsamında yer verilmesi gerektiği noktasında önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokullarda yetiştirme programı, İYEP, Türkçe, okuma.

\*Bu çalışma, 2023 yılında 6. International Marmara Scientific Research and Innovation Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [emrahkultas@yyu.edu.tr](mailto:emrahkultas@yyu.edu.tr), Orcid: [0000-0002-4041-8642](https://orcid.org/0000-0002-4041-8642)

**Atıf için:** Kultas, E. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP) hakkındaki görüşleri: Türkçe Dersi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 3(2), 86-100. DOI: [10.58667/sedder.1376587](https://doi.org/10.58667/sedder.1376587)

## Giriş

Okul hayatı, öğrencileri kişisel, sosyal, kültürel ve zihinsel açıdan geliştirebilen bir eğitim sürecidir. Özellikle ilkököl sürecindeki öğrencilerin bu becerileri edinmeleri, ilkökulların temel amaçlarından biri olarak görülmektedir. İlkööl süreci, öğrencilerin ana dil becerilerinin temel esaslarını ve temel matematik kazanımlarını elde etmelerinin beklendiği bir süreçtir (Kaya vd., 2009). Ancak bazı bireysel, toplumsal, zihinsel veya sağlıkla ilgili durumlardan dolayı söz konusu bu temel becerilerin öğrencilerin tümünde istenen düzeyde olmadığı görülebilmektedir. Dolayısıyla öğretimin temel ilkelerinden olan fırsat ve imkân eşitliğinden yola çıkarak bu temel becerilerin tüm öğrencilere benimsetilmesi yetkililer için bir zorunluluk (Bektaş vd., 2014) olup varsa problem veya eksiklikler için de önlem alınması elzemdir. Söz konusu durumla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'na alınan tedbirlerden biri de İlkokullarda Yetiştirme Programı'dır.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) işbirliğinde kapsayıcı eğitimin ilkeleri dikkate alınarak dezavantajlı durumdaki ilkököl öğrencilerine yönelik hazırlanmış bir programdır. "İlkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve bu program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinmeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanacak olan program" şeklinde tanımlanan İYEP, ilk olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018).

Her öğrencinin bireysel olarak ihtiyacına uygun bir şekilde öğrenebilmesini temel amaç edinen İYEP uygulaması; özelden öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini, okuma öğretimi ile birlikte okuduğunu anlama seviyelerinin geliştirilmesini, okuma ve yazma dışında konuşma ve yazma becerilerinin de geliştirilmesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla İYEP, öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerindeki eksikliklerinin öğrenci merkezli bakış açısıyla giderilmesini amaç edinmektedir (İYEP, 2019). İYEP uygulaması ile söz konusu sınıf mevcutlarında bir sınır belirlenerek kalabalık sınıflarda göz ardı edilen veya uyum sağlamada problem yaşayan çocuklar için de uygun sınıf ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu noktadan hareketle sınıf mevcutlarının 1-6 öğrenciden oluşması gerektiği ilgili kılavuzda (İYEP, 2019) ifade edilmiştir. Fakat öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmen veya derslik eksikliği gibi nedenlerden dolayı bu sayı, ihtiyaç durumunda en fazla 10 öğrenciye kadar çıkarılabilmektedir (MEB, 2018).

Alanyazında konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ortaokul ve liselerde uygulanmakta olan Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) ile ilgili çalışmaların yoğunlukta olduğu ve İYEP ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının DYK ile ilgili yapılan bu çalışmalarla (Bozbayındır ve Kara, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016) karşılaştırıldığı görülmektedir. İYEP ile ilgili yapılan çalışmaların İYEP uygulamasının Türkçe ve matematik derslerinin genel değerlendirilmesine yönelik olduğu (Avlukyari, 2019; Gençoğlu, 2019; Kırmık vd., 2019; Sarıdoğan, 2019), yalnızca Türkçe dersinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların sayısının az olduğu ve söz konusu çalışmaların üzerinden 3-4 yıl geçtiği görülebilmektedir. Bu çalışmanın yalnızca Türkçe dersi özelinde yapılmış olmasının yanı sıra, söz konusu programda hali hazırdaki durumun ne olduğu ve bu süre zarfında bir şeylerin değişip değişmediğinin tespiti açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Programın özellikle Türkçe dersi kapsamında temel becerilerin edinilmesi açısından öğrencilere katkı sağlayacağı ifade edilmekte (MEB, 2018) ve uygulamanın etkili ve verimli olmasında en önemli rolün de öğretmenlerde olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve düşünceleri ile buna yönelik önerilerinin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İYEP Türkçe dersi için öğrenci belirleme ve değerlendirme araçları ile belirlenmiş olan kazanımların kapsamı hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. İYEP Türkçe dersi için belirlenmiş olan ders saati ve ders etkinlik kitabının uygunluğu hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. İYEP Türkçe dersinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisi hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

4. İYEP uygulaması ve İYEP Türkçe dersi hakkında öğretmenlerin genel düşünceleri ve önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden değerlendirici durum çalışması deseni kullanılmıştır. Merriam (1998), durum çalışması türlerini etnografik, tarihsel, psikolojik ve sosyolojik şeklinde olmak üzere alana bağlı olarak sınıflandıranın yanı sıra, bu türleri amacına bağlı olarak da sınıflandırmaktadır. Bunlar betimleyici durum çalışması, yorumlayıcı durum çalışması ve değerlendirici durum çalışmasıdır.

