



P-ISSN: 1301-3718  
E-ISSN: 2458-8342



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Yıl: 2020

Cilt: 53

Sayı: 2

**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

Year: 2020

Volume: 53

Issue: 2





P-ISSN: 1301-3718  
E-ISSN: 2458-8342

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**(AÜEBFD)**

**Yıl: 2020 Cilt: 53 Sayı: 2**

**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**  
**(JFES)**

**Year: 2020 Volume: 53 Issue: 2**

**Ankara – Ağustos 2020**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)**

Yıl: 2020

Cilt: 53

Sayı: 2

**EDİTÖRLER KURULU**

<b>Baş Editör</b> (Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Genel Yayın Yönetmeni)	Kasım KARAKÜTÜK	Prof. Dr.
<b>Editör Yardımcıları</b>	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK Seher YALÇIN	Doç. Dr. Doç. Dr.
<b>Editörler Kurulu Üyeleri</b>	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL İlhan YALÇIN Ayşe OKVURAN Fatma MIZIKACI M. İkbal YETİŞİR Ege AKGÜN Birkan GÜLDENOĞLU	Öğr. Gör. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr.
<b>Dergi Sekreteri</b>	Ebru AYLAR	Dr. Öğr. Üyesi
<b>Dil Editörleri (İngilizce)</b>	Kübra BABACAN	Arş. Gör.
<b>(Türkçe)</b>	Ayşegül BAYRAKTAR	Dr. Öğr. Üyesi
<b>Teknik Destek (Web Sayfası)</b>	Ahmet KAYSILI	Arş. Gör. Dr.
<b>Teknik Destek (Mizanpaj)</b>	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Arş. Gör.
<b>Kapak Tasarım</b>	Ayhan ARSLAN	Öğr. Gör.
	Ömer KAMIŞ	Arş. Gör.
	Muharrem ŞENGÜL	Arş. Gör.
	Hakkı USLU	Grafiker
<b>Yayın Dili, Aralığı ve Türü</b>	Türkçe, 4 aylık ve yaygın süreli	

**Yönetim Merkezi Adresi**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

**Tel:** 0-312-363 33 50/5115 **Belgegeçer:** 0-312-363 61 45

**E-posta:** ebfd@ankara.edu.tr **Dergi DOI Öneki:** 10.30964/auebfd.

Yayınlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

**Dizinlenme**

**TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)**

European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Cerative Commons CC BY NC-ND



**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)**

**Year: 2020**

**Vol: 53**

**Issue: 2**

**EDITORIAL BOARD**

<b>Editor in Chief</b>	Kasım KARAKÜTÜK <i>Prof. Dr.</i>
<b>Associate Editors</b>	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Seher YALÇIN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL <i>Instructor Dr.</i>
<b>Editorial Board Members</b>	İlhan YALÇIN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ayşe OKVURAN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Fatma MIZIKACI <i>Assoc. Prof. Dr.</i> M. İkbal YETİŞİR <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ege AKGÜN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Birkan GÜLDENOĞLU <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ebru AYLAR <i>Assist. Prof. Dr.</i>
<b>Secretary</b>	Kübra BABACAN <i>Res. Assist.</i>
<b>Language Editors (English)</b>	Ayşegül BAYRAKTAR <i>Assist. Prof. Dr.</i> Ahmet KAYSILI <i>Res. Assist. Dr.</i>
<b>(Turkish)</b>	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU <i>Res. Assist.</i>
<b>Web Page</b>	Ayhan ARSLAN <i>Instructor.</i>
<b>Layout</b>	Ömer KAMIŞ <i>Res. Assist.</i> Muharrem ŞENGÜL <i>Res. Assist.</i>
<b>Cover Design</b>	Hakkı USLU <i>Graphic</i>
<b>Publishing language, frequency and type</b>	Turkish, tri-annual and periodically

**Contact**

Ankara University Faculty of Educational Sciences 06590 Cebeci/Ankara, TURKEY

**Tel:** +90 312 363 33 50/5115 **Fax:** +90 312 363 61 45

**E-mail:** ebfd@ankara.edu.tr **Journal DOI Prefix:** 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

**Abstracting and Indexing**

**TÜBİTAK ULAKBİM TURKISH JOURNALS INDEX (TR INDEX)**

European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



## DANIŞMA KURULU

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hatice BAKKALOĞLU	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	Türk Eğitim Derneği Üniversitesi, Türkiye
Şakir ÇINKIR	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Eren CEYLAN	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
AŐlı ÖZGÜN-KOCA	Doç. Dr.	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İnan
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Glenn Gordon SMITH	Doç. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALÍ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin Üniversitesi, Amerika
Peter MAYO	Prof. Dr.	Malta Üniversitesi, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	Twente Üniversitesi, Hollanda
Sarup MATHUR	Doç. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Őlker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

## HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

**Yıl: 2020, Cilt: 53, Sayı: 2**

Berrin BAYDIK <sup>1</sup>	Ayhan URAL <sup>2</sup>	Őukran DİLİDÜZGÜN <sup>2</sup>
Canan ASLAN <sup>1</sup>	Canan KOÇ <sup>2</sup>	Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK <sup>2</sup>
Cevriye ERGÜL <sup>1</sup>	Cevdet EPÇAÇAN <sup>2</sup>	Birgöl ULUTAŞ <sup>3</sup>
Ekber TOMUL <sup>1</sup>	Ebru KUŞÇU <sup>2</sup>	Burak DELİCAN <sup>3</sup>
Hasan Güner BERKANT <sup>1</sup>	Fahriye HAYIRSEVER <sup>2</sup>	Erkan ÇALIŞKAN <sup>3</sup>
Kazım ÇELİK <sup>1</sup>	Fazilet KARAKUŞ <sup>2</sup>	Filiz GÜLTEKİN <sup>3</sup>
Murat BALKIS <sup>1</sup>	Hanife AKAR <sup>2</sup>	Meral Çilem ÖKÇÜN AKÇAMUŞ <sup>3</sup>
Mustafa KAHYAOĞLU <sup>1</sup>	Hasan ÇAKIR <sup>2</sup>	Mustafa ÇEVİK <sup>3</sup>
Remzi KINCAL <sup>1</sup>	İlhan İLTER <sup>2</sup>	Recep GÜR <sup>3</sup>
Sedat SEVER <sup>1</sup>	İlker CIRİK <sup>2</sup>	Cansu AYAN <sup>4</sup>
Sedat YAZICI <sup>1</sup>	Özlem TAGAY <sup>2</sup>	Kaan BATI <sup>4</sup>
Soner POLAT <sup>1</sup>	Özlem LAF <sup>2</sup>	Muhammed DORUK <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Prof. Dr., <sup>2</sup> Doç. Dr., <sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, <sup>4</sup> Dr.

**Sahibi:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ  
İncitaŐı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA  
Tel: +90(312) 213 66 55  
Basım Tarihi: Ağustos 2020

#### ADVISORY BOARD

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hatice BAKKALOĞLU	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	TED University, Turkey
Şakir ÇINKIR	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Eren CEYLAN	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Aslı ÖZGÜN-KOCA	Assoc. Prof. Dr.	Wayne State University, USA
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara University, Turkey
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet University, Turkey
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Glenn Gordon SMITH	Assoc. Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALİ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu University, Turkey
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona University, USA
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida University, USA
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar University, India
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin University, USA
Peter MAYO	Prof. Dr.	University of Malta, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA
Sarup MATHUR	Assoc. Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi University, Turkey
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA

#### REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2020, Vol: 53, No: 2

Berrin BAYDIK <sup>1</sup>	Ayhan URAL <sup>2</sup>	Şükran DİLİDÜZGÜN <sup>2</sup>
Canan ASLAN <sup>1</sup>	Canan KOÇ <sup>2</sup>	Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK <sup>2</sup>
Cevriye ERGÜL <sup>1</sup>	Cevdet EPÇAÇAN <sup>2</sup>	Birgül ULUTAŞ <sup>3</sup>
Ekber TOMUL <sup>1</sup>	Ebru KUŞÇU <sup>2</sup>	Burak DELİCAN <sup>3</sup>
Hasan Güner BERKANT <sup>1</sup>	Fahriye HAYIRSEVER <sup>2</sup>	Erkan ÇALIŞKAN <sup>3</sup>
Kazım ÇELİK <sup>1</sup>	Fazilet KARAKUŞ <sup>2</sup>	Filiz GÜLTEKİN <sup>3</sup>
Murat BALKIS <sup>1</sup>	Hanife AKAR <sup>2</sup>	Meral Çilem ÖKÇÜN AKÇAMUŞ <sup>3</sup>
Mustafa KAHYAOĞLU <sup>1</sup>	Hasan ÇAKIR <sup>2</sup>	Mustafa ÇEVİK <sup>3</sup>
Remzi KINCAL <sup>1</sup>	İlhan İLTER <sup>2</sup>	Recep GÜR <sup>3</sup>
Sedat SEVER <sup>1</sup>	İlker CIRIK <sup>2</sup>	Cansu AYAN <sup>4</sup>
Sedat YAZICI <sup>1</sup>	Özlem TAGAY <sup>2</sup>	Kaan BATI <sup>4</sup>
Soner POLAT <sup>1</sup>	Özlem LAF <sup>2</sup>	Muhammed DORUK <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Prof. Dr., <sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., <sup>3</sup> Assist Prof. Dr., <sup>4</sup> Dr.

**Owner:** Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE

İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY

Tel: +90(312) 213 66 55

Published in August 2020

## İÇİNDEKİLER

### ARASTIRMA MAKALESİ

Sınıf İçindeki Çokkültürlülüğün Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	457
<b>Funda Nayır ve Pelin Taşkın</b>	
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Algılarının İncelenmesi .....	481
<b>Metin Kartal</b>	
Video-Duruma Dayalı Öğretimde Bir Yöntem: Öğretmen Adaylarının Kendi Deneyimlerinin Kurgulanması ve Tartışılması .....	515
<b>Raziye Sancar ve Deniz Deryakulu</b>	
İlkokul Öğretmenleri ve Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri .....	549
<b>Onur Batmaz ve Yusuf Ergen</b>	
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi .....	577
<b>Özgür Ekin ve Ayten İflazoğlu Saban</b>	
Çokkültürlülük Bağlamında Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının İncelenmesi .....	601
<b>Derya Özen ve Miray Dağyar</b>	
Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	637
<b>Orhun Kaptan</b>	
Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının İncelenmesi.....	665
<b>Ash Bugay Sökmez, Figen Çok ve Dilek Avcı</b>	
Özel Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi.....	693
<b>Oğuzhan Nacaroğlu</b>	
Türk ve İngiliz Atasözlerinde Eğitsel Değerler .....	723
<b>Bayram Aşlıoğlu ve Berivan Tokur Üner</b>	
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma, Sözcük Bilgisi ve Sözel Bellek Performanslarının İncelenmesi .....	751
<b>Şaziye Seçkin Yılmaz ve Hilal Yaşaroğlu</b>	
Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin İstihdam ve Ekonomik Büyüme Açısından İşlevselliğinin Değerlendirilmesi.....	781
<b>Yusuf Cice ve Betül Balkar</b>	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları .....	815



CONTENTS

**RESEARCH ARTICLE**

Teachers' Views on Managing Multiculturalism in Classroom Setting.....	478
<b>Funda Nayır and Pelin Taşkın</b>	
Analysing the Perceptions of Education Faculty Students on Community Service-Learning.....	510
<b>Metin Kartal</b>	
A Method In Video Case-Based Instruction: Pre-Service Teachers' Own Video-Cases Edited And Discussed.....	544
<b>Raziye Sancar and Deniz Deryakulu</b>	
Primary School Teachers' and Faculty Members' Views about Teaching Practice Course.....	570
<b>Onur Batmaz and Yusuf Ergen</b>	
An Investigation of the "Literacy Teaching Self-Efficacy" of Primary School Teachers.....	597
<b>Özgür Ekin and Ayten İflazoğlu Saban</b>	
Investigation of the English Books in Secondary Education Within the Context of Multiculturalism.....	632
<b>Derya Özen and Miray Dağyar</b>	
Teachers' Perception of Equality Scale: A Study of Validity and Reliability .....	660
<b>Orhun Kaptan</b>	
Investigation of School Climate Perceptions of High School Students .....	688
<b>Aslı Bugay Sökmez, Figen Çok and Dilek Avcı</b>	
Examination of 21 <sup>st</sup> Century Skills of Gifted and Average Students .....	717
<b>Oğuzhan Nacaroğlu</b>	
Educational Values in Turkish and English Proverbs.....	745
<b>Bayram Aşlıhoğlu and Berivan Tokur Üner</b>	
Investigating of Reading, Vocabulary Knowledge and Verbal Memory Performances of Students with Learning Disabilities .....	775
<b>Şaziye Seçkin Yılmaz and Hilal Yaşaroğlu</b>	
An Evaluation of Functionality of Vocational and Technical Education System in terms of Employment and Economic Growth .....	810
<b>Yusuf Cice and Betül Balkar</b>	
Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publication Rules ....	815

## **Editörden**

*Ağustos sayımız ile okuyucularımızı selamlarız.*

*Dergimize yayınlanmak üzere gönderilecek araştırma makalelerinin (derlemeler için gerekmiyor) başvuru sırasında etik kurul kararının dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Ayrıca tüm makalelerde bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyulduğunun bildirilmesi; araştırma makalelerinin yöntem bölümünde ve ilk-son sayfasında etik kurul kararı tarih, sayı gibi bilgilerinin; derleme makalelerinin de aynı sayfalarında etik kurul kararının gerekmediğinin yazılması beklenmektedir. Ayrıca, çok yazarlı makalelerin sonunda her yazarın katkı oranının belirtilmesi beklenmektedir.*

*Bu sayımız dört makale yazarının Fakültemiz öğretim elemanı olduğu, oniki araştırma makalesinden oluşmaktadır.*

*Başta Dergimizin Editör Kurulu olmak üzere emeği geçen herkese teşekkürlerimizi sunarım.*

*Prof. Dr. Kasım Karakütük \*   
Editör*

---

\* ORCID No: 0000-0003-3136-1979


***From the Editor-in-chief***

*Greetings to our valued readers. We are happy to share our August issue with you.*

*Dear authors, an ethical committee approval for research articles sent for publication in our journal should be uploaded to the journal system at the time of application. There is no need to provide an ethical committee approval for theoretical articles to be published in our journal. All articles must be reported to comply with scientific research and publication ethics, to state the ethical committee approval date and number information in the method section and first-last page of the research articles, and it is also expected to write that the ethical committee decision is not required on the same pages of theoretical articles. In addition, the contribution rate of each author is expected to be stated at the end of the multi-author articles.*

*This issue consists of twelve research articles in which four article authors are faculty members of our faculty.*

*I would like to thank all those who contributed in this issue, especially the Editorial Board of our journal.*

*Prof. Dr. Kasım Karakütük \* *  
*Editor-in-chief*

---

\* ORCID Number: 0000-0003-3136-1979





## Sınıf İçindeki Çokkültürlülüğün Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	20.07.2019	15.04.2020	15.04.2020

**Funda Nayır** <sup>2</sup>  
Pamukkale Üniversitesi

**Pelin Taşkın** <sup>3</sup>  
Ankara Üniversitesi

### Öz

Savaş, iklim değişiklikleri, doğal afetler, ekonomik ve diğer nedenlerle farklı kültürler bir arada yaşamaya başlamış, toplumsal yapı çokkültürlü duruma gelmiş ve bu durum eğitime de yansiyarak çokkültürlü eğitim ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitimin “içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, eşitlikçi pedagoji, önyargı azaltması, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı” olmak üzere boyutları bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf ortamında çokkültürlülüğü nasıl yönettiklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmaya farklı eğitim basamaklarında görevli on öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin soru yanıt yöntemi, görsel öğretim aracı, akıllı tahta kullanma, önemli bölümleri not aldırma, okuma etkinlikleri yaptırma gibi öğrenmeye yönelik genel etkinlikleri kullanarak sınıf içindeki çokkültürlülüğü yönettikleri görülmüştür. Ayrıca çokkültürlülüğe özgü sayılabilecek kavramın hem Arapçasını hem de Türkçesini kullanmak, İngilizce’den yararlanmak, beden dili kullanmak veya Arapça bilenlerden yardım almak gibi özel yöntemlerden yararlandıkları da belirlenmiştir. Bunlara ek olarak katılımcıların çokkültürlülüğü doğal kabul ederek de yönetmeye çalıştıkları ve ayrıca çokkültürlülüğü evrensel ve insancıl anlatımlarla yönettikleri de belirlenmiştir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlülüğü yönetmek için kullandıkları son yöntemin ise çokkültürlülüğe hiç değinmemek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde çokkültürlülüğü yönetebilmeleri için farklılıkları tanımaları, önyargılarından kurtulmaları, öğrencilerin kültürel geçmişlerine saygı duymaları ve kendilerini çokkültürlülük konusunda yeterli görmeleri gerekmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Çokkültürlülük, sınıf içi farklılıklar, kültürel farklılıklara saygı, sınıf yönetimi.