Değerlendirici durum çalışması; tanımlama, açıklama ve bu açıklamalara bağlı olarak bir yargı içeren bir durum çalışmasıdır. Eğitim alanında herhangi bir boyutun ya da olgunun tanımlanması, açıklanması ve değerlendirilmesi için uygun bir araştırma desendir (Merriam, 1998). Sınıf öğretmenlerinin İYEP Türkçe dersine yönelik görüşleri derinlemesine araştırılıp elde edilen verilerin bu kapsamda değerlendirilmesi amaçlandığından değerlendirici durum çalışması kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarısında Van ilinin merkez (İpekyolu, Edremit ve Tuşba) ilçelerindeki okullarda görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, Ö-1, Ö-2, ... , Ö-20 şeklinde kodlanmış olup Tablo 1'de söz konusu katılımcıların cinsiyeti, görevdeki hizmet süreleri ve görevlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu

Katılımcı	Cinsiyeti	Hizmet Yılı	Görevi	Katılımcı	Cinsiyeti	Hizmet Yılı	Görevi
Ö-1	Kadın	6-10 Yıl	MdrYrd*	Ö-11	Erkek	20+ Yıl	Öğrt
Ö-2	Erkek	20+ Yıl	Öğrt**	Ö-12	Kadın	6-10 Yıl	Öğrt
Ö-3	Erkek	16-20 Yıl	Öğrt	Ö-13	Erkek	6-10 Yıl	Öğrt
Ö-4	Erkek	0-5 Yıl	Öğrt	Ö-14	Erkek	0-5 Yıl	Öğrt
Ö-5	Kadın	6-10 Yıl	Öğrt	Ö-15	Erkek	11-15 Yıl	Öğrt
Ö-6	Erkek	11-15 Yıl	MdrYrd	Ö-16	Kadın	11-15 Yıl	Öğrt
Ö-7	Kadın	6-10 Yıl	Öğrt	Ö-17	Erkek	16-20 Yıl	Öğrt
Ö-8	Kadın	16-20 Yıl	MdrYrd	Ö-18	Kadın	11-15 Yıl	Öğrt
Ö-9	Erkek	20+ Yıl	Öğrt	Ö-19	Erkek	6-10 Yıl	Öğrt
Ö-10	Kadın	6-10 Yıl	Öğrt	Ö-20	Erkek	0-5 Yıl	Öğrt

\*MdrYrd: Müdür Yardımcısı, \*\*Öğrt: Öğretmen

Tablo 1'e bakıldığında, katılımcılardan sekizi kadın, 12'si erkek öğretmendir. Öğretmenlerden üçü 0-5 yıl, sekizi 6-10 yıl, üçü 11-15 yıl, üçü 16-20, diğer üçü ise 20 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların 17'si öğretmen olarak görevlerini sürdürürken, üçü okul müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının tümü sınıf öğretmeni olup bu katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılar seçilirken önceki yıllarda en az bir defa İYEP'te görev almış olmasına ve programı yıl boyunca sürdürüp tamamlamış olmasına dikkat edilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümü, katılımcının demografik özelliklerine yönelik dört adet kapalı uçlu sorudan oluşmakta iken; ikinci bölümü ise araştırma sorularına yönelik katılımcı görüşlerinin alındığı altı adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada konu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak ve İYEP ile ilgili araştırma sonuçları dikkate alınarak görüşme formu için bir soru havuzu hazırlanmıştır. Soruların amaca uygunluğu ve anlaşılabilirliği noktasında iki alan uzmanı öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alacak görüşme sorularına karar verilerek forma son şekli verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve yüz yüze görüşme yöntemi aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme yöntemiyle katılımcılardan; İYEP Türkçe dersi için öğrenci belirleme ve değerlendirme araçları ile belirlenmiş olan kazanımların kapsamı, ders saati sayısı, ders etkinlik kitabının uygunluğu, programın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisi, İYEP uygulaması ve Türkçe dersi hakkında görüş ve önerileri detaylı olarak elde edilmeye çalışılmıştır.