<sup>1</sup>Bu makale, 2018 yılında Bolzano İtalya’da düzenlenen Avrupa Eğitim Araştırmaları Kongresinde (ECER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: fnayir@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-9313-4942>

<sup>3</sup>Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: ptaskin@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8860-579X>

Dünyada politik ve ekonomik alanda yaşanan değişimler farklı kültürlerin bir arada yaşamasını beraberinde getirmiş ve toplumların çokkültürlü yapılara dönüşmesini sağlamıştır. Farklı kültürlerin bir arada olması, başta eğitim olmak üzere yaşamın her alanında kendini gösteren bir olgu durumuna gelmiştir. Farklı kültürlerin bir arada yaşaması, eğitimde bu farklılıklara saygı duyulmasını, var olan eğitim programlarının sorgulanmasını aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bunların sonucunda çokkültürlü eğitim kavramı önem kazanmış, özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitim felsefesine uygun olarak sınıf içi çokkültürlülüğü yönetme becerilerine sahip olmasının önemli bir yeterlik olduğu kabul görmüştür.

Çokkültürlülük ilk kez Kanada'daki İngiliz ve Fransız dillerinin kullanımı konusundaki anlaşmazlıklar nedeniyle ortaya çıkmıştır. İngiliz Kanadalılar ile Fransız Kanadalıların dil konusundaki anlaşmazlığı ülkeyi çokkültürlü politikaya itmiştir (Doytcheva, çev. 2009). Çokkültürlülük kavramı din, dil, ırk, engelli olma, cinsiyet temelli farklılıklar, etnik köken gibi kültürel öğelerdeki farklılıkların bir arada yaşaması olarak tanımlanmaktadır (APA, 2002). Doytcheva (çev. 2009) çokkültürlülük kavramını “modern demokrasilerin, kurumlarını yeniden biçimlendirerek ve kişilere farklılıklarını geliştirmek ve aktarmak olanağı vererek farklı kültürlerin tanınması gerektiği düşüncesini temel alan tarihsel bir siyasi program, entelektüel tartışma ve pratik deneyim bütünü” olarak tanımlamaktadır. Çokkültürlü yapının temel felsefesi, her kültürün tek başına bir değer olarak kabul edilmesi ve başka kültürlerle kıyaslanmamasıdır (Özensel, 2012). Başka bir deyişle çokkültürlü yapılarda her kültüre saygı duyulur ve her kültürün kendi değerleri doğrultusunda yaşaması için gerekenler sağlanır. Uluslararası alanyazında her ne kadar etnik ve dilsel farklılıklarla ilgili çalışmalarda çokkültürlü kavramı kullanılsa da (Düşkün, 2016) çokkültürlülük sadece etnik farklılıkları içeren bir yapı değil başta cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim olmak üzere toplumdaki tüm farklılıkları içeren bir yapıdır. Bu açıdan bakıldığında çokkültürlü eğitim kapsayıcı bir eğitimidir. Bu nedenle bu çalışmada “çokkültürlü” kavramı kullanılmıştır.

Çokkültürlü eğitim farklı boyutlardan oluşmaktadır. Banks (çev. 2013), çokkültürlü eğitimin boyutlarını içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, önyargıyı azaltma, eşitlikçi pedagoji, güçlendirici bir okul kültür yapısı ve sosyal yapı olarak beş boyutta sıralamaktadır. İlk boyut içerik entegrasyonudur. İçerik entegrasyonu, “öğretmenlerin konuları açıklarken kullandığı temel fikirlerin, genellemelerin ve kuramların, çeşitli kültür ve gruplardan örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunulmasını kapsar.” Banks (çev. 2013) içerik entegrasyonu boyutuyla ilgili, öğretmenlerin derslerde farklı kültüre ait grupların veya beyaz olmayan fizikçi ve matematikçilerin yaşam öykülerini kullanmaları örneğini vermektedir. İkinci boyut bilgiyi inşa sürecidir. Bilgiyi inşa süreci, “toplumbilimcilerin, davranış bilimcilerin ve doğa bilimcilerin bilgiyi oluşturma sürecini, kültürel varsayımlar, örnekler, bakış açıları ve önyargıların bu bilgiyi inşa sürecini nasıl etkilediğini anlatır. Öğretmenler öğrencilerine, bilgilerin nasıl inşa edildiğini ve kişi veya grupların ırksal, etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf farklılıklarının bilgileri nasıl etkilediğini anlamalarına

yardımcı olurlar.” Üçüncü boyut, önyargıyı azaltmadır. Bu boyut öğrencilerin daha olumlu ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilmelerine yönelik ırksal ve etnik tutum, taktik ve stratejilerine ilişkindir. Dördüncü boyut eşitlikçi pedagojidir. Bu boyut, öğretmenler, farklı ırksal, etnik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik kazanımlarını kolaylaştırmaya yönelik olan, öğrenimlere ve kültüre duyarlı ve işbirlikçi öğrenim yöntem ve teknikleri kullandıkları zaman ortaya çıkmaktadır. Beşinci ve son boyut, güçlendirici bir okul kültür yapısı ve sosyal yapıdır. “Bu boyut çeşitli ırksal, etnik, dil ve sosyal sınıf grubuna mensup öğrencilerin eğitimsel eşitlik ve güçlülüğü tecrübe edebilmeleri için okul kültür ve organizasyonun yeniden yapılandırıldığı süreci ifade eder.”

Çokkültürlülük üzerine yapılan tartışmalar eğitim alanında yapılan düzenlemelere de yansımıştır. Özellikle politik gelişmeler sonucu ortaya çıkan göç dalgaları eğitimde çokkültürlü uygulamaların önemini arttırmış, çok kültürlü eğitim, çokkültürlü okul, çokkültürlü öğretmen gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Ünlü ve Örtten, 2013). Çokkültürlü eğitim bu farklılıklara saygı ve hoşgörüyle yaklaşılmasını sağlayan ve demokratik değerleri temel alan eğitimidir (Ameny-Dixon, 2004). Çokkültürlü eğitimde, farklı kültürlere sahip öğrencilerin ortak amaçlar için bir araya gelerek birlikte öğrenmesi ve birlikte çalışması önemlidir (Sultana, 1994). Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin çokkültürlü eğitim felsefesi yeterliklerine sahip olması gerekir. Buna göre öğretmenlerin farklı yaşam tarzlarına hoşgörülü olması, ayrımcılık yapmaması (Spiecker ve Steutel, 2001), farklı değerlere sahip öğrencileri bütünleştirici etkinlikler düzenlemesi (Gay, 2002), bireysel farklılıkları öğrenme ortamını zenginleştiren öğeler olarak görmesi (Villegas ve Lucas, 2002) gerekir. Bununla birlikte öğretmenlerin önyargılardan uzak durarak öğrencilerin birbirlerini tanımasına, kültürlerine saygı duymasına yardımcı olmaya çalışması beklenmektedir (Diamond ve Moore, 1995; akt. Gay, çev. 2014). Çokkültürlü eğitim için öğretmenlerden beklenen bu yeterlikler (Kitsantas, 2012) toplumdaki tüm kültürel grupların eğitim hakkı, eğitimde eşitliğin sağlanması (Banks, çev. 2013; Damgacı ve Aydın, 2013) ve toplumsal dönüşüm açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenin farklılıklara karşı olumlu bir tutuma sahip olması ve sınıf ortamında bu tutumu yansıtması ve diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Rychly ve Graves, 2012).

Yukarıdaki açıklamalara koşut olarak alanyazın incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla öğretmenlerin çokkültürlülüğü yönetme yeterliklerine odaklandıkları ancak çokkültürlülüğü nasıl yönettiklerine ilişkin çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Örneğin alanyazında çokkültürlü eğitime tutum (Güngör, Buyruk ve Özdemir, 2018; Karataş ve Oral, 2015; Marangoz, Aydın ve Adıgüzel, 2015; Gürel, 2013; Ünlü ve Örtten, 2013; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) veya öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlikleri (Demirçelik, 2012; Başbay ve Bektaş, 2009; Esen, 2009) ile ilgili çalışmalara rastlanmakta ve bu çalışmalarda genelde öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin alındığı anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamlarında çeşitli durumlarda neler yaptıklarına, sınıf ortamında çokkültürlülüğü nasıl yönettiklerine, hangi yöntemlerden yararlandıklarına ilişkin bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf ortamında çokkültürlülüğü nasıl yönettiklerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmenler sınıf içindeki çokkültürlülüğü nasıl yönetmektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

### Yöntem

Öğretmenlerin sınıf içindeki çokkültürlülüğü nasıl yönettiklerine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacının gerçekleştirilmesi için araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alınmasına yönelik bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması ise güncel bir olgu, olay, durum ya da birey üzerine odaklanıp derinlemesine incelemesidir (Ekiz, 2013). Bu çalışmada da kültürel farklılıkları olan sınıflar durum olarak alınmış ve durumla ilgili senaryolar verilerek öğretmenlerin çokkültürlülüğü nasıl yönettiklerine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Ankara’da birbirinden farklı devlet okullarında çalışan ve sınıflarında cinsiyet, din, dil, ırk, kültür, sosyo ekonomik düzey, akademik başarı gibi konularda farklılıkları olan öğrencileri bulunan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu özelliği araştırmacılar tarafından ölçüt olarak belirlenmiş bu nedenle araştırmada ölçüt örnekleme (Mertens, 2010) kullanılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

#### Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Eğitim Durumu	Okul Türü
K1	Kadın	Sınıf	11	Lisans	İlkokul
K2	Kadın	Sınıf	11	Lisans	İlkokul
K3	Erkek	Türkçe	7	Yüksek Lisans (Devam ediyor)	Ortaokul
K4	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	Lisans	İmam Hatip Ortaokulu
K5	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	14	Yüksek Lisans (Devam ediyor)	Meslek Lisesi
K6	Kadın	İngilizce	9	Yüksek Lisans	Meslek lisesi
K7	Kadın	Fen Bilgisi	1	Lisans	Ortaokul
K8	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	Ön Lisans	Ortaokul
K9	Kadın	Sınıf	20	Lisans	İlkokul
K10	Kadın	Sınıf	20	Lisans	İlkokul



Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yedisi kadın, üçü erkektir. Öğretmenlerin dördü sınıf öğretmeni, ikisi Türkçe öğretmeni, ikisi din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, biri İngilizce öğretmeni ve biri fen bilgisi öğretmenidir. Öğretmenlerin kıdemleri bir yıl ile 20 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin yedisi lisans mezunu, biri yüksek lisans mezunu, bir öğretmen de ön lisans mezunudur; ikisi ise yüksek lisansa devam etmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu Kitsantas (2012) tarafından geliştirilen, Gezer ve İlhan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği’nden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Ölçeğin özgün formunda öğretmenlerin sınıf içinde karşılaşılabilecekleri durumlar senaryolaştırılmış ve senaryolarda belirtilen durumlarla baş etme konusunda kendilerine ne kadar güvendiklerini belirtmeleri istenmiştir. Ölçek beşli likert tipi bir ölçek olarak hazırlanmış ve “Hiç güvenmem”- “Çok güvenirim” aralığı olarak ele alınmıştır (Gezer ve İlhan, 2016). Bu çalışmada ölçekte yer alan 10 senaryo açık uçlu sorular şeklinde belirtilerek kullanılmıştır. Araştırmada yararlanılan ölçekte, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaşılabilecekleri kültürel farklılıkları içeren durumları senaryolar şeklinde ele aldığı için gerekli izinler alınarak görüşme formu haline getirilmiştir. Ayrıca ele alınan senaryoların kısa bir sürede uygulanabilmesi de araştırmada kullanılması konusunda belirleyici olmuştur.

Senaryolar çokkültürlülük kapsamında olan ve öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri 10 farklı duruma ilişkindir. Birkaç cümle ile belirtilmiş bu senaryolar hakkında öğretmenlerin görüşleri, böyle bir durumla karşılaştıklarında nasıl davrandıkları veya davranacakları sorusu sorularak toplanmıştır. Senaryoların içerdiği durumlar dil farklılığının yönetilmesine, etnik köken farklılığının yönetilmesine, cinsiyet farklılığının yönetilmesine, okul kültürü ile öğrencinin kültürünün farklı olmasının yönetilmesine, akademik düzey farklılığının yönetilmesine, kültür farklılığının yönetilmesine, öğrenme yöntemlerinin farklılığının yönetilmesine, sosyo ekonomik düzey farklılığının yönetilmesine, din farklılığının yönetilmesine ve kültürel ortam ile kişisel gereksinim farklılığının yönetilmesine ilişkin senaryolardır. Görüşme formunda bu senaryolarla ilgili toplam 10 açık uçlu soru katılımcılara yöneltilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme tekniği öğretmenlerin konu ile ilgili deneyimlerini ve bu deneyimleri hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmayı amaçlar (Seidman, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sorularının önceden hazırlandığı ve görüşme sırasında kişilere esneklik sağlayan, soruların tartışılmasına izin veren bir yöntemdir (Ekiz, 2013). Çalışmada öğretmenlere sınıf içi çokkültürlülüğü yönetmek için belirtilen durumlar karşısında neler yaptıkları sorulmuştur. Görüşmeler her iki

araştırmacının katılımıyla yapılmış ve öğretmenlere kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı bilgisi verilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ses kaydı yapılmasına izin vermedikleri için görüşme sürecinde elde edilen yanıtlar her iki araştırmacı tarafından not alınmıştır. Görüşmeler 30 dk ile 60 dk arasında sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların uygunluk durumuna göre yapılmış olup her katılımcıyla görüşmek için birer gün ayrıldığından toplam 10 gün sürmüştür. Daha sonra araştırmacıların aldıkları notlar karşılaştırılmış ve görüşme belgeleri hazırlanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Verilerin çözümlemesinde görüşme yoluyla elde edilen veriler için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi verilerin kategorilere ve alt kategorilere ayrılmasını temel alan bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da öğretmenlerin senaryolarda verilen durumlara karşılaştıklarında neler yaptıklarına ve bu durumları nasıl yönettiklerine ilişkin yanıtlar tek tek okunarak yanıtlardaki ortak noktalar araştırmacılar tarafından birlikte saptanmıştır. Bu ortak noktaların senaryolarda verilen durumlara göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun üzerine bulgular, senaryolardan bağımsız olarak yeniden temalandırılarak yorumlanmıştır. Buna göre, “genel yöntemlerle çokkültürlülüğün yönetimi”, “özel yöntemlerle çokkültürlülüğün yönetimi”, “çokkültürlülüğün doğal kabul edilmesi”, “çokkültürlülüğün insancıl ve evrensel anlatımlarla yönetilmesi” ve “çokkültürlülüğe hiç değinilmemesi” olmak üzere beş tema belirlenmiştir. Verilen yanıtlar doğrudan alıntılarla verilerek öğretmenlerin söz konusu durumlarda neler yaptığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada katılımcı doğrultması (Patton, çev. 2014) ve doğrudan alıntılar (Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır. Katılımcı doğrultması için görüşme sırasında öğretmenlere verdikleri yanıtları doğrultucu sorular sorulmuş ve yanıtları kısaca özetlenerek öğretmenlerin eklemek veya çıkarmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve araştırmacılar arası tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde öğretmenlere katılımcı numarası verilmiş ve öğretmenlerin bilgileri gizli tutulmuştur.

### **Bulgular**

Öğretmenlerin sınıf içi çokkültürlülüğü yönetme yöntemlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Temalar ve Alt Temalar*

<b>Temalar</b>	<b>Alt temalar</b>
1. Genel yöntemlerle çokkültürlülüğün yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenmeye yönelik genel etkinlikler</li> <li>• Öğrencileri derse katılmaya ve ders dışı etkinliklere katılmaya isteklendirme</li> <li>• Öğrencileri birlikte çalışmalarını konusunda isteklendirme</li> <li>• Tekrar etme</li> <li>• Öğrencilerle iletişim kurma</li> <li>• Farklılıklarına bakılmaksızın öğrencileri bir arada oturtma</li> <li>• Öğrencilere eşit davranma</li> <li>• Öğrencilere ders dışı destekler sunma</li> <li>• Rehberlik servisiyle her konuda işbirliği yapma</li> <li>• Velilerle iletişim kurma</li> </ul>
2.Özel yöntemlerle çokkültürlülüğün yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Türkçenin ikinci dil olarak öğrenilmesinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler</li> <li>• Etnik köken farklılığının yönetilmesinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler</li> <li>• Cinsiyet farklılığının yönetilmesi konusunda öğretmenlerin kullandıkları yöntemler</li> <li>• Okul kültürü ile öğrencinin kültürünün farklı olmasının yönetilmesine ilişkin öğretmenlerin kullandıkları yöntemler</li> <li>• Öğretmenlerin akademik düzey farklılığının yönetilmesine ilişkin kullandıkları yöntemler</li> <li>• Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki kültür farklılığını yönetmek için kullandıkları yöntemler</li> <li>• Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik düzey farklılığını yönetmek için kullandıkları yöntemler</li> <li>• Öğretmenlerin dini inanış farklılıklarını yönetmek için kullandıkları yöntemler</li> <li>• Öğretmenlerin öğrencilerin kültürel ortam ve kişisel gereksinimlerine yönelik farklılığı yönetmek için kullandıkları yöntemler</li> </ul>
3. Çokkültürlülüğün doğal kabul edilmesi	
4. Çokkültürlülüğün insancıl ve evrensel anlatımlarla yönetilmesi	
5. Çokkültürlülüğe hiç değinilmemesi	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf içi çokkültürlülüğü yönetmeye ilişkin görüşleri “genel yöntemlerle çokkültürlülüğün yönetimi”, “özel yöntemlerle çokkültürlülüğün yönetimi”, “çokkültürlülüğün doğal kabul edilmesi”, “çokkültürlülüğün insancıl ve evrensel anlatımlarla yönetilmesi” ve “çokkültürlülüğe hiç değinilmemesi” olmak üzere beş temaya ayrılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde belirlenen temalara ilişkin ortaya çıkan alt temalar örnek ifadelerle desteklenerek verilmiştir.

### **Tema 1: Genel Yöntemlerle Çokkültürlülüğün Yönetimi**

Öğretmenlerin sınıf içi çokkültürlülüğü genel yöntemlerle yönetmesine ilişkin görüşleri alt temalara ayrılmış ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

#### *Genel Yöntemlerle Çokkültürlülüğün Yönetimi Alt Temaları*

<b>Alt temalar</b>	<b>Örnek ifadeler</b>
Öğrenmeye yönelik genel etkinlikler	Soru yanıt yöntemi (K6, K7) Görsel öğretim aracı kullanma (K2, K7, K10) Akıllı tahta kullanma (K 10) Önemli bölüm not aldırma (K4) Okuma etkinlikleri yaptırma (K10)
Öğrencileri derse katılmaya ve ders dışı etkinliklere katılmaya isteklendirme	Öğrenciyi dersteki etkinliklere katmaya çalışıyorum. (K1) Yabancı öğrencilerimin katılımını teşvik etmek adına cevabı basit olan küçük sorular yönelterek iletişime geçmelerini sağlamaya çalışıyorum. (K3) Ders içi ve ders dışı etkinliklerde göçmen öğrencilerin katılımını oldukça önemsiyorum. Sınıf içerisinde yapılan bir etkinliğe katılmada isteksizlik gösterebilir teşvik etmeye çalışırım. (K3) Ders içi etkinliklerde görev veriyorum. Kendi alanımla ilgili görev veriyorum. Örneğin müezzinlik gibi. Heyecanlı çocuğu tahtaya kaldırıyorum gibi. (K4) Söz hakkı veriyorum. Konuşmalarını sağlıyorum. Görevler veriyorum. (K5) Öğrencileri sınıf içi katılımlara teşvik ederim. Onların katılımlarını değerli sayarım. Bunları sınıfta paylaşıyorum. (K9) Görev almak istemeseler de onları çalışmalara katıyorum.(K10)
Öğrencileri birlikte çalışmalarını konusunda isteklendirme	Onları birlikte çalışmaya zorluyorum. (K4) Birlikte etkinlikler yapmalarını sağlıyorum. Drama dersi bu konularda ciddi olanaklar sunuyor. (K5) Özellikle birbirlerine uzak hisseden öğrencileri aynı grupta toplayarak grup etkinlikleri yapıyorum. Bunun yanı sıra, soru-yanıt etkinliğinde, diyalogları seslendirmede beraber hareket etmelerini sağlamaya çalışıyorum. (K6) Ayrıca ders dışı vakitlerde birlikte oynamaları, vakit geçirmeleri için onları teşvik ediyorum. (K10)

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Alt temalar	Örnek ifadeler
Tekrar etme	Sürekli tekrar etmeye çalışıyorum. (K1, K2, K4, K10).
Öğrencilerle iletişim kurma	Bir şekilde buralara gelen insanlara saygı duymamız, hoşgörü, içerisinde yaklaşmamız gerektiğini anlatırım. (K3) Okul kurallarını öğretmek için sık sık onlarla konuşuyorum.(K5) Öğrencimi yakından tanımaya çalışırım. Empati kurarım. Samimi, özverili ve sabırlı davranırım. (K9) İletişim kuruyorum. Önyargıların azaltılması, eşitlik eğitimi gibi konular üzerinde duruyorum. (K9)
Farklılıklarına bakılmaksızın öğrencileri bir arada oturtma	Yabancı öğrencilerle Türk öğrencileri birlikte oturtuyorum. Kız ve erkek öğrencileri birlikte oturtuyorum. (K1)
Öğrencilere eşit davranma	Onlara eşit davranıyorum. (K1) Öğrencilerime sınıf içinde olduklarında hepsinin aynı olduğunu belirtirim. (K10)
Öğrencilere ders dışı destekler sunma	Kaynaştırma öğrencileri okuma yazma öğrendiler. Okuma anlama sıkıntılıydı. Destek alt sınıfları uygulamasının katkısı oluyor. (K1) Anlayamadıklarında teneffüs aralarında yardımcı olmaya çalışıyorum. (K4) Boş derslerde konuyu daha basitleştirerek o öğrencilere tekrar anlatıyorum. (K8) Benim boş zamanlarımda onlara sözlü olarak tekrar anlatabileceğimi belirtiyorum. (K10)
Rehberlik servisiyle her konuda işbirliği yapma	Rehberlik servisi ve okul yönetimi ile çalışarak Türkçe öğretmeyi başardık. (K2)
Velilerle iletişim kurma	Velileri bilinçlendirmek ve karşılıklı güven önemli. (K1) Velilerimden yardım alarak, öğrenme tercihlerine göre verilen ödevlerin nasıl yapılacağını anlatıyorum. (K10)

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenler, genel yöntemlerle çokkültürlülüğü yönetmek teması altında öğrenmeye yönelik genel etkinlikler, öğrencileri derse katılmaya ve ders dışı etkinliklere katılmaya isteklendirme, öğrencileri birlikte çalışmalarını konusunda isteklendirme, tekrar etme, öğrencilerle iletişim kurma, farklılıklarına bakılmaksızın öğrencileri bir arada oturtma, öğrencilere eşit davranma, öğrencilere ders dışı destekler sunma, rehberlik servisiyle her konuda işbirliği yapma, velilerle iletişim kurma yöntemlerini kullanmaktadırlar. Belirtilen yöntemler sadece çokkültürlülüğün kaynaklanan sınıf içi farklılıkların yönetimi için değil, sınıf içinde doğabilecek her türlü sorunun çözümü için kullanılacak yöntemlerdir. Bu yöntemler genel nitelikte olduğundan tüm derslerde uygulanabilecek, öğrenmeyi kolaylaştırmaya ve güçlendirmeye yönelik etkinlikler olarak sayılabilir.

## Tema 2: Özel Yöntemlerle Çokkültürlülüğün Yönetimi

Öğretmenlerin sınıf içi çokkültürlülüğü özel yöntemlerle yönetmesine ilişkin görüşleri alt temalara ayrılmış ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

### Özel Yöntemlerle Çokkültürlülüğün Yönetimi ve Alt Temalar

Alt Tema	Örnek İfadeler
Türkçenin ikinci dil olarak öğrenilmesinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler	Aynı kavramın hem Arapçasını hem Türkçesini kullanmaya çalışıyorum. (K1) Kendi dillerinden de örnekler vermelerini istiyorum ama yeterli zaman yok. Yine de bu ülkede dillerini kabul ettiğimizi de göstermeye çalışıyorum. (K1) Kısmen bildikleri İngilizceden faydalaniyorum. (K5) İşaret dili kullanıyorum. (K5) Bazı harfleri kavrayamadıklarından Arap alfabesi ile karşılaştırmalı anlatıyorum. Kelimeleri Arap alfabesi ile yazıyorum. (K5) Sözlü iletişimde ben ve öğrencilerim zorlandığında, Arapça bilen öğrencilerimden yardım istiyoruz. (K9)
Etnik köken farklılığının yönetilmesinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler	Bu konuda Drama dersinde, farklılıklara saygı duymamız gerektiği sonucu çıkan etkinlikler yapıyorum. (K5) Edebi metinlerden örnekler veriyorum. Bu etkinlikte Suriye ve Türkiyeli kutuplaşmasını Alman-Hollandalı üzerinden bir örnekle anlattım. (K5)
Cinsiyet farklılığının yönetilmesi konusunda öğretmenlerin kullandıkları yöntemler	Yine drama derslerinden faydalaniyorum. Kız ve erkeklerin el ele tutuşması, birbirlerine dokunmalarının gerektiği durumlar yaratıyorum. (K5) Örnek verdiğim cümlelerde, kadın ve erkeğe atfedilen özellikleri ve eylemleri değiştirerek kullanıyorum. Örneğin bir kız öğrenciye ya da evde ev işlerini yapmaktan sorumlu tutulan annelere yüklenen sorumlulukları, kurduğum örnek cümlelerde bir erkek özne ile söylüyorum ya da baba figürü ile. Bunu yaparken gülmeden ya da onların verdiği tepkilere şaşırarak hareket ediyorum. (K6) Bu görevler verilirken her iki cinsiyeti kapsayacağımı belirtiyorum. Sınıf olarak etkinlik yaptıklarını, kız erkek ayrımı yapmadığımızı belirtiyorum. Her iki tarafın da verilen görevi başarabileceklerini açıklıyorum. (K10)
Okul kültürü ile öğrencinin kültürünün farklı olmasının yönetilmesine ilişkin öğretmenlerin kullandıkları yöntemler	Göçmen öğrencilerin şakalaşma biçimleri Türk öğrencilerden farklı olduğu için sorun oluyor. Bu durumda, dini telkinlerle sorunu çözmeye çalışıyorum. (K8) Geldiği yerde çok fazla şiddet yaşadığı için, şiddete eğilimli bir öğrencimiz vardı. Onu halkoyunu ve 23 Nisan etkinliklerine dahil ederek, okula uyumunu sağladık.(K9)

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Alt Tema	Örnek İfadeler
Öğretmenlerin akademik düzey farklılığının yönetilmesine ilişkin kullandıkları yöntemler	Bu göçmen öğrencilerimden birini sınıf temsilcisi olması konusunda teşvik ettim. Kabul etti oy çokluğuyla sınıf temsilcisi olarak seçildi ve bu görevi de layıkıyla yapmaktadır. (K3) Kaynaştırma öğrencim vardı. Onları yazılıda farklı değerlendiriyorum. Aynı soruları sorsam da değerlendirmeyi farklı yapıyorum. Düşük alırsa farklı değerlendiriyorum. (K7) Dersin sonunda bilgi yarışması yaparak akademik başarısı düşük öğrencileri derse çekiyorum. (K8) Küçük küçük görevler vererek başarının hazzını tatmalarını istiyorum. (K10)
Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki kültür farklılığını yönetmek için kullandıkları yöntemler	Hoşgörüden uzak bir tutumla göçmen öğrencilerin neden burada olduklarını, kendi ülkelerinde olmaları gerektiği ifadelerinde bulunan öğrencilere sorarım ben de: Asıl memleketin neresi? Örneğin Trabzon, Adıyaman veya başka bir şehir dediklerinde sen neden orada değilsin diye sorarım. “Mecburiyet” derler, “ailem gelmiş” derler. Ben de bu sebeplerin göçmen arkadaşları için de geçerli olduğunu bir şekilde buralara gelen insanlara saygı duymamız, hoşgörü içerisinde yaklaşmamız gerektiğini anlatırım. (K3) Oyunlar oynuyorum. Birlikte etkinlikler yapmalarını sağlıyorum. Drama dersi bu konularda ciddi olanaklar sunuyor. (K5) Kültürel farklılıklara yönelik farklılık ve anlayış kazandırmak için film izlettiririm. (K9) Kültürel farklılıkları olan öğrencilerin kendi kültürlerini anlatmalarına fırsat veriyorum. (K10)
Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yöntemlerinin farklılığını yönetmek için kullandıkları yöntemler	Ödevleri yapamadığında onlara daha kısa okuma metinleri veriyorum. Soruları ve öğretim araçlarını basitleştiriyorum. (K2) Bütün öğrencilerime göre öğrenme ortamı oluşturuyorum. Drama, okuma, bilgisayar destekli öğrenme, proje gibi öğrenme yöntemleri ile herkese hitap etmeye çalışıyorum. (K7) Eğitim Bilişim Ağı’ndan (EBA) ders videoları ve test gönderebilirim. (K9)
Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik düzey farklılığını yönetmek için kullandıkları yöntemler	Bir okul gezisine katılımlarını desteklerim. Bu sayede yaşadıkları ülkeyi, halkı tanımalarını sağlayarak uyum sürecinin karşılıklı tanıma ve anlamayla devam etmesine katkı sağlamaya çalışırım. (K3) Dramada oyun gruplarını farklılıkları olan öğrencileri bir araya getirerek oluşturuyorum. (K5) Okulumuzda çoğunlukla maddi durumu ortalamanın altında ya da kötü olarak nitelendirilebilecek öğrenciler var. Bu yüzden, kendi hayatları ile ilgili sorduğum sorularda olumsuz hissetmelerine sebep olabilecek detaylardan özellikle kaçınıyorum. (K6) Derslerimizde aktif öğrencilere hediye alma uygulamamız var (biriktirme ile), bu şekilde derse daha aktif katılıyorlar. (K7) Öğrenciler arasında yardımlaşma ve paylaşma var. Birbirlerine destek oluyorlar. Bu tür öğrencilere yiyecek ve giyecek yardımı yapılıyor. (K8)

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Alt Tema	Örnek İfadeler
Öğretmenlerden dini inanış farklılıklarını yönetmek için kullandıkları yöntemler	Sınıfımda bir Ukraynalı öğrenci var (anne Ukraynalı, baba Türk) Hristiyan olduğunu düşünüyorum. Bu öğrencim, diğer sınıflardaki öğrencilerden tepki alıyordu. Bu durumu, tepki gösteren öğrencilerin öğretmene ilettim. Fakat öğretmen ne yaptı bilmiyorum. (K9)
Öğretmenlerin öğrencilerin kültürel ortam ve kişisel gereksinimlerine yönelik farklılığı yönetmek için kullandıkları yöntemler	Birkaç kez şarkılarını söyledim. Oyunlarını sorup, oynattım. Hoşlarına gitti. (K2) Onların inanç, değer ve kültür ortamına saygı duyduğumu hissettiriyorum. Kendi kültürlerinden örnekler veriyorum.(K5)

Tablo 4'te görüldüğü gibi özel yöntemlerle sınıf içi çokkültürlülüğü yönetme teması altında sınıf içindeki dil farklılığını yönetmek için öğretmenlerden bazıları soru-yanıt yöntemini kullanırken bazıları kavramın hem Arapçasını hem de Türkçesini kullanmakta veya Arapça bilenlerden yardım almaktadır. Etnik köken farklılıklarını sınıf içerisinde yönetirken katılımcı K5 drama ve edebi metinlerden yararlanmaktadır. Sınıf içerisinde cinsiyet farklılığını yönetmek için öğretmenlerin arkadaşlık vurgusu yaptıkları, kız ve erkek öğrencilere birlikte yapacakları görevler vererek ortak amaçlar doğrultusunda birleştirdikleri görülmektedir. Okul kültürü ile öğrencilerin kültürü arasında doğan farklılıkları yönetmek için öğretmenlerin, tüm göçmen öğrencileri okul etkinliklerine kattıkları ve dinsel telkinlerde buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin akademik düzeydeki farklılıkları yönetmek için, öğrencilere yapabilecekleri sorumluluklar vererek sınıf içi etkinliklere katılımlarını sağlamaya çalıştıkları, öğrencilerin düzeyine göre onları farklı yöntemlerle değerlendirdikleri ve son olarak çeşitli etkinliklerle onları derse çekmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki kültür farklılığını yönetmek için farklı kültürlere ilişkin örnekler vermekte, önyargıları yıkmaya çalışmakta ve kültürel farklılıkları olan öğrencilerin bir arada olduğu etkinlikler düzenlemektedir. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki öğrenme yöntemlerinin farklılığını yönetmek için kısa okuma metinleri verme, drama, okuma, proje, test gibi yöntemlerden yararlanmanın yanı sıra, bilgisayar destekli öğrenmeyi sağlama ve Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanma yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki öğrenme yöntemlerinin farklılığını yönetmek için teknolojiyi kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik düzey farklılığını yönetmek için sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin derse katılımını sağlamaya çalıştıkları, birbirleriyle kaynaşmaları için etkinlikler düzenledikleri görülmektedir. Öğretmenlerden birinin (K9) din farklılığının yönetimi konusunda yaşadığı olayda, öğrencisinin okul ortamında ötekileştirilmesine müdahalede bulunarak, diğer sınıfın öğretmeniyle görüşüp sorunu çözmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin kültürel ortam ve kişisel gereksinimlerine yönelik farklılığı yönetmek için öğrencilerin düzeylerine ve kültürlerine özgü birtakım yöntemler buldukları görülmektedir. Bu yöntemler,



geldikleri kültürlere ait şarkılar söyletme, oyunlar oynatma, onların kültürlerinden örnekler verme şeklindedir.