Yapılan her bir görüşme, yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcının izni doğrultusunda konuşmalar kayıt altına alınmış olup görüşmelerden sonra konuşmalar, yazılı olarak görüşme formuna katılımcının ismi kodlanarak aktarılmıştır. Görüşme formuna aktarılan ifadeler, daha sonra katılımcılar ile dijital ortamda paylaşılıp katılımcı teyidi açısından onayları alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre içerik analizi, birbirine benzer veya yakın kavram ve temalar çerçevesinde elde edilmiş olan verilerin bir araya getirilerek düzenlenmesi ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenip yorumlanmasıdır.

Araştırmada elde edilen görüşlerden hareketle her bir soruya yönelik temalar, kategoriler ve kodlar belirlenerek bu veriler, tablo halinde sunulmuştur. Görüşlerin hangi katılımcılara ait olduğu, katılımcı kodu kullanılarak tablolarda belirtilmiş; ayrıca ilgili tabloyu desteklemek amacıyla soruyla alakalı katılımcı görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yapılarak ve katılımcı kodu kullanılarak sunulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırası gözetilerek başlıklar halinde sunulmuştur.

### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İYEP Türkçe dersi için kullanılan öğrenci belirleme-değerlendirme araçları ve belirlenmiş olan kazanımların kapsamı hakkında öğretmenlerin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** İYEP Değerlendirme Araçları ve Kazanımların Kapsamına İlişkin Görüşler

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar		
Değerlendirme Araçları (ÖBA, ÖDA)	Yeterli	İhtiyaca ve amaca uygun	Ö1, Ö15, Ö17, Ö19		
		Uygun ve yeterli	Ö3, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18		
		Düzeye uygun	Ö4, Ö10, Ö20		
		Özel amaçları uygun	Ö9		
	Yetersiz	Çok basit	Ö2		
		Öğretici yönü eksik	Ö5		
		Yönlendirme ihtiyacı fazla	Ö6		
		Yeterli değil	Ö7, Ö16		
		Kazanımların Kapsamı	Yeterli	Kapsamı yeterli	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19
				Okuma-yazma açısından yeterli	Ö1, Ö20
Yeterli Değil	Uygun ancak süre az		Ö5, Ö13		
	Sadece okuma-yazmaya odaklı		Ö4, Ö17, Ö20		
		Okuduğunu anlama yönü eksik	Ö3		
		Yeterli değil	Ö7, Ö12, Ö16, Ö17, Ö20		

İYEP Türkçe dersi için sürecin başında öğrenci düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ve Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) hakkında görüşleri alınan katılımcıların önemli bir çoğunluğu, söz konusu belirleme ve değerlendirme araçlarının uygululuğu hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Tablo 2'ye bakıldığında; katılımcılardan 7'si değerlendirme araçlarının uygun ve yeterli olduğu, 4'ü söz konusu araçların ihtiyacı karşılayacak nitelikte ve amaca uygun olduğu, 3'ü ise araçların öğrenci düzeyini belirleyebilecek durumda olduğu noktasında görüş bildirmişlerdir. Bunların aksine, belirleme ve değerlendirme araçlarının yetersiz (Ö7, Ö16), çok basit (Ö2) ve öğretici yönünün eksik (Ö5) olduğunu ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Tablo 2'ye göre, katılımcıların yarısından fazlası İYEP kapsamında Türkçe dersinde ele alınan kazanımların sayısının ve kapsamının yeterli olduğu, 2'si (Ö1, Ö20) sadece okuma ve yazma sürecinin öğretimi açısından yeterli olduğu noktasında görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan 2'si (Ö5, Ö13) ise kazanımların kapsamının uygun olduğunu ancak bu kazanımların derste işlenmesi veya öğrencilerin bu kazanımları edinmesi noktasında söz konusu sürenin az olduğu noktasında görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin aksine, kazanımların sadece okuma-yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu (Ö4, Ö17, Ö20), okuduğunu anlamaya yönelik kazanımların olmadığı (Ö3) ve genel anlamda kazanımların kapsamının uygun olmadığı (Ö7, Ö12, Ö16, Ö17, Ö20) noktasında görüş bildiren katılımcılar da bulunmaktadır.

İYEP Türkçe dersi için kullanılan öğrenci belirleme-değerlendirme araçları ve belirlenmiş olan kazanımların kapsamı hakkındaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“3. sınıf öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olması beklenirken bazı öğrencilerin İYEP'e ihtiyaç duyduğu, bu ihtiyaçlar doğrultusunda İYEP'in ve değerlendirme araçlarının öğrenci ihtiyacına uygun olduğunu düşünüyorum. (Ö1)”*

*“Bu ders için belirleme aracının özel amaçlarının ve felsefesinin uygun olduğunu düşünmekteyim. Başarılı olmasının aile ve çocuğun bireysel uğraşından ziyade kursu verecek öğretmenin tavrı ve metoduna bağlı olduğunu iddia ediyorum. (Ö9)”*

*“Öğrenci belirleme testi uygun. Öğrencilerin seviyelerine yönelik ama sürecin sonucunda bir değerlendirme yapılmıyor. (Ö20)”*