### **Tema 3: Çokkültürlülüğün Doğal Kabul Edilmesi**

Öğretmenlerin sınıf içi çokkültürlülüğü yönetmesine ilişkin olarak çokkültürlülüğün doğal kabul edilmesi bir tema olarak alınmıştır. Bu temaya ilişkin olarak öğretmenlerin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kitap etkinliklerinde, dersin İngilizce olması sebebiyle, farklı bir inanç ile ilgili detay geçiyorsa bunu, olabildiğince dersin doğal akışı içerisinde işliyorum. Herhangi bir olumsuz yorum olduğu takdirde, farklı inançların var olduğunu ve bunun doğal bir şey olduğunu yansıtıyorum. (K6)

Etkinliklerle, farklı kültürlerin ve dillerin, inançların ve yaşam biçimlerinin hem doğallığını hem de zenginliğini yansıtmaya çalışıyorum. (K6)

Öğrencilerimle konuşarak empati kurmalarını sağlamaya çalışıyorum. Kültürel farklılıkları olan öğrencilerin kendi kültürlerini anlatmalarına fırsat veriyorum. Böylece yaşamlarımızın farklı olduğunu, olabileceğini kavratmaya çalışıyorum. (K10)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin toplumda çokkültürlülüğün olmasının doğal bir şey olduğunu açıklayarak anlatma yöntemini benimsedikleri ve bu yönde olumlu ifadelerinin olduğu, öğrencilerini farklılıkları olanların yerine kendilerini koymalarına yönlendirdikleri anlaşılmaktadır.

### **Tema 4: Çokkültürlülüğün İnsancıl Ve Evrensel Anlatımlarla Yönetilmesi**

Öğretmenlerin sınıf içi çokkültürlülüğü yönetmesine ilişkin olarak çokkültürlülüğün insancıl ve evrensel anlatımlarla yönetilmesi bir tema olarak alınmıştır. Bu temaya ilişkin olarak öğretmenlerin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Başta Suriyelilerin kültürlerinden dolayı kız ve erkek öğrenciler bir arada olmak istemiyorlardı, el ele tutuşmak istemiyorlardı. O senin arkadaşın deyince, arkadaş olduklarını vurgulayınca ve tüm sınıfı etkinliğe katınca, sorun çözüldü, adapte oldular. (K2)

Kıyafetleri yırtık olabiliyor. Ailelerle konuştum. İki öğrencim var bu yüzden dışlanıyor. Onlar Türkçe dersine indiklerinde bunları yapmayın, biz de aynı durumda olabilirdik diye onlarla konuşuyorum. (K2)

Kendi tutum ve davranışlarımla tüm insanların farklı farklı inançlarına saygı duyduğumu hissettirmeye çalışıyorum. (K3, K10)

Eğitim kurumlarında hoşgörüyü, saygıyı öğrenemeyen birey, toplum içinde bunu öğrenmekte zorlanacaktır. Empati kurmalarını sağlamaya çalışırım öğrencilerimin. (K3)

Bir Hristiyan öğrencimiz var. Ülkemizdeki önyargılar sebebi ile bu konulara girmemeye ama girdiğimde de evrensel bir dil kullanmaya özen gösteriyorum. Öğrenci de biz de daha çok bu durumu gizlemeyi (şimdilik) tercih ediyoruz. (K5)

Bu konuda sınıftaki bir öğrenci (göçmen) tartışma yaşayıp (aynı sınıftaki) bir arkadaşıyla kavga etti. Onlarla bireysel olarak görüşüp farklılıklara saygı noktasında bir şeyler anlattım. Ancak çocuklar genelde bireysel anlamda kemikleşmiş önyargılar taşımazken sınıf içerisinde arkadaşlarının yanında özellikle bu hususta olumsuz davranış sergilediğini fark ettim. Genel olarak toplumda bu tür davranışların yaygın olması ve hatta hoş görülmesi bunu tetikliyor olabilir. Bu noktada kalıplaşmış önyargıları kırmak adına, farklılıkları tanıma ve onlara saygı duyma gerekliliğini öğrencilerime mümkün olduğunca hissettirmeye çalışıyorum. (K6)

Farklı konularda dinin kapsayıcı olduğunu vurgulardım. Soğutmak yerine daha ılımlı yaklaşmaya çalışırdım. (K8)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, arkadaşlık gibi evrensel bir kavramdan yararlanarak öğrencilerin arasında çıkabilecek çatışmaların önüne geçmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunun dışında evrensel bir dil kullanarak öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bunu yaparken derslerinde cinsiyet eşitliğini içeren örneklere yer vererek öğretmenlerin bu yaklaşımlarını somutlaştırdıkları görülmektedir.

### **Tema 5: Çokkültürlülüğe Hiç Değmemesi**

Öğretmenlerin sınıf içi çokkültürlülüğü yönetmesine ilişkin olarak çokkültürlülüğe hiç değmemesi bir tema olarak alınmıştır. Bu temaya ilişkin olarak öğretmenlerin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sınıfımda açık da, kapalı da, yabancı da öğrencilerim var. Hiçbiri ile din konusuna girmiyoruz, inançlarını sorgulamıyoruz. (K7)

Derste din ile ilgili konulara girmeyi tercih etmiyorum. (K6)

Yukarıda yer alan örnek ifadelerden öğretmenlerin bazılarının, çokkültürlülüğün özellikle din ögesi söz konusu olduğunda farklılıklara değmemeyi yeğledikleri anlaşılmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf içerisindeki çokkültürlülüğü nasıl yönettiklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içindeki çokkültürlülüğü genel yöntemlerin yanı sıra çokkültürlülüğe özgü sayılabilecek özel yöntemlerden yararlanarak da yönettikleri belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların soru yanıt yöntemi, görsel öğretim aracı kullanma, akıllı tahta kullanma, önemli bölümleri not aldırma, okuma etkinlikleri yaptırma gibi öğrenmeye yönelik genel etkinlikleri kullandıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların öğrencileri derse ve ders dışı etkinliklere katılmaya isteklendirmek, öğrencileri birlikte çalışmalarını konusunda isteklendirmek, tekrar etmek, öğrencilerle iletişim kurmak, farklılıklarına bakılmaksızın öğrencileri bir arada oturtmak, öğrencilere eşit davranmak, öğrencilere ders dışı destekler sunmak, rehberlik servisiyle her konuda işbirliği yapmak, velilerle iletişim kurmak yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Belirtilen yöntemler sadece çokkültürlülüğün kaynaklanan sınıf içi farklılıkların yönetimi için değil akademik başarıyı arttırmak veya sınıf içinde doğabilecek her türlü sorunun çözümü gibi birbirinden farklı amaçlar için kullanılabilir yöntemlerdir. Araştırmalarda kültürel farklılıkları olan sınıf ortamlarında geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı programların yer aldığı görülmektedir (Sleeters, 2001). Bu noktada sınıf içi çokkültürlülüğü yönetmek için öncelikle geleneksel yöntemlerin tercih edildiği söylenebilir.

Araştırma bulgularında özel yöntemlerle çokkültürlülüğün yönetilmesi temasında, sınıflarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin olması durumuyla ilgili olarak sınıf içindeki dil farklılığını yönetmek için katılımcıların farklı yöntemler geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu yöntemler arasında kavramın hem Arapçasını hem de Türkçesini kullanmak, İngilizceden yararlanmak, beden dili kullanmak veya Arapça bilenlerden yardım almak yer almaktadır. Araştırma bulgularından Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin anadilinin Arapça olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcılardan bazılarının bildikleri ölçüde Arapça'yı kullanmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu çokkültürlülük ile kültüre saygılı öğretim ilişkisini akla getirmektedir. Ortiz (2012), bu iki kavramın birbirine ayrılmaz bir şekilde bağlı olduğunu ve öğretide birbirlerinin yerine geçecek şekilde kullanılabilirliğini belirtmektedir. Ayrıca her iki kavramın kültürel farklılıkları tanıyan ve onaylayan bir eğitim yaklaşımını simgelediğini de belirtmektedir. Kültürel farklılıklara saygılı sınıf yönetimi için ileri sürülen taktiklerden birinin öğrenme ortamının öğrencilerin konuştukları farklı dillerde hazırlanmış işaret, afiş ve pankartlarla donatılması olduğunu ifade etmektedir. Ancak bulgulardan anlaşılacağı üzere öğretmenler bu tür öğretim aracı desteklerinden çok, bireysel çabalarıyla eğitim öğretimi sürdürmektedir. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlülük konusundaki bilgi düzeyleriyle ilgili olabilir. Araştırmalarda çokkültürlülük konusunda bilgiye sahip

olan öğretmenlerin, farklılıkların olduğu sınıflarda, daha etkili sınıf içi uygulamalar yaptıkları belirtilmiştir (Banks, 2010).

Öte yandan araştırmada katılımcıların hem Arapçayı hem Türkçeyi bilen öğrencilerinden yardım istedikleri ve öğrencilerini birbirleriyle kaynaştırmak için onları isteklendirdikleri görülmektedir. Bu durum Banks'ın (2004; akt. Zirkel, 2008, s. 1160) ana hatlarını belirttiği çokkültürlü eğitim boyutlarından biri olan "okul kültürünü güçlendirme"yi akla getirmektedir. Zirkel (2008), okul kültürünü güçlendirme çabalarının kurumsallaşmış ırkçılık sorununu hedef almasının, öğrenci çıktılarını ve gruplar arası etkileşimi olumlu etkilediğini ileri sürmektedir. Öte yandan okul kültürünü güçlendirmenin, öğrenciler ve öğrencilerle öğretmenler arasındaki güçlü ilişkiler kurmaya, okul ve kurumsallaşmış ırkçılığı hedef alarak pedagojik ve kurumsal uygulamalarını değiştirmeye odaklanan okul şeklinde iki bileşeni olduğunu belirtmektedir. Okul kültürünün güçlendirilmesi için bu kültürün ve okulun örgütlenmesinin yeniden yapılandırılması diğer deyişle okulu değişimin bir parçası görerek tüm gruplara ait öğrencilerin başarıda eşit şansa sahip olabilmesi için okul ortamında gereksinim duyulan yapısal değişikliklerin yapılması gerekir (Banks, çev. 2013). Banks (çev. 2013) ve Zirkel'in (2008) ifadelerinden anlaşılacağı gibi çokkültürlü eğitimin, öğretmenlerin bireysel çabalarının ötesinde okul politikasına dönüşmesi ve yönetim düzeyinde kabul görmesi okul kültürünün güçlenmesinde daha etkili sonuçlar yaratabilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların özel yöntemlerle çokkültürlülüğün yönetilmesi temasında incelenen bazı ifadelerinin, çokkültürlülüğün bilginin inşası boyutunu akla getirdiğini ileri sürmek olanaklıdır. Özellikle cinsiyet farklılığına ilişkin olarak kadın ve erkeğe yüklenen görevlerin değiştirilerek sınıf ortamında söylenmesi, davranış kalıplarının cinsiyet rollerinden ve kültürel öğelerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Burada bilgiyi inşa eden konumunda olan öğretmen, insani değerlerin, değer yargılarının eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla tartışılması ve incelenmesi gerektiğini kendi ders deneyimine uygun bir yolla ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak amaçlarının, "Eğitimin önemli bir amacı da öğrencileri kültürel sınırlarından kurtarmak ve onların kültürel sınırlarının ötesinde özgürce dolaşmalarını sağlamaktır." söylemini gerçekleştirmek olduğu ileri sürülebilir (Banks, çev. 2013). Buradan çokkültürlülüğün yönetiminde bilginin inşasının kullanılmasının öğrencilerinin, ailelerinin, içinde yaşadıkları toplumun kültürel ve cinsiyet kalıplarından çıkartılarak onların özgürleşmesine katkıda bulunulduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularında katılımcıların özel yöntemlerle çokkültürlülüğün yönetilmesi temasında incelenen bazı ifadeleri çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutunu akla getirmektedir. Bu boyutta öğretmenler öğrencilerin farklılıklarını gözeterak akademik kazanımlarını kolaylaştıracak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırlar (Banks, çev. 2013; Gay, çev. 2014). Bu noktada öğretmenler öğrencilerin ödevlerini öğrencilerin yapabileceği şekilde yeniden düzenlemekte, kuralları esnetmekte, yeni gelen öğrenciler için sadece okuma çalışması yapmaktadır. Bu

durum eşitlikçi pedagoji boyutunun içeriğiyle örtüşür niteliktedir. Ancak benzer durumu, sosyo ekonomik düzey farklılıkları açısından ileri sürmek tüm katılımcılar açısından olanaklı değildir. Katılımcılar sosyo-ekonomik düzeyleri düşük öğrencileri derse katmaya çalışmanın yanı sıra genelde öğrencilerin arasındaki farklılıkları konuşma ve onlara açıklama yoluna başvurmuşlardır. Sosyo ekonomik düzey farklılıklarının nelerden kaynaklandığı, toplumdaki üretim ilişkileri ve devletle olan ilişkileri, kapitalist üretim süreçleri, sınıfsal eşitsizliğin ve iktidar ilişkilerinin üretimine nasıl katkıda bulunduğu gibi tartışmalara girmeksizin öğretmenlerin temel düzeyde sayılabilecek adımlarla yetindikleri söylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların çokkültürlülüğü doğal kabul ederek de yönetmeye çalıştıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler çokkültürlülüğün normal olduğuna vurgu yapmakta ve bu farklılıklara ilişkin önyargıyı yıkmaya çalışmaktadır. Moore (2001) çokkültürlü sınıf ortamında kullanılacak stratejilerin başında önyargıları en az düzeye indirmek geldiğini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin sınıf içinde çokkültürlülüğü yönetmek için istenen bir stratejiyi kullandığı söylenebilir (akt. Başbay ve Bektaş, 2009).

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç, katılımcıların çokkültürlülüğü insancıl ve evrensel anlatımlarla yönettikleridir. Katılımcıların bu iki yaklaşımın çokkültürlülüğün sınıf içinde yönetilmesiyle ilgili önyargıları azaltma boyutunu akla getirdiği ileri sürülebilir. Bir arada olmak istemeyen öğrencilerin arkadaşlık vurgusu yapınca ve tüm sınıfın birlikte yer aldığı etkinlik sonrası sorunun çözülmesi Allport'un (1954) ortaya attığı sosyal temas kuramının ifadelerini akla getirmektedir. Bu kuramlar, "temelde gruplar arası sosyal ilişkileri düzenlemek için gruplar arasında sosyal temasın olması gerektiğini ileri sürmektedirler. Bu kuramlara göre, sosyal temasın önyargıları azaltacağı varsayımıyla gruplar arası tutumların da daha olumlu bir hale gelebileceği düşünülmüştür." (akt. Küçükkömürler ve Sakallı-Uğurlu, 2017, s. 3). Küçükkömürler ve Sakallı-Uğurlu (2017), grupların birbirleriyle temas halinde olmalarının önyargıyı azaltabileceğini, aynı şekilde önyargının fazla olması durumunda grupların birbirleriyle olan temasının azalabileceğini aktarmaktadır. Bazı hallerde kuramın sosyal temas kurma kısmının önyargı nedeniyle engellenebileceğini kaydetmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları, farklı etnik köken ve dinsel inanışlara sahip kız ve erkek öğrencilerin arasındaki etkileşimin önündeki engelleri kaldırmaya çalışmaktadır. Bunu yaparken dostluk kavramını öne çıkardıkları anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlülüğü yönetmek için kullandıkları son yöntem ise çokkültürlülüğe hiç değinmemektir. Özellikle din farklılığı konusunda bazı öğretmenlerin derste din ile ilgili konulara girmemeyi tercih ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin din konusuna girmemeleri, çokkültürlü eğitimin önyargıları azaltma boyutunu akla getirmektedir. Önyargıları azaltma, öğretmenlerin öğrencilerin farklı ırk, etnik köken ve kültürel gruplara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım etmek için kullandıkları dersler ve etkinliklere işaret eder. Araştırmalar, çocukların ırklara ve etnik kökenlere karşı pek çok olumsuz tutuma sahip olarak ve yanlış anlama

eğilimiyle okula geldiklerini göstermektedir. Ayrıca araştırmalar, öğretme durumlarında belirli koşullar varsa, farklı ırklar ve etnik gruplarla ilgili içeriklere sahip dersler, üniteler ve öğretim araçlarının öğrencilerin gruplar arası daha olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğunu göstermektedir (Banks ve McGee Banks, 2016). Buna göre öğretmenlerin farklılıkları görmezden gelerek onlardan hiç söz etmemek yerine, farklılıkların ve çokkültürlülüğün doğal olduğunu insancıl bir dille açıklamalarının daha olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir. Bunun için elbette öğretmenlerin çokkültürlü eğitim felsefesi yeterliklerine sahip olmaları gerekir. Sınıf içindeki çokkültürlülüğün yönetilmesi için öğretmenlerin farklı yaşam biçimlerine hoşgörülü olmaları, ayrımcılık yapmamaları (Spiecker ve Steutel, 2001), farklı değerlere sahip öğrencileri bütünleştirici etkinlikler düzenlemeleri (Gay, 2002), bireysel farklılıkları öğrenme ortamını zenginleştiren öğeler olarak görmeleri (Villegas ve Lucas, 2002) gerekir. Öte yandan öğretmenlerin önyargılardan uzak durarak öğrencilerin birbirlerini tanmasına, birbirlerinin kültürlerine saygı duymasına yardımcı olmaya çalışmaları beklenir (Diamond ve Moore, 1995; akt. Gay, çev. 2014).