*“Bence yetersiz. (Ö7)”*

*“İYEP'teki bir öğrencinin ne yazık ki daha fazla ileri boyutta başarılı olacağını düşünmüyorum, Kazanımlar yeterli. (Ö1)”*

*“Biraz daha okuma metinleri ve okuduğunu anlama üzerinde durulabilir. (Ö3)”*

*“Yeterli buluyorum. Genel olarak İYEP'e kalan öğrenciler okuma anlama gibi kazanımlar da eksikliği olan öğrencilerdir. Kazanımlar da bu yöndedir. (Ö19)”*

*“Bazı noktalarda çok eksik kalıyor çünkü sınav Türkçe becerilerine yönelik ama ders kapsamı ilk okuma yazmadan oluşuyor. (Ö20)”*

### **İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

İYEP Türkçe dersi için belirlenmiş olan ders saati ve ders etkinlik kitabının uygunluğu hakkında öğretmen görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.



**Tablo 3.** Ders Saati ve Ders Etkinlik Kitabına İlişkin Görüşler

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Ders Saati	Yeterli	Kazanımların öğretimi için yeterli	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö17, Ö19, Ö20
		Gereken özen gösterilirse yeterli Fazlasıyla yeterli	Ö2, Ö13, Ö13, Ö18
	Yetersiz	Yeterli bulmuyorum	Ö6
		Biraz daha artırılmalı Geç öğrendikleri için süre az	Ö12, Ö15, Ö16 Ö14, Ö16
Ders Etkinlik Kitabı	Uygun	Yeterli ve uygun	Ö8, Ö10, Ö11
		Yetersiz	Ö1, Ö6, Ö9, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20
	Uygun Değil	Çok basit ve faydalı değil	Ö2, Ö9, Ö17, Ö18
		Her öğrenciye uygun değil	Ö3
		Etkinlikler yetersiz	Ö15, Ö16, Ö18, Ö19
		Kapsayıcı değil	Ö4, Ö18
		Metin sayısı az	Ö5, Ö19
		Metin çeşitliği az	Ö13, Ö15
İlgi çekici değil	Ö13, Ö15, Ö19		

İYEP Türkçe dersi için belirlenmiş olan ders saatinin yeterli düzeyde olup olmadığı hakkında görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası, kazanımlar için belirlenen ders saatinin yeterli olduğu görüşünü dile getirirken; birkaçı da bu sürenin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir.

Tablo 3'e bakıldığında; katılımcılardan 2'si (Ö2, Ö13), gereken özen gösterildiği takdirde ders sayısının yeterli olduğunu; 2'si (Ö13, Ö18), fazlasıyla yeterli olduğunu; katılımcılardan yarısından fazlası ise söz konusu ders sayısının kazanımları öğretmek için yeterli olduğunu dile getirmişlerdir. Bunların aksine, katılımcılardan 3'ü (Ö12, Ö15, Ö16) ders saatinin yetersiz olduğunu ve biraz daha artırılması gerektiğini, 2'si (Ö14, Ö16) öğrenciler geç öğrendikleri için sürenin az olduğunu dile getirmişlerdir.

İYEP Türkçe dersi için belirlenmiş olan ders kitabının yeterli düzeyde olup olmadığı hakkında görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin sadece 3'ü (Ö8, Ö10, Ö11) söz konusu kitabın uygun ve yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu İYEP Türkçe ders etkinliği kitabının çok basit, etkinliklerin yetersiz, metin sayısının ve çeşitliliğinin az, ilgi çekiciliğinin az olduğunu ve her öğrenciye uygun olmadığını öne sürerek genel anlamda söz konusu kitabın yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Ö15, kitabın yetersiz ve var olan etkinliklerin istenen düzeyde olmadığını, "Kitap maalesef yetersiz, etkinlikler yarım sayfa veya bir sayfa ile geçirilmekte. Çocukların dikkatini çekmeyecek kadar sığ ve sade. Okuma alıştırmaları ve serbest okuma metinleri ise çok az" sözleriyle dile getirmiştir.

İYEP Türkçe dersi için belirlenmiş olan ders saati ve ders etkinliği kitabının uygunluğu hakkında öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*"Hafta içi altı saat ders işleyen çocuğun akranlarından geride olduğu gerçeğini de göz önünde bulundurursak öngörülen ders saati hafta içi de hafta sonu da olsa az olmaz. (Ö10)"*

*"Fazlasıyla yeterli bir kaynaktır istenen süreden daha kısa bir zaman aralığında verilebilmektedir. (Ö13)"*

*"Çok çok basit faydasız olmayan bir kaynak ve hiç bir öğretmenin de faydalandığını düşünmüyorum. (Ö2)"*

*"Hayır. Okuduğunu anlamaya yönelik daha eğlenceli etkinlikler yapılabilir. Bulmaca, kelime oluşturma, kelime avı vb. oyunlarla daha etkili bir kaynak oluşturulabilir. (Ö6)"*

*"Yeterli değil daha fazla örneklere ve etkinliklere yer verilmeli. (Ö16)"*

### Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

İYEP Türkçe dersinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisi hakkında katılımcı görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Bilişsel ve Duyuşsal Gelişime Etkisine İlişkin Görüşler

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim	Etkili	Katkı sağlamakta	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18
		Temel anlamda iyi	Ö6
		Duyuşsal gelişimde daha etkili	Ö6
		Oldukça etkili	Ö8, Ö15
	Etkili Değil	Devam edenlerde etkili	Ö11
		Yeterli değil	Ö12, Ö14, Ö20
		Eksik tarafları var	Ö7, Ö13, Ö16, Ö20
		Üst düzey becerilerde eksik	Ö6
		Uygun içerik eksik	Ö19

İYEP Türkçe dersinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisi hakkında görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin bu noktadaki görüşleri farklılık göstermektedir.

Tablo 4'e bakıldığında; İYEP uygulaması ve özelde Türkçe dersinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi noktasında etkili olduğunu ifade edilirken, programın duyuşsal gelişime daha çok etkide bulunduğu ve özellikle programa devam edenlerde bu etkinin daha görünür olduğu da ifade edilmiştir. Bu ifadelerin aksine, programın ve özelde Türkçe programının bu becerilerin gelişiminde etkili ve yeterli olmadığı, buna uygun içeriklerin eksik ve yetersiz olduğu noktasında öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

İYEP Türkçe dersinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Bilişsel anlamda bilgi, kavrama, uygulama alanında etkili ancak analiz etmede eksiklikler oluşuyor. Duyuşsal olarak daha etkili oluyor. (Ö6)”*

*“İlk okuma yazma konusunda sıkıntı varsa az öğrenciyle kısa zamanda başarılı olunabilir. Okuduğunu anlama konusunda sorun yaşıyorsa az öğrenciyle birebir etkileşim ve sınıfta daha fazla etkinliğe katılma olanağı bulunacağından özgüven ve toplum karşısında kendini ifade etme de olumlu sonuçlar alınabilir. (Ö9)”*

*“Bilişsel ve duyuşsal olarak yeterlidir. Öğrenci, kitap içerisinden yer alan etkinlikler sayesinde hem bilişsel hem de duyuşsal olarak kendisini katabiliyor. (Ö10)”*

*“Etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bilişsel ve duyuşsal gelişmesine yardımcı olacak bir içeriği yok. (Ö19)”*

### Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

İYEP uygulaması ve İYEP Türkçe dersi hakkında öğretmenlerin genel düşünceleri ve önerileri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** İYEP Uygulaması ve İYEP Türkçe Dersine İlişkin Genel Düşünce ve Öneriler

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Katılımlar
Genel Düşünce	Olumlu	Tamamlayıcı bir destek eğitimi	Ö2, Ö6, Ö10
		Her yıl devam etmeli	Ö3, Ö7
		Öğrenciler için iyi bir fırsat	Ö4, Ö11, Ö14, Ö18
		Faydalı bir uygulama	Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö19
		Uygulanabilir	Ö9
		Kısa sürede dönüt alma	Ö9
		Etkili bir uygulama	Ö11, Ö15
Olumsuz	Değerlendirme, kazanım ve kitap açısından yetersiz	Ö7	
	Her yıl sınıf seviyesinin değişmesi sıkıntılı	Ö14	
Öneriler	İYEP Türkçe	Etkinlikler daha çok ve çeşitli olmalı	Ö5, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18
		Kitaplar daha kapsamlı ve işlevsel olmalı	Ö3, Ö6, Ö12, Ö15, Ö20
		Ders saatleri artırılmalı	Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18
		İlgi çekici içerikler (bulmaca, bilmece, oyun vb.) eklenmeli	Ö6, Ö15, Ö19
		Dinleme metinlerine yer verilmeli	Ö13
		Öğrenci seviyelerine uygun fasiküller olmalı	Ö3
		Öğretmen ücretleri iyileştirilmeli	Ö1, Ö5
İYEP Genel	Öğrencilerin taşıma ve yemek ihtiyaçları karşılanmalı	Ö1	
	İlkokulda tüm sınıflar düzeyinde uygulanmalı	Ö4, Ö13, Ö19	
	Yıl boyunca devam etmeli	Ö17	

İYEP uygulaması ve İYEP Türkçe dersi hakkında öğretmenlerin genel düşünceleri ve önerileri alınan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, programın kitap, kazanım, değerlendirme açısından yetersiz olduğu ve her yıl bazı değişikliklerin yapıldığı noktasında görüşlerini ifade ederek programa dair genel olarak olumsuz düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının İYEP Uygulaması ve İYEP Türkçe dersi hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğu Tablo 5'ten anlaşılmaktadır. Tabloya göre, İYEP Uygulaması ve Türkçe dersinin tamamlayıcı bir destek eğitimi olduğu, her yıl devam etmesi gereken ve öğrenciler için fırsat teşkil eden bir program olduğu, kısa sürede dönüt alınabilen etkili, faydalı ve uygulanabilir bir program olduğu şeklinde olumlu görüşlerin hâkim olduğu görülmektedir.