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde oluşan çokkültürlülüğü nasıl yönettikleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sınıf içindeki çokkültürlülüğü yönetmek için genel ve özel yöntemleri kullanmasının yanı sıra çokkültürlülüğün doğal kabul edilmesi, çokkültürlülüğün insancıl ve evrensel anlatımlarla yönetilmesi ve çokkültürlülüğe hiç değinilmemesi gibi yollardan yararlandıkları belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim felsefesi yeterliklerine sahip olması ve kendilerini bu konuda yeterli görmeleri gerekmektedir. Bu nedenlerle öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin ne olduğu, felsefesi, çokkültürlü sınıf ortamında kullanılacak sınıf yönetimi yöntemleri konusunda bilinçlendirilmeleri yerinde olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin öncelikli olarak farklılıkları tanımaları ve saygı duymaları, önyargılarından kurtulmaları ve öğrencilerin kültürel geçmişlerine saygı duymaları önem taşımaktadır. Bunun için özellikle öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülüğe ilişkin öğelere yer verilmesi yararlı olabilir. Ek olarak öğretim araçlarında daha fazla çokkültürlü öğelere yer verilmesi de uygun olabilir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlülüğü için yok saydıklarının araştırılması, öğretmenlerin konuya ilişkin önyargılarının azaltılmasına katkı sağlayabilir. Bu çalışmada sınıf içi çokkültürlülüğü yönetmeye ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda yönetici görüşleri incelenerek öğretmenlerin konuya ilişkin gereksinim duyduğu destek ortaya çıkarılabilir.

#### Kaynakça

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important than higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.

- American Psychological Association (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden erişilmiştir.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. [An introduction to multicultural education] (5. Baskıdan Çeviri) (H. Aydın, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2013).
- Banks, J. A., and McGee Banks, C. A. (Ed.). (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks and J. A. M Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp.1-32). Rosewood Drive, Denver: Willey.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Demirçelik, E. (2012). *Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 323456).
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük* [Le multiculturalisme] (T. Akıncılar-Onmuş, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları. (2005).
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: ERG Yayınları.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 257102).
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* [Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice] (2. Basımdan Çeviri) (H. Aydın, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık. (2010).
- Güngör, S., Buyruk, B. ve Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-837.

- Gezer, M. ve İlhan, M. (2016). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2 (25), 187-200.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 345374).
- Karataş, K. ve Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 47-57.
- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Revista de Curriculum Formación de Profesorado*, 16(1), 35-44.
- Küçükömrürler S. ve Sakallı-Uğurlu N. (2017). Gruplar arası ilişkileri düzenlemede sosyal temas kuramları: Gruplar arası, yayılmacı ve hayali temas. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(9), 1-31.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education psychology*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Marangoz, G., Aydın, H. ve Adıgüzel, T. (2015). The perception of teachers towards multicultural education, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 709-720. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8025>
- Ortiz, M. (2012). *Culturally responsive multicultural education*. Education Masters. Paper 289. [http://fisherpub.sjfc.edu/education\\_ETD\\_masters/289](http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/289) adresinden erişilmiştir.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7(1), 55-69.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research & evaluation methods] (3. Basımdan Çeviri). (M.Bütün, S.B.Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (1990).
- Rychly, L., and Graves, E. (2012) Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy, *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44-49.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research*, Columbia University: Teacher College Press.
- Sleeters, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research in overwhelming whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52, 94-106.
- Spiecker, B., and Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.



- Sultana, Q. (1994). *Evaluation of multicultural education's understanding and Knowledge in freshman level preservice*. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. ERIC Digest ED 1174138131262. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389672.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Villegas, A. M., and Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Yıldırım, A. ve Şimek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations, *Teachers College Record*, 110(6), 1147–1181.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## Teachers' Views on Managing Multiculturalism in Classroom Setting<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	07.20.2019	04.15.2020	04.15.2020

**Funda Nayır** <sup>2</sup>

Pamukkale University

**Pelin Taşkın** <sup>3</sup>

Ankara University

### Abstract

The changes in the social structure caused by war, climate changes, natural disasters, economic and other reasons have created a multicultural social structure and these changes have been reflected in education and they result in multicultural education. Multicultural Education has dimensions such as “content integration”, “knowledge construction”, “prejudice reduction”, “equity pedagogy”, “empowering school culture”. The purpose of this research is to reveal how teachers manage multiculturalism in the classroom. The qualitative research method was used in the research and the data were collected with a semi-structured interview form. Ten teachers from different branches and different levels of schools participated in the research. It has been found out that the participants managed multiculturalism by using some general methods such as question and answer method, using visual learning materials and interactive white board, leading students to take notes, reading activities in the courses. It has been also observed that to manage multiculturalism participants benefit from some special techniques such as explaining concepts in Arabic and Turkish using English words, utilizing nonverbal communication and asking for assistance from the students who can speak Arabic. Besides, it has been seen that participants apply three more strategies to manage multiculturalism such as explaining that multiculturalism is natural; using a universal and humanistic discourse when they are mentioning multiculturalism and disregarding multiculturalism during lessons. Teachers should know and respect the diversity, dispose of prejudices, respect the cultural backgrounds of their students and they should feel multi-culturally competent in order to handle the multiculturalism in the class.

**Keywords:** Multiculturalism, cultural differences in the classroom, culturally responsive education, class management.

<sup>1</sup>This article was presented at European Conference on Educational Research in Bolzano, Italy, in 2018.

<sup>2</sup>Associate Professor Dr., Pamukkale University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, E-mail: fnayir@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-9313-4942>

<sup>3</sup>*Corresponding Author:* Assoc. Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Educational Sciences Department E-mail: ptaskin@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8860-579X>

### **Purpose and Significance**

The changes in the social structure caused by war, climate changes, natural disasters, economic and other reasons have created a multicultural social structure and these changes have been reflected in the education, and they resulted in multicultural education. The definition of multicultural education is seeking to create equal educational opportunities for all students, including those from different racial, ethnic and social class groups. (APA, 2002). Multicultural Education has dimensions such as “content integration”, “knowledge construction”, “prejudice reduction”, “equity pedagogy”, “empowering school culture” (Banks, 2010). Multicultural education acknowledges that schools are essential to lay the foundation for transforming society and the elimination of oppression and injustice. The purpose of this study is to reveal teachers' views on managing multiculturalism in classrooms in Turkey. For this purpose, the question of how teachers manage multiculturalism in the classroom is the problem statement of this research.

### **Method**

This research is conducted by using a case study which is one of the qualitative research methods. Qualitative research is mostly used for presenting perceptions and events in a realistic and integrative manner in their natural environment. (Yıldırım and Şimsek, 2013). The case study focuses on a contemporary case, event, situation or individual and examines it profoundly (Ekiz, 2013). In this research, multicultural education in classrooms was taken as a case and scenarios related to multiculturalism were given and participants were asked what they could do when they met these scenarios. The scenarios have been adapted from the items of The Teacher Efficacy Scale for Classroom developed by Kitsantas (2012) and adapted to Turkish by Gezer and İlhan (2016). Ten teachers from different branches and different levels of schools participated in the research.

### **Results**

First of all, it has been found in this research that the participants manage multiculturalism in the classroom by using common methods such as question and answer method, using visual learning materials and interactive white board, leading students to take notes, reading activities in the courses. Besides it appears that participants encourage students to participate in classroom activities and activities outside the classroom, encourage the students to work and sit together during the classes, treat students equally, provide them academic support after classes, collaborate with school counseling service and communicate with parents as strategies to manage diversity in the classroom. It also seems that to manage multiculturalism participants benefit from some special techniques such as explaining concepts in Arabic and Turkish, using English words, utilizing nonverbal communication and asking for assistance from the students who can speak Arabic.

Apart from these methods, the participants adopted three different approaches to multiculturalism in the classroom. The first approach is to explain that

multiculturalism is natural. An example of this way is the following statements of the participants: “Doing book activities in the English lesson, if there is a detail about a different belief, I teach it as much as possible in the natural flow of the lesson. If there are any negative comments, I mention that there are different beliefs and this is a natural thing.” (K6). The second approach adopted by the participants is to prefer to use a universal and humanistic discourse when they are mentioning multiculturalism. The statements of a participant may be given as an example of this situation: “There is a Christian student in one of the classes. Due to the prejudices in Turkey, I try not to go into these issues, but when I do, I try to use a universal language.” (K5) As the last approach which is mentioned by participants is not pointing out multiculturalism during the lessons. To exemplify, participants state: “In my classes there are headscarfed students and foreign students. I would rather not discuss religious topics during my classes.” (K6).

### **Discussion and Conclusions**

In conclusion, this research examined how teachers manage multiculturalism in classrooms. According to the findings of the research, teachers use five methods to manage diversity: “Using common methods”, “using special methods”, “mentioning multiculturalism is natural”, “using a humanistic discourse on multiculturalism” and “never mentioning multiculturalism during the classes”. Teachers are expected to support multiculturalism as a natural situation by using humanistic discourses. At this point, teachers should have the competencies of multicultural education philosophy and consider themselves sufficient. Therefore, teachers should be informed about what multicultural education is, the philosophical backgrounds of multicultural education and classroom management methods that can be used in a multicultural classroom environment. Therefore, it may be useful to include multicultural elements, especially in teacher training programs. In addition, it may be appropriate to include more multicultural elements in teaching materials. Besides, investigating the reasons why teachers ignore multiculturalism may contribute to reducing teachers' prejudices. In this research, teachers' views on managing multiculturalism in the classroom were examined. In future research, the opinions of the administrators may be studied and the support that teachers need about the subject may be revealed.

### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.



## Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Algılarının İncelenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.11.2018	06.05.2020	06.05.2020

**Metin Kartal** <sup>2</sup>  
Ankara Üniversitesi

### Öz

Topluma hizmet uygulamaları (THU), toplumun gereksinimlerini, akademik araştırma ve bilimsel etkinlikler çerçevesinde alanında uzman kişilerce belirlenerek belli bir eğitim programı kapsamında hem akademik hem de sosyal sorumluluk projeleriyle bağlantılı olarak öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin olarak katıldıkları etkinlikler bütünüdür. Bu çalışma, eğitim fakültesi öğrencilerinin THU'ya ilişkin algılarını ve öğrencilerin algı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını çeşitli değişkenlerce belirlemek amacıyla nicel yöntemle ve tarama modeliyle desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Çalışma grubu, 2014-2015 öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde THU dersini almış öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemi ve bu yöntemin bir türü olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, THU dersini almış olmak ölçütü belirlenmiş ve bu ölçüt çerçevesinde eğitim fakültesinde THU dersini alan 497 öğrenci belirlenmiştir. Verilerin toplanması için Demir, Kaya ve Taşdan'ın 2014 yılında geliştirdiği THU Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. THUÖ ölçeği, 33 madde ve demografik bilgiler bölümünden oluşmaktadır. Ölçeğin alt-boyutları, "Düşünme süreç ve becerileri", "Farkındalık" ve "Fayda" şeklindedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin lisans öğrenimlerinden önce THU etkinliklerine katılma durumlarına göre THU toplam puanlarında manidar fark bulunmaktayken; bölümlerine, cinsiyetlerine, öğretim türüne, mezun olduğu lise türüne, anne-baba eğitim düzeyine, yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere ve üniversite öğrenimi sürecinde THU'ya katılma durumuna göre manidar fark bulunmamaktadır.

*Anahtar sözcükler:* Topluma hizmet uygulamaları, THU, eğitim fakültesi öğrencisi, algı.

<sup>1</sup>Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda kabul edilmiş olan Yüksek Lisans Tezinden üretilmiş olan bu makale, 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (UEBK 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: kartalmetin@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7201-6904>

Birey, yaşamı boyunca içinde bulunduğu toplumla sürekli etkileşim halinde ve toplum içinde etkin rol almaktadır. Tyler (1949), bireylerin bu etkileşimler yardımıyla ve toplum içinde rol almasıyla hem okul içerisinde hem de toplumda istedik yönde kasıtlı ya da kasıtsız öğrenmelerinin oluştuğunu belirtmektedir. Okul ortamında gerçekleşen kasıtlı öğrenmelerde, bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun etkinliklerin sunulması beklenmektedir. Bu beklentiyi yerine getirebilecek eğitim kurumlarından birisi de üniversitelerdir. Bu bağlamda üniversitelerden, iyi uygulamalarla hem bireye hem de topluma örnek olması ve onlarla sürekli etkileşim halinde kalarak yenilikçi ve topluma yarar sağlayan fikirlerin geliştirilmesi beklenmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Bu beklenti doğrultusunda, üniversiteler bilim ve katma değer üreten kurumlar olmanın yanı sıra, sosyal sorumluluk bilinci içinde sosyal politikalar geliştirerek bunları hizmete dönüştüren kurumlar durumuna gelmiştir. Bu temelde üniversitelerin bir kolunda bilginin üretilmesi ve bilimsel etkinliklerin yürütülmesi varsa; diğer kolunda ise toplumun beklenti ve gereksinimlerini karşılayacak projeleri de yürütmesi gerektiği görülmektedir. Alanyazında, bu iki kanalın birleşmesini sağlayan bir program geliştirilmiştir. Bu program, üniversitelerin yürüttüğü bilimsel çalışmaların bir ürüne dönüştürülmesinin bir aracı olarak ortaya çıkarılmıştır (Saran, Coşkun, İnan-Zorel ve Aksoy, 2011). Program, alanyazında çeşitli isimlerle kavramsallaştırılmasına karşın, üniversitelerde yaygın bir şekilde Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) olarak belirtilmektedir ancak bu durum da alanyazında kavram karmaşasına neden olabilmektedir (Flecky, 2011; National Service-Learning Clearinghouse [NSLC], 2009; Pritchard, 2002; Ammon, 2002).

### **Bir Kavram Karmaşası: Hizmet Ederek Öğrenme ve Topluma Hizmet**

THU'nun öneminin günümüzde giderek arttığı görülmektedir. Ancak bu programla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, "Hizmet ederek öğrenme ve topluma hizmet nedir?" sorusu ile bu iki kavram arasındaki fark ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu iki kavram temelde farklı uygulamalar olmasına karşın, aynı kuramsal temele dayandığı düşünülerek alanyazında birbiri yerine kullanılmıştır.

Birinci kavram için çeşitli tanımlar yapılmasına karşın, aslında hizmet ederek öğrenme, özünde eğitimin dokunduğu her bir bireyin ya da kurumun sürece dahil edildiği işbirlikli öğrenme olarak kabul edilmektedir. Bu yolla öğrenme ve hizmet kavramlarının bütünleştirildiği anlaşılmaktadır. Hizmet ederek öğrenmenin karşılığı olarak alanyazında "service-learning" sözcüğü kullanılmaktadır. Bu sözcükte kullanılan "kısa çizginin (hyphen)" amaçlı olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Bu kısa çizgiyle hizmet (ya da hizmet ederek) ve öğrenme yoluyla elde edilen kazanımlar arasındaki hassas bir denge işaret edilmektedir (Flecky, 2011).

İkinci kavram ve aynı zamanda araştırmanın da konusu olan "THU" ise; "Toplumun her bireyin umutlarına, gereksinimlerine ve kaygılarına hitap etmenin yanı sıra; bu programa katılan her bir katılımcı için genç kuşakların da eğitiminde etkin rol alma fırsatını elde ettikleri bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (NSLC, 2009, s. 12).

Topluma hizmet etme ve hizmet ederek öğrenme kavramları arasında yaşanan karışıklığı Pritchard (2002) ve Ammon (2002), bu kavramların toplum ve okul arasında kurulan ilişkiye yollamada (atıfta) bulunan sözcükler olduğunu ancak bunların birbirleri yerine kullanılmasına karşın, topluma hizmetin ve hizmet ederek öğrenmeye ilişkin uygulamaların birbirinden oldukça farklı olduğunu belirtmektedir.

Özet olarak THU; toplumun gereksinimlerini, akademik araştırma ve bilimsel etkinlikler çerçevesinde alanında uzman kişilerce belirlenerek belli bir eğitim programı dahilinde hem akademik hem de sosyal sorumluluk projeleriyle bağlantılı olarak öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin olarak katıldıkları, bir başka deyişle hizmet ederek öğrenme (service-learning) süreçlerini gerçekleştirdikleri etkinlikler bütünü olarak belirtilebilir. Daha önce açıklandığı gibi hizmet ve öğrenme sözcükleri (service-learning) arasında bulunan “kısa çizginin” aslında iki yönlü bir etkinlik olarak gerçekleştiğinin, diğer bir deyişle iki farklı ucu buluşturan bir köprü gibi hizmet etme ayağında toplumun, öğrenme ayağında da ise öğrencinin yarar (fayda) bulunduğu bir etkinliktir.kut

### **Topluma Hizmet Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi**

THU etkinliklerine katılmadan ya da bu tür etkinlikleri planlamadan önce ya da bu uygulamaları yürütecek olan eğiticilerin deneyimlerini ele almadan önce, asıl önemli olan nokta THU'nun ne anlama geldiğinin açıklanmasıdır (Holmes, 2013).

Kavramın felsefi temelleri, Selçuklu Devletinin ve Osmanlı Devletinin vakıf ve yardımlaşma kültürü felsefesine dayanmaktadır. Vakıfların yanında zanaatkarlar ve küçük esnaflar bir araya gelerek örgütler ve birlikler gelişirken bir yandan da kent ve mahallelerde de sosyal yardımlaşma fikri yavaş yavaş filizlenmeye başlamıştır. Bunların günümüzdeki örnekleri ise bazı yerlerde karşılaşılan mahalle sandıklarıdır (Kut, 1991, ss. 155-158; akt. Şeker, 2009).