İYEP uygulaması ve İYEP Türkçe dersine yönelik öğretmenlerin; etkinliklerin daha çok ve çeşitli olması gerektiği, kitapların daha kapsamlı ve işlevsel olması gerektiği, ders saatlerinin artırılması gerektiği, ilgi çekici içeriklerin (bulmaca, bilmece, oyun vb.) kitaba eklenmesi gerektiği, öğrenci seviyelerine uygun fasiküllerin olması gerektiği ve ilkokulda tüm sınıflar düzeyinde programın uygulanması gerektiği öneriler sundukları Tablo 5'ten anlaşılmaktadır.

İYEP uygulaması ve İYEP Türkçe dersi hakkında öğretmenlerin genel düşünceleri ve önerilerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“İlkokul kademesinin her yılı için uygulanmalı geride kalan öğrencilerimizin ders başarısını artırma da iyi bir fırsat olduğunu düşünüyorum. (Ö4)”*

*“İYEP genel olarak öğrencilerin eksikliklerini tamamlayan kazanımlara sahip. Kaynakların geliştirilmesi gerekir. (Ö6)”*

*“İYEP, ilkokul öğrencilerinin geri kaldığı kazanımları kazanma açısından uygun ve güzel bir programdır. Öğrenci süreç içerisinde geri kaldığı kazanımları ortaokula geçmeden birebir olarak daha kolay kazanabiliyor. (Ö10)”*

*“İçerik ögesinin tekrar düzenlenip geliştirilmesi bu bağlamda kaynak kitapların gözden geçirilmesi şartıyla devamlılığı sürdürülebilir etkili ve faydalıdır. (Ö15)”*

*“Yararlı bir program... İYEP uygulamasının uygulandığı eğitim ve öğretim yılının sonuna kadar devam ettirilmesi başarıyı daha fazla artıracaktır. Ders saatleri artırılıp yılsonuna kadar devam ettirilmelidir. (Ö17)”*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İYEP öncesinde öğrencilerin akademik düzeylerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ve Öğrenci Değerlendirme Aracının (ÖDA) amaca ve ihtiyaca uygun olduğu noktasında öğretmen görüşlerinin birleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte İYEP Türkçe dersi kapsamında ele alınan kazanımların kapsamı ile ilgili programın okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik kazanımlarının eksik olduğunu dile getiren birkaç görüş olsa da kazanımların kapsamının genel anlamda uygun ve yeterli olduğu, söz konusu kazanımların sayısının da yeterli olduğu noktasında öğretmen görüşlerinin birleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında İYEP uygulaması kapsamında ele alınan kazanımların sayısının yeterli sayıda ve uygun olduğunu destekleyen çalışmaların (Gençoğlu, 2019; Keskin, 2021) olduğu görülebilmektedir.

İYEP Türkçe dersi kapsamında söz konusu programın yürütülmesi sürecinde temel alınan Türkçe ders etkinlik kitabının genel anlamda ihtiyaca uygun ve yeterli olmadığı, yeniden ele alınıp geliştirilmesi gerektiği sonucu elde edilmiştir. Ders sürecinde takip edilen etkinlik kitabının tekdüze ve sade etkinlikler içermesi öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. 3. Sınıfa kadar söz konusu kazanımları herhangi bir sebeple edinemeyen öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik çok da iyi olmayan istek ve tutumlarını artırmak adına etkinlik kitabının renkli olması, bol ve çeşitli etkinlikler içermesi, oyunlarla zengin kılınması oldukça önem arz etmektedir. Çünkü Blachowicz ve Fisher’a (2015) göre oyunlar ve zengin etkinlikler, öğrencileri öğrenmeye karşı istekli hale getiren önemli araçlardır.

Elde edilen bulgulardan hareketle, genelde İYEP uygulaması özel de ise İYEP Türkçe dersinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle Türkçe dersi kapsamında öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, bu noktada öğrencilere bireysel destek sağladığı, öğrencilerin duyuşsal anlamda özgüven ve motivasyonunu olumlu anlamda etkilediği sonuçları elde edilmiştir. Sarıdoğan (2019), İYEP’in 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi konulu yüksek lisans tez çalışmasında İYEP’in genel olarak öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alanyazında yer alan ortaokul ve lisede uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) yönelik çalışmalar ile İYEP’e yönelik yapılmış benzer çalışma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir (Avlukyari, 2019; Balantekin, 2020; Göksu ve Gülcü, 2016; Keskin, 2021; Özdoğru, 2022).

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle İYEP uygulamasının ve İYEP Türkçe dersi ile ilgili görüşlerin genel olarak olumlu olduğu ancak eksik taraflarının bulunduğu noktasında görüşlerin yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle takip edilen Türkçe ders kitabı, öğretmenlere ödenen ücret, devam-devamsızlık, uygulamanın sadece belli sınıf düzeyinde olması ile ilgili olumsuz düşüncelerin hâkim olduğu görülmektedir. Özdoğru (2022), İYEP uygulamasını öğretmenlere sorduğu çalışmada da öğretmenlerin programı genel olarak olumlu bir adım olarak gördüğü ancak modül süresinin az olduğu, ücretlerin yetersiz olduğu ve devamsızlığın fazla olduğu şeklinde problemlerin olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında bu noktada yapılan çalışmaların sonuçları da (Balantekin, 2020; Bozbayındır ve Kara, 2017; Canpolat ve Göçer, 2017; Kırnık vd., 2019; Nartgün ve Dilekçi, 2016) bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar doğrultusunda řu önerilerde bulunulabilir:

1. Ders etkinlik kitabı daha kapsamlı, işlevsel ve zengin içerikli olabilir.
2. Öğrencilerin dikkatini ve ilgisini artıracak bilmece, bulmaca, oyun vb. etkinlikler kitaba eklenerek ders kitabı iyileştirilebilir.
3. İlkokul tüm sınıf düzeylerini kapsamalıdır. En azından 2. sınıftan itibaren başlatılabilir.
4. Program hazırlanırken uygulayıcı öğretmenlerden görüşleri alınabilir.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannameesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 30.05.2023

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2023/14-08

### Kaynakça

- Avlukyari, N. T. (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi (Mersin ili Tarsus ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Balantekin, Y. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 153-184.
- Bektaş, M., Okur, A., & Karadağ, B. (2014). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinde metaforik algı olarak kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 154-168.
- Blachowicz, C., & Fisher, P. J. (2015). *Teaching vocabulary in all classrooms*. (5th edition). Boston: Pearson.
- Bozbayındır, F. & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 123-154.
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP), *Millî Eğitim Dergisi*, 48, 853-881.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), (2019). Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/iyep\\_2019.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/iyep_2019.pdf).
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ., & Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- Keskin, Ö. (2021). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nin dezavantajlı öğrenciler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Kırnık, D., Susam, E., & Özbek, R. (2019). İYEP İlkokullarda yetiştirme programı uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 387-415.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). İlkokullarda yetiştirme programı uygulama kılavuzu. [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_10/01150934\\_pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_pdf).
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4); 537-564.
- Özdoğru, M. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) değerlendirilmesi [Evaluation of the Education Program in Primary Schools (IYEP)]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 53-63.
- Sarıdoğan, E. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

## Extended Summary

### Introduction

It is expected that school life and the education provided at school will develop students personally, socially, culturally and mentally. Acquiring these skills, especially for students at primary school level, can be considered as the main duty of primary schools, which have an important place in preparing children for life after the family. The primary school period is a process in which students are expected to acquire the basics of native language skills and basic mathematics achievements (Kaya, Arslantaş and Şimşek, 2009). However, due to some individual, social, mental or health-related conditions, it can be seen that these basic skills are not at the desired level in all students. Therefore, based on the equality of opportunity and opportunities, which are the basic principles of education, it is a necessity for the authorities to ensure that all students adopt these basic skills (Bektaş, Okur, & Karadağ, 2014), and it is essential to take precautions for any problems or deficiencies. One of the measures taken by the Ministry of National Education regarding this situation is the Training Program in Primary Schools.

The Primary School Education Program (İYEP) is a program prepared by the United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) and the Ministry of National Education (MEB) in cooperation with the disadvantaged primary school students, taking into account the principles of inclusive education. It is defined as "the program to be implemented to educate students who attend the 3rd and 4th grades of primary schools, who do not have a special education diagnosis, who were included in the Turkish and mathematics curriculum for various reasons in the previous academic years and who could not acquire the achievements determined within the scope of this program at a sufficient level." İYEP was first implemented throughout the country in the 2018-2019 academic year (MEB, 2018).

İYEP application, which aims to enable each student to learn individually in accordance with their needs; In particular, it aims to improve students' reading and writing skills, improve their reading comprehension levels along with reading teaching, and improve speaking and writing skills, which are other basic language skills in addition to reading and writing. Therefore, İYEP aims to eliminate students' deficiencies in Turkish and mathematics courses with a student-centered perspective (İYEP, 2019).