Kavramın eğitimle olan ilişkisi ise Amerikalı filozof John Dewey'e dayanmakta ve 1960'lı yıllarda *yaparak yaşayarak öğrenme* yaklaşımıyla ilişkilendirilmektedir (Lin, Wu, Wu, Pan ve Liao, 2014; akt. Küçüköğlü ve Koçyiğit, 2015).

Bundan yaklaşık elli yıl önce hizmet ederek öğrenme (service-learning) kavramsallaştırılmıştır. Daha da eskilere gidildiğinde ise Amerika'da 1864 yılında, arkadaş olan Morrill ve Homestead isimli girişimciler tarafından, “daha iyi bir toplum için eğitilmiş yurttaşların yaratılması” anlayışı temelinde okul binası yapımı için hükümet tarafından arsası (land-grant) verilerek okullar ve kolejler açılmıştır (Brim, 2013). Bu çerçevede, çoğu kolejlerin ve üniversitelerin kavramı, uygarlığı geliştirebilmek adına etkin bir hizmet ve bilgiyi toplumla buluşturma aracılığı ile öğrencilerin gelişimi amaçlanmaktadır (Holmes, 2013).

Stanford Üniversitesi kurucusu olan Leland Stanford, 11 Kasım 1885 tarihinde üniversitenin açış konuşmasında topluma hizmetin önemine dikkat çekmektedir (Brim, 2013):

Üniversite'nin hedefleri, kişisel başarıya ulaşacak yetkin öğrenciler yetiştirmek ve onlara yaşamlarında yararlı olacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Öte yandan, insanlık ve medeniyetimiz adına yararı ve etkisi olacak etkinlikleri devreye sokarak halkın gönenç düzeyini yükseltmek olacaktır.

İnsanlığın ve uygarlığın ilerlemesine ve işlenmesine katkı sağlayan ve bunu ülkü edinen kolejler ve üniversiteler ile uyumlu olacak şekilde, 1903 yılında Cincinnati Üniversitesi, öğrencileri topluma hizmet, öğrenme ve meslek kavramlarında kendilerini gösterecekleri bir zeminde buluşturacak olan işbirlikli (kubaşık) eğitim hareketine öncülük etmiştir (NSLC, 2009). Holmes (2013) ise bu hareketin birçok eğitim gelişmelerinin çok önünde olmasına karşın, işbirlikli öğrenme hareketi üzerine ayrıntılı hiçbir araştırmanın yapılmamasını şaşırtıcı bulmaktadır.

Anderson (1998), uygulamayı hem bir öğretme-öğrenme süreci hem de bir felsefe olarak ele almaktadır. Furco (1996) ve Tonkin (2004) topluma hizmet uygulamasını, okulun fiziki ortamı ile gerçek yaşam arasında köprü olup okullarda kazandırılan kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürme fırsatı olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma benzer biçimde Harkavy, Puckett ve Romer (2000) ise uygulamayı klasik okul ortamından ya da fiziki sınırlardan aşarak öğrenciyi öğrenmeyle buluşturan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

THU özet olarak, bir öğrenme etkinliğinde yer alan bir bireyin yalnızca okulda öğrendikleri kuramsal bilgilerle kalmayıp bu bilgileri yaşama geçirebileceği ve toplumdaki bireylerle buluşturacağı, yani sınıfın dört duvar arasından çıkıp gerçek dünyaya adım atarak toplumla buluşturacağı bir süreç olarak belirtilebilir.

Yukarıdaki çeşitli ama aynı temel üzerinde olan tanımlardan da anlaşılacağı üzere aslında bu dersin ya da uygulamanın, tıpkı bir mozaik gibi her tür rengi içinde barındırdığı görülmektedir. Bu mozaikte THU hem öğrencileri akademik anlamda geliştirmek hem de topluma katkı sağlayabilmek için bir eğitim programı sunmaktadır. Uygulama, farklı öğretme öğrenme süreç ve boyutları içinde barındırmakta ve bu araştırmacılarca da kabul edilmektedir. Bunlar, “etkin katılım, hizmet ederek öğrenme, yapılandırılmış ya da hedef olarak belirtilmiş deneyimler, toplumun beklentileri ve gereksinimlerine yanıt veren sistem, okul-toplum arasında kurulan köprü, eğitim programı aracılığıyla bilimin toplumla buluşması, edinilen bilgi, beceri ve yetkinliklerin uygulanabilmesi için fırsat” biçimindedir (Bhaerman, Cordell ve Gomez, 1998; akt. Coşkun, 2012).

Witmer ve Anderson (1994) ise THU'yu “okulda veya toplumda halka bir hizmet etme ve bu etkinlik sayesinde etkin olarak düşünerek öğrenme sürecinin hızlandırılması” olarak değerlendirmektedir. Bu yeni yaklaşımlar ise THU etkinliklerine her yaş ve öğrenim derecesinde yer vermenin yolunu açarak hizmet ederek öğretme-öğrenme süreci biçiminde tanımlanmaktadır (Küçüköğlü ve Coşkun, 2012).

Sonuç olarak topluma yarar sağlayacak bir etkinliğin THU kapsamında değerlendirilebilmesi için 1. Toplumsal gereksinimlere yanıt verebilmesi; 2.



Uygulama süreçlerinin eğitmenlerce özenle planlanıp gözlemlenmesi; 3. Projeye, hem okul hem de toplumdaki bireylerin katılabilecekleri biçimde tasarlanması ve işbirliğine dayalı biçimde yaşama geçirilmesi; 4. Öğrencilerin karar alabilecekleri ve projeyi içselleştirecekleri bir ortam sağlaması; 5. Sınıf içi etkinlikler ile gerçek yaşam arasında bir bağın olması, 6. Öğrencilerin proje süresince elde edecekleri deneyimlerle ilgili birbirleri ile tartışıp değerlendirecekleri bir zaman aralığının olması gerekmektedir (NCSA, 1990; Nathan ve Kielsmeier, 1991; Witmer ve Anderson, 1994; Waterman, 1997; CLC, 2001; NCSL, 2002; NSLC, 2009). Öte taraftan aynı yıllarda, Sigmon ve Ramsey (1979), THU'nun kavramsal çerçevesini de çizerek üç temel ilkeye dayandırmaktadır (Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer ve Brahler, 2004; akt. Elma ve diğ., 2010; Furco, 1996):

1. Etkinliğe katılan bireyler etkinliğin hedef kitlesi tarafından gözlemlenip değerlendirilir,
2. Etkinliğe katılanlar faaliyet süresince ortaya koyduklarının sonucu olarak hem daha iyi hizmet üretir hem de daha iyi hizmet alır,
3. Etkinlik kapsamında yer alan öğrenci hem öğrenir hem de öğrenme hedeflerini önemli ölçüde denetler.

### **Uygulamanın Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi**

THU kapsamında araştırmacılar tarafından belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi, yani eğitimin asıl görevinin yerine getirilmesi amacıyla Türkiye'de THU dersi öğretmen eğitimi programlarında 2006-2007 öğretim yılında yapılan geliştirme ve gözden geçirme çalışmaları sonrasında öğretmen yetiştirme programlarında yer almıştır (YÖK, 2011).

Türk Eğitimi'nin yakın tarihi incelendiğinde, öğrencileri topluma hazırlamasına katkı sağlayan ve yaşadığı ortam içerisinde daha yararlı bir birey olabilmesi için çeşitli uygulamalar aracılığıyla eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü görülmektedir. Bu çerçevede, Köy Enstitüleri Türkiye'de THU alanının telif bir örnek olmasına karşın, öğrencilerin toplumsal sorunlara projeler yoluyla çözüm bulmalarını ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sunacak olan THU (Coşkun, 2012) ithal edilerek öğretmen eğitimi programlarına yerleştirilmiştir. THU dersinin nasıl işleneceği ve etkinliklerinin nasıl yapılacağına ilişkin esaslar ise YÖK tarafından saptanmıştır.

THU'nun Türkiye'de temelleri vakıf ve Köy Enstitüleri anlayışına kadar uzanmasına karşın, THU öğretmen yetiştirme programlarına çok yeni bir uygulama olarak konulmuş ancak bilim insanları ve akademisyenler tarafından THU kapsamında yürütülen çalışmaların sayısı doyuma ulaşmadığı gibi, sorunu tam anlamıyla ortaya koyabilecek derinlikte araştırma da yapılamamıştır (Elma ve diğ., 2010).

### Topluma Hizmet Uygulamalarının İlkeleri

Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2011) THU'nun amacını toplumsal duyarlılığı ve farkındalığı; işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini; toplumsal sorumluluk bilincini ve özgüveni geliştirmek ve desteklemek olarak belirlemiştir.

Diğer yandan THU etkinliklerinin etkili ve verimli biçimde gerçekleştirilmesi için Wingspread Konferansı'nda (1989) belirlenen ilkeler (Honnet ve Poulsen, 1989, s. 2) ise şunlardır:

1. İnsanları herkesin ortak iyiliği için sorumluluk almaya yönlendirmeli ve hizmet sırasında görülen işler gençlerin kapasitesini zorlayıcı olmalıdır;
2. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri THU hakkında eleştirel olarak düşünebilmelerini sağlayacak yapılandırılmış fırsatlar içermelidir;
3. Her katılımcı için açıkça tanımlı hizmet ve öğrenme amaçları içermelidir;
4. Hizmet alanların da ihtiyaçları konusunda karara katılmasına ve görüşlerini bildirmelerine olanak sağlamalıdır;
5. Hizmet alanlar ve verenler süreçteki olası değişiklikler de hesaba katılarak bir araya getirilmeli ve program esnek olmalıdır;
6. Samimi, etkin ve sürdürülebilir bir kurumsal yükümlülük beklentisi taşınmalıdır;
7. Değerlendirme sürecin her aşamasında yapıldığı gibi öz değerlendirmeye de önem verilmelidir;
8. Hizmete ve öğrenime ayrılmış olan zamanın esnek, uygun ve katılımcıların hepsinin çıkarına olmasını sağlamalıdır;
9. Tüm katılımcılar için çoğulcu, katılımcı ve çeşitli olmalıdır;
10. Proje toplum için önemli olmalı ve bir gereksinimi karşılamalıdır. Projeyi yürütenler, projenin toplumda hangi gereksinimi karşıladığını iyi vurgulamalıdır;
11. Bütün gençlere hizmete katılma fırsatı tanınmalıdır;
12. Hizmet sonucunda verilecek akademik kredi öğrenimin kanıtlanmasına dayalı olmalı, sadece projede zaman geçirmiş olmak kredi için yeterli olmamalıdır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin THU dersine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin THU dersine yönelik olarak algılarını; bölümlere; öğretim türüne (normal ve ikinci öğretim); cinsiyetlerine; mezun oldukları liseye; anne-baba eğitim durumuna; yaşam ve ikamet yerlerine; üniversite öğrenimlerinden önce herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumlarına; üniversite öğrenimlerinde herhangi bir THU'ya katılma durumlarına göre farklı değişkenler açısından incelemektir.

Bu değişkenler arasında yapılacak inceleme ise araştırmada kullanılan Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği'nin genelinden elde edilecek olan toplam puana ve "Düşünme Süreç ve Becerileri", "Farkındalık", "Fayda" alt boyutlarından elde

edilecek puanlara göre manidar farklılık gösterip göstermediğine bakılması amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

THU, hem yatay hem de dikey düzlemde yarar üretmektedir. Birinci düzeyde; ekonomik, toplumsal, kültürel ve politik bir olgu anlamında yurttaşlar arasında eşit ve adil olarak paylaşılması; bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin bireyin ve toplumun yararına dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Toplumsal alanda yapılacaklar ise yeni buluşlar ve teknolojik gelişmeler, toplumsal yardımlaşma için yatay bir ilerleme ve gelişme bakımından önemlidir. İkinci düzeyde ise, toplumun farklı kesimlerinde yaşamlarını sürdüren yurttaşlara yönelik hizmet üreten çalışmalar ve projelerle katkı sağlamaktadır (Cılga, 2009).

Palmer (1998), uygulamanın yukarıdaki paragrafta açıklanan yatay ve dikey olarak herhangi bir derinlik kazandırmadığının yanı sıra, öğretme-öğrenme sürecine de etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrenciler ve ders içerikleri arasında, hatta kendi aralarında bile bağlantı kurmak için zaman harcamamaktadır. Bu nokta, böylesi bir bağlantının kurulabilmesinde ve sosyal ilişkilerin güçlendirilmesinde THU'nun önemli olacağı düşünülmektedir.

Özet olarak, THU öğretmen yetiştirme programlarına, sosyal boyuta ve toplum ile okul arasındaki köprüye önemli katkılar sağladığı her geçen gün daha da iyi anlaşılmaktadır (Anderson ve Pickeral, 2000; Donahue, 1999; Erickson ve Anderson, 1997).

Uluslararası alanyazında ise araştırmalar, örnek olay incelemeleri, eleştirel kuram ya da karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma yaklaşımları temel alınarak yürütülmüştür. Çalışmaların katılımcıları farklı yaşlardan ve farklı akademik derecelerindeki öğrenci gruplarından oluşmaktadır (Jenkins ve Sheehy, 2009; McConnell ve diğ., 2010). Yurt dışında, THU ile ilgili yükseköğretim düzeyinde yapılan araştırmalar oldukça fazladır. Bu çalışmalar, üniversite içerisinde yürütülen THU toplum ve öğrenciler üzerindeki etkisi, etkinliklerin uygunluğu, nasıl yürütülmesi gerektiği gibi konular doğrultusunda yapılmıştır (Baldwin, Buchanan ve Rudisill, 2007; Bell, Horn ve Roxas, 2007; Culp, Chepyator-Thomson ve Hsu, 2009; Kirtman, 2008; Lake ve Jones, 2008; LaMasters, 2001; Nelson, Antayá-Moore, Badley ve Coleman, 2010; Reynolds, 2003; Swick ve Rowls, 2000; Wong, 2008).

Ulusal alanyazın taramasına göre Türkiye'de araştırmacıların THU'yu farklı boyutlarda ele aldığı görülmektedir. Öğülmüş (2006) tarafından yapılan çalışmada THU'nun toplumsal yaşama katkısı incelenirken Özdemir ve Tokcan (2010), Sönmez (2010), Elma ve diğ. (2010), Saran ve diğerleri (2011), Gökçe (2011), Kesten (2012), Uğurlu ve Kırıl (2013) ile Küçüköğlü, Kormaz, Köse ve Taşgın (2014) ise THU dersini öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirmiştir. Diğer taraftan, Küçüköğlü (2012a) tarafından THU'nun Türkiye'deki gelişimi tarihsel açıdan ele alınmıştır. Küçüköğlü (2012b) ile Küçüköğlü ve Coşkun (2012) tarafından THU dersinin kuramsal temelleri ve sınıf içi uygulamalara ilişkin çalışmaların da yapıldığı

görülmektedir. Son olarak, Demir, Kaya ve Taşdan (2014) tarafından THU dersine ilişkin algının belirlenmesine yönelik olarak bir ölçek geliştirme çalışması da yapılmıştır.

Diğer taraftan, THU'ya yönelik yapılan yüksek lisans çalışmalarındaysa (Coşkun, 2012; Ekşi, 2012; Arcagök, 2011; Tilki, 2011; Hoş-Ercin, 2011) genellikle öğretmen adayı, öğrenciler ve öğretim elemanları ile çalışıldığı ve araştırmanın herhangi bir kuram temelinde yapılmadığı görülmektedir. Yapılan ilk yüksek lisans tezinde (Hoş-Ercin, 2011) THU dersiyle ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Şüphesiz öğretmen eğitimcileri, aday öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için onlara yardımcı olabilecek bilgi, beceri ve yetkinlikler üzerine araştırmalar yapılmaktadır (Byrne, 2007). Ancak THU özelinde öğretmen adayları, öğrenci ve toplum üzerine etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda, THU deneyimlerinin öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ve toplumsal farkındalık gibi alanlardaki kazanımları ve başarılı bir öğretmenlik için gerekli olan değerler ile bağlantısını araştıran çok az çalışma bulunmaktadır (Root, 1997). Bu belirlemeler ışığında bu araştırma değerlendirildiğinde, araştırmanın konusu yaygın bir biçimde çalışılmasına rağmen, bu bağlantının araştırıldığı bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlar, hem THU dersinin farklı bölümlerdeki öğrenciler tarafından algılanma biçimlerinin ve dersin öğrencilerin düşünme, farkındalık ve yarar gibi becerilerine yönelik algılarının saptanması hem de Türkiye'deki THU dersinin öğrenciler üzerindeki algısının ölçülmesi ve saptanması aracılığıyla derse ilişkin bu genel bakış açısı, araştırmacılara sunması bakımından önemlidir. Bunun yansısı, THU alanyazını zenginleştirmek ve mevcut alanyazındaki sonuçların karşılaştırılması bakımından önemlidir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeline, araştırma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemleri ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir

#### **Araştırma Modeli**

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin THU'ya ilişkin algılarını belirlemek ve öğrencilerin algı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla nicel yöntem ile yapılan bu araştırma, tarama modeliyle desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı (Karasar, 2015) ve çalışma evreninin özelliklerini belirlemeyi (Fraenkel ve Wallen, 2009) hedefleyen bir uygulamadır. Modelin üstün yönü ise çok sayıda örneklemden oluşan verinin hedef kitleye sunulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan ve THU dersini almış öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, THU dersine ilişkin eğitim fakültesi öğrencilerinin algılarını incelemek için örnekleme belirlemede amaçsal örnekleme yöntemi ve bu yöntemin bir türü olan ölçüt örnekleme (Krejcie ve Morgan, 1970; Büyüköztürk ve diğ., 2010) kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, THU dersini almış olmak ölçütü belirlenmiş ve bu ölçüt çerçevesinde eğitim fakültesinde THU dersini alan 497 öğrenci belirlenmiştir. Tablo 1'de ise örnekleme yer alan öğrencilerin demografik bilgilerinin betimleyici sıklık (frekans) ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 1

*Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

	<b>Kişisel Bilgilerin Dağılımı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	270	54.3
	Erkek	227	45.7
	Toplam	497	100.0
Mezun Olunan Lise	Genel Lise	347	69.82
	Meslek Lisesi	26	5.23
	Fen-Anadolu Lisesi	105	21.13
	Diğer	19	3.82
	Toplam	497	100.0
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	123	24.7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	60	12.1
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	95	19.1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	77	15.5
	Türkçe Öğretmenliği	77	15.5
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	65	13.1
Öğrenim Türü	Normal Öğretim	409	82.3
	İkinci Öğretim	88	17.7

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve THU dersini alan öğrenciler olmak üzere Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğretmen adayları oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 227'si (%45.7) erkek, 270'i (%54.3) kadındır. Öğrencilerin 347'si (%69.82) genel lise, 26'sı (%5.23) meslek lisesi, 105'i (%21.13) fen / anadolu lisesi ve son olarak 19'u (%3.82) diğer olarak belirtilen lise türlerinden mezun olmuştur.

Öğrencilerin bölümlere göre yüzde dağılımlarına bakıldığında, 123'ü (%24.7) Sınıf öğretmenliği, 60'ı (%12.1) Okul Öncesi öğretmenliği, 95'i (%19.1) Fen Bilgisi öğretmenliği, 77'si (%15.5) Sosyal Bilgiler öğretmenliği, 77'si (%15.5) Türkçe Öğretmenliği, 65'i (%13.1) ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenim türüne göre yüzde dağılımları incelendiğinde

ise, öğrencilerin 409'unun (%82.3) normal öğretim ve 88'inin (%17.7) ise ikinci öğretimde öğrenimlerini sürdürdükleri görülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada THU ile ilgili verileri toplamak amacı ile Demir, Kaya ve Taşdan'ın (2014) geliştirdiği, 33 madde ve üç alt boyuttan (Düşünme Süreç ve Becerileri, Farkındalık, Fayda alt boyutlarından) oluşan Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliğini saptamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Buradan elde edilen değerlerle ölçek maddelerinin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları çözümlenmiştir. Buna dayalı olarak “Düşünme süreç ve becerileri”, “Farkındalık”, “Fayda” alt boyutlarından oluşan 33 maddelik araç geliştirilmiştir. Alt faktörlerde ise; birinci faktör “Düşünme Süreç ve Becerileri”, ikinci faktör “Farkındalık” ve üçüncü faktör “Fayda” olarak belirtilmiştir. Toplam varyansın % 55.05'ini açıklayan boyutlara ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının toplamda .93, birinci faktörde .90, ikinci faktörde .92, üçüncü faktörde .73 olduğu görülmüştür.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın örneklemini olan Kafkas Üniversitesi (KAÜ) Eğitim Fakültesi öğrencilerinden verilerin toplanabilmesi için KAÜ Rektörlüğünden izin alınmış ve araştırmacı tarafından örneklem grubuna uygulama öncesi araştırmanın amaçları ve verilen yanıtların gizli kalacağı ile ilgili kısa bir açıklama yapılarak ölçek uygulanmıştır. Öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde THU dersinin VI. yarıyıldan itibaren; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde ise THU dersinin V. yarıyıldan itibaren yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, örnekleme dahil edilen ilgili programlarda yer alan öğrencilerin THU dersini aldıkları dönemin hemen sonrasında ölçme aracı uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin düzenlenmesinden sonra, verilerin analizi için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Çalışmada hangi istatistiksel testin kullanılacağına karar verebilmek için ölçme aracı aracılığıyla toplanan veri setinin bağımsız değişkenlere göre normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için betimsel istatistik, grafiksel yöntemlerden histogram, saçılma diyagramları ve kutu çizgi grafikleri incelenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkenlerine (bölüm, öğretim türü, cinsiyet, mezun olunan lise, anne-baba eğitim düzeyi, öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yere, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yere, öğrencilerin üniversite öğreniminden önce herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumuna ve son olarak öğrencilerin üniversite öğreniminde herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumuna) göre yapılan incelemeler sonucunda ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bölüm, öğrenim türü, cinsiyet, öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yer, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yer, öğrencilerin üniversite öğreniminden önce herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumu ve son olarak öğrencilerin üniversite öğreniminde herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumu gibi bağımsız değişkenleri oluşturan alt birimlerin her birinin betimsel istatistiklerdeki normallik incelemelerine bakıldığında, ortalama ve medyanın birbirine yakın olduğu, çarpıklık-basıklık değerlerinin -3,+3 aralığında olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının [-2, +2] aralığında yer aldığı görülmüştür. Diğer taraftan, ortalamanın standart sapmaya oranının küçük olduğu, yani standart sapmanın ortalamaya göre yüksek olduğu görülmüştür. Fakat bunun normallığı bozacak bir sapma olmadığı değerlendirilmiştir. Son olarak, verilerin histogram, saçılma diyagramları ve kutu çizgi grafiklerinin incelenmesi sonucunda verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir.

Mezun olunan lise ve anne-baba eğitim düzeyi gibi bağımsız değişkenleri oluşturan alt birimlerin her birinin betimsel istatistiklerdeki normallik incelemelerine bakıldığında, ortalama ve medyanın birbirine yakın olduğu, çarpıklık-basıklık değerlerinin -3,+3 aralığında olmadığı, ancak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2, +2 aralığında yer aldığı görülmüştür. Diğer taraftan, ortalamanın standart sapmaya oranının küçük olduğu, yani standart sapmanın ortalamaya göre yüksek olduğu görülmüş ve bu normallığı bozacak bir sapma olarak değerlendirilmiştir. Son olarak, verilerin histogram, saçılma diyagramları ve kutu çizgi grafiklerinin incelenmesi sonucunda verilerin normal bir dağılım göstermediğine karar verilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar sunulmuştur.

### **Öğrencilerin Bölümlerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin bölümlerine göre THU puan ortalamalarında manidar farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Öğrencilerin Bölümlere Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi*

Alt Boyutlar	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Yönü
Düşünme	5	147.38	1.40	.223	-
Süreç ve Becerileri	491	105.27			
	496				
Farkındalık	5	61.789			
	491	26.11	2.37	.39	-
	496				
Fayda	5	110.016			2>5,3>6,
	491	23.315	4.72	.000*	5>2, 5>6,
	496				6>3, 6>5
THU	5	455.474			
Toplam	491	196.812	2.314	.043*	5>6
Puan	496				

Tablo 2'deki öğrencilerin bölümlerine göre "Düşünme Süreç ve Becerileri" alt boyutu ( $F(5, 496) = 1.40, p = .223$ ), "Farkındalık" alt boyutu ( $F(5, 496) = 2.37, p = .39$ ), "Fayda" alt boyutu ( $F(5, 496) = 4.72, p = .000$ ) ve THU toplam puanı ( $F(5, 496) = 2.16, p = .057$ ) incelendiğinde, "Düşünme Süreç ve Becerileri" ile "Farkındalık" alt boyutlarında manidar bir farklılaşma olmadığı ancak "Fayda" alt boyutu ve toplam puana göre manidar farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc Analizi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış, farklılaşmanın hangi bölümler arasında olduğunu gösterir karşılaştırmalı veriler Tablo 1'de "Manidar Fark" başlığı altında verilmiştir. Bu analize göre manidar farklılaşmanın olduğu "Fayda" alt boyutunda Okul Öncesi Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği ( $p = .018$ ) karşılaştırmasında Okul Öncesi Öğretmenliği lehine; Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik ( $p = .023$ ) arasında yapılan karşılaştırmada Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine; Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ( $p = .018$ ) ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik ( $p = .000$ ) arasında yapılan karşılaştırmada Türkçe Öğretmenliği lehine; Türkçe Öğretmenliği ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik ( $p = .002$ ) arasında yapılan karşılaştırmada Türkçe Öğretmenliği lehine manidar bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin THU'ya ilişkin algı puanları her bir bölümün grup içindeki THU'ya yönelik algı puanından daha düşük olduğu gözlemlenmektedir.

### **Öğrencilerin Öğretim Türüne İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin öğretim türüne göre THU puan ortalamalarında manidar farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3



*Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre THU Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri*

Alt Boyutlar	Öğretim türü	f	$\bar{x}$	ss	t	p
Düşünme Süreç ve Becerileri	Normal	409	72.72	10.60	.75	.453
	İkinci Öğretim	88	71.81	8.64		
Farkındalık	Normal	409	44.42	5.42	3.33	.001
	İkinci Öğretim	88	42.23	6.24		
Fayda	Normal	409	13.92	4.84	1.21	.227
	İkinci Öğretim	88	14.62	5.26		
THU Toplam Puan	Normal	409	131.07	14.76	1.40	.161
	İkinci Öğretim	88	128.68	13.27		

Tablo 3 incelendiğinde, normal öğretim gören öğrencilerin ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutu ( $t(495) = .75, p = .453$ ), ‘Fayda’ alt boyutu ( $t(495) = -1.21, p = .227$ ) ve THU toplam puanına ( $t(495) = 1.40, p = .161$ ) göre manidar farklılaşma bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin öğretim türüne göre Farkındalık alt boyutuna ( $t(495) = 3.33, p = .001$ ) ilişkin puan ortalamaları arasında manidar fark bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretim türlerinin ortalamaları incelendiğinde Düşünme Süreç ve Becerileri alt boyutu, Farkındalık alt boyutu ve THU toplam puan içerisinde en yüksek ortalamaya normal öğretimdeki öğrencilerin sahip olduğu; Fayda Alt Boyutunda ise ikinci öğretim öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

#### Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre THU puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4  
*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre THU Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	f	$\bar{x}$	ss	t	p
Düşünme Süreç ve Becerileri	Kadın	270	73.14	10.742	1.362	.174
	Erkek	227	71.88	9.683		
Farkındalık	Kadın	270	44.48	5.718	1.911	.057
	Erkek	227	43.51	5.496		
Fayda	Kadın	270	13.64	5.068	-2.050	.041*
	Erkek	227	14.54	4.698		
THU Toplam Puan	Kadın	270	131.26	15.404	1.010	.313
	Erkek	227	129.93	13.412		

Tablo 4 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutu ( $t(495)=1.36, p=.174$ ), ‘Farkındalık’ alt boyutu ( $t(495)= 1.91, p=.057$ ) ve THU toplam puanına ( $t(495)= 1.01, p=.313$ ) erk göre manidar farklılaşma

görülmemiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Fayda alt boyutu ( $t(495) = -2.05$ ,  $p = .041$ ) arasında manidar farklılaşma bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin ortalamaları incelendiğinde, ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutu, Farkındalık alt boyutu ve THU toplam puan içerisinde en yüksek puan ortalamasının kadın öğrencilerin olduğu; ‘Fayda’ alt boyutunda ise erkek öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre THU algısının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

### Öğrencilerin Mezun Olduları Lise Türüne İlişkin Bulgular

Yapılan istatistiksel testlere göre, mezun olunan lise türünde dağılım normallik varsayımını sağlayamadığı için Kruskal Wallis -H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis -H Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Mezun olduğu lise	f	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Farkın Yönü
Düşünme Süreç ve Becerileri	1. Genel	347	259.83	3	8.56	.036	1>3, 1>4
	2. Meslek	26	253.12				
	3. Fen/Anadolu	105	222.47				
	4. Diğer	19	192.18				
	Toplam	497					
Farkındalık	1. Genel	347	254.99	3	3.56	.314	-
	2. Meslek	26	247.23				
	3. Fen/Anadolu	105	230.28				
	4. Diğer	19	218.26				
	Toplam	497					
Fayda	1. Genel	347	250.11	3	.67	.881	-
	2. Meslek	26	245.44				
	3. Fen/Anadolu	105	250.88				
	4. Diğer	19	223.29				
	Toplam	497					
THU Toplam Puan	1. Genel	347	259.58	3	8.64	.034	1>3, 1>4
	2. Meslek	26	256.04				
	3. Fen/Anadolu	105	221.44				
	4. Diğer	19	196.13				
	Toplam	497					

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğrencilerin THU puan ortalamaları ‘Farkındalık’ alt boyutu ( $\chi^2 = 3.56$ ;  $p > .05$ ) ve ‘Fayda’ alt boyutu ( $\chi^2 = .67$ ;  $p > .05$ ) mezun olduğu lise türüne göre manidar bir farklılık göstermezken THU toplam puan ortalaması ( $\chi^2 = 8.64$ ;  $p < .05$ ) ve ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutu ( $\chi^2 = 9.67$ ;  $p < .05$ ) mezun

olduğu lise türüne göre manidar bir farklılaşma göstermektedir. Öğrencilerin mezun olduğu lise türüne göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutunda ( $\bar{x} = 259.83$ ) Genel Liseden mezun öğrenciler, ‘Farkındalık’ alt boyutunda ( $\bar{x} = 254.99$ ) Genel Liseden mezun öğrenciler, Fayda alt boyutunda ( $\bar{x} = 250.88$ ) Fen/Anadolu Lisesinden mezun öğrenciler sahiptir. Genel toplamda ise en yüksek ortalama ( $\bar{x} = 259.58$ ) yine Genel Lise türünden mezun olan öğrencilerindir. Kruskal Wallis -H Testi sonucunda Düşünme Süreç ve Becerileri alt boyutunda ve THU toplam puanında manidar bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Mezun Olunan Lise Türü değişkenine göre bu anlamlılığı analiz etmek için lise türleri arasında çaprazlama yapılarak manidar farklılığın ortaya konması için Mann-Whitney-u testi uygulanmıştır. Bu sonuç ise Genel Lise türünden mezun öğrencilerin THU dersine yönelik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koyarken en düşük algıya sahip olan lise türünün ise Fen Lisesi olduğu görülmektedir.

### Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Yapılan istatistiksel testler sonucunda, anne eğitim düzeyinde dağılım normallik varsayımlarını sağlayamadığı için Kruskal Wallis -H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis -H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	f	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Farkın Yönü
Düşünme Süreç ve Becerileri	1. İlkokul	231	254.15	5	5.14	.399	-
	2. Ortaokul	63	264.77				
	3. Lise	37	217.81				
	4. Yükseköğrenim	10	278.65				
	5. Okur-Yazar	27	212.91				
	6. Hiçbiri	126	245.51				
	Toplam	497					
Farkındalık	1. İlkokul	231	263.41	5	8.11	.150	-
	2. Ortaokul	63	254.65				
	3. Lise	37	222.47				
	4. Yükseköğrenim	10	201.00				
	5. Okur-Yazar	27	204.35				
	6. Hiçbiri	126	242.06				
	Toplam	497					

(devam ediyor)

Tablo 6 (devam)

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	f	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Farkın Yönü
Fayda	1. İlkokul	231	244.43	5	9.30	.098	-
	2. Ortaokul	63	217.24				
	3. Lise	37	297.27				
	4. Yükseköğrenim	10	235.12				
	5. Okur-Yazar	27	283.30				
	6. Hiçbiri	126	253.17				
	Toplam	497					
THU Puan	1. İlkokul	231	255.49	5	2.32	.804	-
	2. Ortaokul	63	245.66				
	3. Lise	37	232.95				
	4. Yükseköğrenim	10	236,00				
	5. Okur-Yazar	27	217.17				
	6. Hiçbiri	126	250.60				
	Toplam	497					

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin THU puan ortalamaları “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ( $\chi^2= 5.14$ ;  $p> .05$ ), “Farkındalık” alt boyutu ( $\chi^2= 8.11$ ;  $p> .05$ ), “Fayda” alt boyutu ( $\chi^2= 9.30$ ;  $p> .05$ ) ve THU toplam puan ortalaması ( $\chi^2= 2.32$ ;  $p> .05$ ) Anne Eğitim Düzeyine göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutunda ( $\bar{x}= 278.65$ ) yükseköğrenim mezunu, “Farkındalık” alt boyutunda ( $\bar{x}= 263.41$ ) ilkokul mezunu, “Fayda” alt boyutu ( $\bar{x}= 297.27$ ) lise mezunu anneler grubu sahiptir. Genel toplamda ise en yüksek ortalamanın ( $\bar{x}= 255.49$ ) ilkokul mezunu annelerde olduğu görülmüştür. Daha açık bir ifade ile THU dersine yönelik algının ölçeğin her bir alt boyutuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

#### Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Baba eğitim düzeyine göre dağılım normallik varsayımları sağlanamadığı için Kruskal Wallis -H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	f	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Farkın Yönü
Düşünme Süreç ve Becerileri	1. İlkokul	183	250.71	5	2.22	.818	-
	2. Ortaokul	110	249.68				
	3. Lise	106	242.07				
	4. Yükseköğrenim	46	256.29				
	5. Okur-Yazar	22	280.59				
	6. Hiçbiri	30	226.22				
	Toplam	497					
Farkındalık	1. İlkokul	183	257.22	5	4.57	.470	-
	2. Ortaokul	110	258.31				
	3. Lise	106	245.25				
	4. Yükseköğrenim	46	232.04				
	5. Okur-Yazar	22	246.95				
	6. Hiçbiri	30	205.48				
	Toplam	497					
Fayda	1. İlkokul	183	235.02	5	4.77	.445	-
	2. Ortaokul	110	245.70				
	3. Lise	106	258.58				
	4. Yükseköğrenim	46	264.15				
	5. Okur-Yazar	22	253.95				
	6. Hiçbiri	30	285.62				
	Toplam	497					
THU Toplam Puan	1. İlkokul	183	247.60	5	.78	.979	-
	2. Ortaokul	110	252.30				
	3. Lise	106	246.79				
	4. Yükseköğrenim	46	250.57				
	5. Okur-Yazar	22	269.05				
	6. Hiçbiri	30	236.15				
	Toplam	497					

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin THU puan ortalamaları “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ( $\chi^2= 2.22$ ;  $p> .05$ ), “Farkındalık” alt boyutu ( $\chi^2= 4.57$ ;  $p> .05$ ), “Fayda” alt boyutu ( $\chi^2= 4.77$ ;  $p> .05$ ) ve THU toplam puan ortalaması ( $\chi^2= .78$ ;  $p> .05$ ) baba eğitim düzeyine göre manidar bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre en yüksek ortalamaya “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ( $\bar{X}= 280.59$ ) okur-yazar grup, “Farkındalık” alt boyutu ( $\bar{X}= 258.31$ ) ortaokul mezunu grup sahipken “Fayda” alt boyutu ( $\bar{X}= 285.62$ ) hiçbir eğitim düzeyine sahip olmayan babalara sahip olan öğrencilere aittir. Genel toplamda ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}= 269.05$ ) okur-yazar olan babalara sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Başka bir değişle, ölçeğin alt boyutlarındaki farklılaşmanın kaynağı olarak baba eğitim düzeyinin artması söylenebilir.