With the İYEP application, an attempt was made to create a suitable classroom climate for students who were ignored or could not adapt in crowded classes by limiting the class size. Based on this point, it is stated in the relevant guide (İYEP, 2019) that class sizes should consist of 1-6 students. However, due to reasons such as the large number of students and lack of teachers or classrooms, this number can be increased to a maximum of 10 students if necessary (MEB, 2018). Although it is thought that the program will contribute to students, especially in terms of acquiring basic skills, it is considered that teachers have the most important role in making the application effective and efficient (MEB, 2018). Therefore, in this research, it was aimed to obtain the opinions, thoughts and suggestions of classroom teachers regarding the Primary School Education Program (İYEP) Turkish course. In line with this general purpose, answers were sought to the following questions:

1. What are the teachers' opinions about the scope of the achievements determined by the student identification and evaluation tools for the İYEP Turkish course?
2. What are the teachers' opinions about the suitability of the lesson hours and the course activity book determined for the İYEP Turkish course?
3. What are the teachers' opinions about the effect of the İYEP Turkish course on the cognitive and affective development of students?
4. What are the general thoughts and suggestions of teachers about the İYEP application and the İYEP Turkish course?

## Method

In this research, evaluative case study design, one of the qualitative research methods, was used. Evaluative case study; It is a case study that includes description, explanation and a judgment based on these explanations. It is a research design suitable for defining, explaining and evaluating any dimension or phenomenon in the field of education (Merriam, 1998). The research group consists of 20 teachers, eight female and 12 male. All participants of the research are classroom teachers and these participants were determined using the easily accessible case sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool. The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis method. Themes, categories and codes for each question were determined and these data were presented in a table.

## Findings

While more than half of the classroom teachers whose opinions were asked about whether the lesson hours determined for the İYEP Turkish course were sufficient or not, expressed the opinion that the lesson hours determined for the achievements were sufficient, while a few of them stated that this period was insufficient.

Only 3 of the classroom teachers (T8, T10, T11) whose opinions were asked about whether the textbook determined for the İYEP Turkish course was adequate or not, stated that the book in question was appropriate and sufficient. A significant majority of the teachers stated that the İYEP Turkish course activity book was insufficient in general, claiming that it was too simple, the activities were insufficient, the number and variety of texts was low, it was less attractive and was not suitable for every student.

While it is stated that the İYEP application, and specifically the Turkish course, is effective in terms of the cognitive and affective development of students, it is also stated that the program has a greater impact on affective development and that this effect is more visible, especially in those who continue the program.

Some of the classroom teachers, whose general thoughts and suggestions were received about the İYEP application and the İYEP Turkish course, expressed their generally negative thoughts about the program, stating that the program was insufficient in terms of books, achievements and evaluation, and that some changes were made every year.

It has been observed that teachers for the İYEP application and the İYEP Turkish course offer suggestions such as having more and more diverse activities, making the books more comprehensive and functional, increasing the lesson hours, adding interesting content (puzzles, riddles, games, etc.) to the book, and having fascicles suitable for student levels.

## Discussion, Conclusion and Recommendations

Based on the findings obtained, it has been concluded that teachers' opinions are unanimous on the point that the Student Identification and Evaluation Tools used to determine and evaluate the academic levels of students before the program are suitable for the purpose and needs. However, although there are a few opinions regarding the scope of the achievements covered within the scope of the İYEP Turkish course, stating that the program's achievements to improve reading comprehension are lacking, it has been concluded that the teachers' opinions are unanimous on the point that the scope of the achievements is generally appropriate and sufficient, and the number of the acquisitions in question is sufficient. It can be seen in the literature that there are studies (Gençoğlu, 2019; Keskin, 2021) supporting that the number of achievements considered within the scope of İYEP application is sufficient and appropriate.

Based on the findings, it was concluded that the İYEP application in general and the İYEP Turkish course in particular contributed to the cognitive and affective development of the students. It has been obtained that the academic success of the students increased, especially within the scope of the Turkish course, that it provided individual support to the students at this point, and that it positively



affected the students' emotional self-confidence and motivation. It can be said that the results of studies in the literature on İYEP and Support and Training Courses (DYK) implemented at secondary and high school levels (Avlukyari, 2019; Balantekin, 2020; Göksu and Gülcü, 2016; Keskin, 2021; Öz Doğru, 2022) are similar to the results of this study.

Based on the data obtained within the scope of the research, it has been concluded that the opinions about the İYEP application and the İYEP Turkish course are generally positive, but the opinions are concentrated on the point that there are shortcomings. It is seen that negative thoughts are dominant, especially about the Turkish textbook followed, the wages paid to teachers, attendance and absenteeism, and the fact that the application is only at a certain grade level. The results of the studies conducted at this point in the literature (Balantekin, 2020; Bozbayındır and Kara, 2017; Canpolat and Göçer, 2017; Kırnık, Susan and Özbek, 2019; Nartgün and Dilekçi, 2016; Öz Doğru, 2022) support the results of this study.

Based on the findings obtained in the research, the following suggestions can be made in line with the results obtained:

1. The course activity book could be more comprehensive, functional and rich in content.
2. Riddles, puzzles, games, etc. that will increase students' attention and interest. The textbook can be improved by adding activities to the book.
3. Primary school should cover all grade levels. It can be started at least from the 2nd grade.
4. While preparing the program, opinions of practicing teachers can be taken.