### Öğrencilerin Yaşamlarının Büyük Bir Kısımını Geçirdikleri Yere İlişkin Bulgular

Bu değişkenin çalışmaya dahil edilmesi ile öğrencilerin büyüdükleri ya da ikamet bölgelerin toplumsal duyarlılığın, toplum bilinci ve işbirliği gibi tutumların kazandırılmasındaki bölgelerarası farkın ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre THU puan ortalamaları arasındaki farkı saptayabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Öğrencilerin Yaşamının Büyük Bir Kısımını Geçtiği Yer Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi*

Alt Boyutlar		Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Yönü
Düşünme Süreç ve Becerileri	Gruplararası	6	77.35	.729	.626	-
	Gruplariçi	490	106.05			
	Toplam	496				
Farkındalık	Gruplararası	6	21.04	.660	.682	-
	Gruplariçi	490	31.86			
	Toplam	496				
Fayda	Gruplararası	6	17.83	.735	.622	-
	Gruplariçi	490	24.27			
	Toplam	496				
THU Toplam Puan	Gruplararası	6	129.78	.612	.721	-
	Gruplariçi	490	212.09			
	Toplam	496				

Tablo 8’e göre, öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmını geçtiği yer göre “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ( $F(6, 496) = .729, p = .626$ ), “Farkındalık” alt boyutu ( $F(6, 496) = .660, p = .682$ ), “Fayda” alt boyutu ( $F(6, 496) = .735, p = .622$ ) ve THU toplam puanı ( $F(6, 496) = .612, p = .721$ ) puan ortalamalarına bakıldığında “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu, “Farkındalık” alt boyutu, “Fayda” alt boyutu ve THU toplam puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma olmadığı görülmüştür. Daha açık bir deyişle öğrencilerin üniversite öncesi yaşamlarını geçirdikleri bölgenin THU’ya ilişkin algılarında belirgin bir şekilde etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

### Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettiği Yere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yere göre THU puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettiği Yere Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi*

Alt Boyutlar		Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Yönü
Düşünme Süreç ve Becerileri	Gruplararası	6	45.776	.430	.859	-
	Gruplariçi	490	106.436			
	Toplam	496				
Farkındalık	Gruplararası	6	14.982	.469	.831	-
	Gruplariçi	490	31.934			
	Toplam	496				
Fayda	Gruplararası	6	28.498	1.181	.315	-
	Gruplariçi	490	24.136			
	Toplam	496				
THU Toplam Puan	Gruplararası	6	103.964	.489	.816	-
	Gruplariçi	490	212.406			
	Toplam	496				

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yere göre “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ( $F(6, 496) = .430, p = .859$ ), “Farkındalık” alt boyutu ( $F(6, 496) = .469, p = .831$ ), “Fayda” alt boyutu ( $F(6, 496) = 1.181, p = .315$ ) ve THU toplam puanı ( $F(6, 496) = .489, p = .816$ ) ortalamalarına bakıldığında manidar farkın olmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifade ile öğrencilerin ikamet ettikleri yerin THU’ya ilişkin algılarında belirgin bir şekilde etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

### **Öğrencilerin Üniversite Öğreniminden Önce Herhangi Bir Hizmet Ederek Öğrenme Uygulamasına Katılma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin üniversite öğreniminden önce herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumuna göre THU puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Öğrencilerin Üniversite Öğreniminden Önce Herhangi Bir THU’ya Katılma Durumuna Göre THU Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Üniversite’den Önce THU Uygulamasına Katıldınız mı?					
		n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Düşünme Süreç ve Becerileri	Evet	68	76.45	7.908	3.394	.001
	Hayır	429	71.94	10.484		

(devam ediyor)

Tablo 10 (devam)

Alt Boyutlar	Üniversite'den Önce THU Uygulamasına Katıldınız mı?	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Farkındalık	Evet	68	45.10	4.05	1.684	.093
	Hayır	429	43.86	5.83		
Fayda	Evet	68	13.38	4.84	-1.206	.228
	Hayır	429	14.15	4.93		
THU	Evet	68	134.94	11.527	2.636	.009*
Toplam Puan	Hayır	429	129.97	14.847		

Tablo 10 incelendiğinde, üniversite öğreniminden önce bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumu değişkenine göre öğrencilerin “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ( $t(495)= 3.394, p= .001$ ), “Farkındalık” alt boyutu ( $t(495)= 1.684, p= .093$ ) ve “Fayda” alt boyutu ( $t(495)= -1.206, p= .228$ ) ve THU toplam puanında ( $t(495) = 2.636, p= .009$ ) manidar farkın olmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifade ile üniversite yaşamından önce herhangi bir THU etkinliğine katılma ya da katılmama durumunun öğrencilerin THU dersine yönelik algılarında manidar bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifade ile öğrencilerin üniversite yaşamlarından önce katılmış oldukları THU’ye ilişkin etkinliklerin öğrencilerde yalnızca düşünme süreç ve becerilerinde belirgin bir şekilde etkiye sahipken öğrencilerin farkındalıklarında ya da toplumsal fayda becerilerinde bir etki yaratmadığı söylenebilir.

### Öğrencilerin Üniversite Öğreniminde Herhangi Bir Hizmet Ederek Öğrenme Uygulamasına Katılma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite öğreniminde herhangi bir THU’ya katılma durumuna göre THU puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

*Öğrencilerin Üniversite Öğreniminde Herhangi Bir THU’ya Katılma Durumuna Göre THU Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Üniversite Öğreniminde THU Uygulamalarına katıldınız mı?	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Düşünme Süreç ve Becerileri	Evet	269	73.27	10.32	1.675	.095
	Hayır	228	71.72	10.19		
Farkındalık	Evet	269	44.30	5.90	1.155	.249
	Hayır	228	43.71	5.29		
Fayda	Evet	269	13.72	4.90	-1.605	.109
	Hayır	228	14.43	4.93		
THU Toplam Puan	Evet	269	131.30	14.683	1.088	.277
	Hayır	228	129.88	14.338		



Tablo 11 incelendiğinde, üniversite öğreniminde bir THU'ya katılma durumu değişkenine göre öğrencilerin “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ( $t(495)=1.675$ ,  $p=.095$ ), “Farkındalık” alt boyutu ( $t(495)=1.155$ ,  $p=.249$ ), “Fayda” alt boyutu ( $t(495)=-1.605$ ,  $p=.109$ ) ve THU toplam puanında ( $t(495)=1.088$ ,  $p=.277$ ) manidar fark bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile üniversite yaşamları sırasında herhangi bir THU etkinliğine katılma ya da katılmama durumunun öğrencilerin THU dersine yönelik algılarında manidar bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin üniversite yaşamlarında katılmış oldukları THU'ye ilişkin etkinliklerin öğrencilerin düşünme süreç ve becerilerinde, toplumsal farkındalıklarında ya da toplumsal fayda becerilerinde bir etki yaratmadığı söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğrencilerin bölümlerine göre “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu, “Farkındalık” alt boyutu, “Fayda” alt boyutu ve THU toplam puan ortalamalarına bakıldığında, “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutunda manidar bir farklılaşma olmadığı, diğer alt boyutlar ve toplam puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda her bölümün THU'ya ilişkin algısının farklılaştığı bulgusundan hareketle bölümlere göre THU etkinliklerinin planlanması, onların toplumsal yarar sağlamayı ve toplumsal ilişkilerdeki düşünme süreç becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılabilir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Elma ve diğ.'nin (2010) araştırmasında, farklı anabilim dallarındaki öğrencilerin uygulama okullarına ilişkin algılarının farklılaştığı bulunmuştur. Okul Öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri ile Sınıf öğretmenliği ve Fen Bilgisi öğretmenliği Anabilim dallarında okuyan öğrencilerin algıları arasında manidar fark bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin THU dersinin sosyalleşmeye, kişisel gelişime, dersin algılanış biçimine ve danışmana ilişkin algılarında anabilim dallarına göre bir farklılık görülemediği. Benzer şekilde Özdemir ve Tokcan'ın (2010) araştırmasında, öğrencilerin THU dersinin değerlendirilmesi ölçeğinin öğretim elemanı alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlik programına göre manidar farklılık görülmüştür. Bu bulguları destekleyen bir çalışma yürüten Tilki (2011), araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi öğrencilerinin THU dersini bireysel yaklaşımları açısından algılama boyutuna ilişkin puanlarında, öğrenim gördükleri bölüme göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda manidar bir fark bulunmuştur. Yapılan araştırmaların öğrencilerin bölümlerine ilişkin elde edilen bulguları çerçevesinde, öğrencilerin okudukları programlara göre THU dersine yönelik algılarının benzer şekilde farklılaştığı görülmektedir. Uluslararası alanyazında Culp, Chepyator-Thomson ve Hsu (2009) tarafından yapılan çalışmaya çeşitli bölümlerden çok kültürlü THU'ya katılan öğrencilerin farklılıklara ve etnik kökene saygı, başkalarıyla iletişime açık olma ve farklı kültürlerin etkinliklerine katılma gibi durumlara farklı davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle farklı bölümlerden öğrencilerin THU aracılığıyla benzer ya da ortak bir bilinç geliştiremediği ve birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğretim türüne göre (normal ve ikinci öğretim) THU ilişkin algılarına bakıldığında, “Düşünme Süreç ve Becerileri”, “Fayda” alt boyutlarında ve THU toplam puanlarında manidar bir şekilde farklılaşma görülmezken öğrencilerin öğretim türüne göre “Farkındalık” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma bulunmuştur. Bu bağlamda toplumsal yararın farkındalığında ya da düşünme süreç ve becerilerinin geliştirilmesinde, uygulamanın saati öğrencilerin algılarında herhangi bir etki yaratmamaktadır. Bu bulgulara karşın Arcagök’ün (2011) araştırmasında, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalındaki üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin THU’ya yönelik algıları ile öğretim şekilleri arasında manidar bir farklılık görülmektedir. Dördüncü sınıf birinci öğretim öğrencilerinin algıları ile dördüncü sınıf ikinci öğretim öğrencilerinin algıları arasında manidar bir fark bulunmaktadır. Dördüncü sınıf birinci öğretim öğrencilerinin THU’ya ilişkin algıları, dördüncü sınıf ikinci öğretim öğrencilerine göre daha olumludur. Dördüncü sınıf birinci öğretim öğrencilerinin algılarıyla, üçüncü sınıf ikinci öğretim öğrencilerinin algıları arasında manidar bir fark bulunmaktadır. Öğrenim türü değişkeni özelinde yalnızca ulusal alanyazında yapılan araştırmalarda, öğrencilerin öğrenim türüne göre THU dersine yönelik algılarında birbirini desteklemeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bir inceleme yapıldığında, kız öğrencilerin THU’ya ilişkin algılarının “Düşünme Süreç ve Becerileri”, “Farkındalık” alt boyutu ve THU toplam puanına ilişkin THU puan ortalamaları, erkek öğrencilerin THU toplam puan ortalamalarına göre manidar farklılık göstermemektedir. Bunun yanında öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Fayda” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma bulunmuştur. THU dersi kapsamında yürütülen etkinliklerin hem kadın hem de erkek öğrencilerin düşünme süreç ve becerileri ile farkındalıklarında aynı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen Tilki’nin (2011) araştırmasına katılan Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi alan öğrencilerin THU dersini kişisel yaklaşım yönünden algılama boyutu puanları ortalamalarının, cinsiyete göre manidar olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testine göre grup ortalamalarında fark, istatistiksel açıdan manidar değildir. Benzer şekilde Arcagök’ün (2011) çalışmasında, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalındaki erkek öğrencilerin THU’ya ilişkin algılarının, kız öğrencilere göre daha olumlu olmasına karşın istatistiksel açıdan manidar fark göstermemektedir. Buna karşın Kılınç ve Dere’nin (2014) yaptığı araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin THU dersine ilişkin görüşlerinin sosyalleşme, bireysel gelişim, dersi algılama biçimleri, kurum ve danışman boyutlarına göre erkek ve kız öğrenciler arasında t testi sonuçlarına göre, kız öğrenciler lehine manidar bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmaların öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin elde edilen bulguları çerçevesinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre THU dersine yönelik algılarında birbirini desteklemeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Elma ve diğ.’nin (2010) yapmış olduğu araştırmada, cinsiyet değişkenine göre sosyalleşme alt boyutundaki öğrencilerin algılarında manidar fark bulunmuştur. Diğer dört boyutun sonuçları incelendiğinde, cinsiyete göre bireysel gelişim, dersin

algılanma biçimi, kurum ve danışman gibi değişkenler açısından öğrencilerin algılarında fark bulunamamıştır. Uluslararası alanyazında Bell, Horn ve Roxas, (2007) tarafından yapılan çalışmaya katılan hem kadın hem de erkek öğrencilerin sosyalleşme, farklı kültürlere saygı ve çok kültürlü ortamlarda uyum gibi konularda THU'nun eşit düzeyde etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin mezun olduğu lise türlerine, anne-baba eğitim düzeyine, yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere, ikamet yerlerine, üniversite öğreniminden önce bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumuna ve üniversite öğreniminde bir THU'ya katılma durumuna göre THU'ya ilişkin algılarına bakıldığında, "Düşünme Süreç ve Becerileri" alt boyutu, "Farkındalık" alt boyutu, "Fayda" alt boyutu ve THU toplam puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma görülmemiştir. Bu bağlamda önceki öğrenme yaşamında ya da günlük hayatında herhangi bir THU içinde yer almamasından ötürü üniversitede alınan THU dersinin onlara davranış kazandırmada yeterli olmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Baldwin, Buchanan ve Rudisill (2007), Jenkins ve Sheehey (2009) ile Bell, Horn ve Roxas (2007) tarafından yürütülen çalışmalarda da yine benzer bir şekilde öğrencilerin üniversite yaşamlarından önce ya da üniversite öğrenimi sırasında etkili bir THU'ya katılmalarının onların farklı kültürel ortamlarda öğrenmelerini ve bu ortamlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmasının yanı sıra hayatta karşılaştıkları güçlerle de başa çıkma becerilerini ve toplumsal ve yurttaşlık bilincini desteklediği belirtilmektedir. Öğrencilerin THU'ya yönelik algıları incelendiğinde, Anadolu Lisesi'nden, Genel Liselerden ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerden mezun olan öğrencilerin algılarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak aralarında bu fark manidar düzeyde değildir. Bu bulguyu destekler nitelikte Arcagök'ün (2011) araştırmasında, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalındaki üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin THU'ya ilişkin algıları ile mezun oldukları ortaöğretim kurumları arasında manidar bir farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türünün de THU'ya ilişkin algılarına yönelik manidar bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmaktadır. Ancak yapılan araştırmalarda, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre THU dersine yönelik algılarının benzer şekilde farklılaştığı görülmektedir. Diğer taraftan anne-baba eğitim düzeyi, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yer ve öğrencilerin üniversite öğreniminde herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumu değişkenleri doğrultusunda, THU dersine yönelik algının belirlenmesine yönelik herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yer değişkeninden elde edilen bulguları destekler nitelikte Tilki'nin (2011) çalışmasında da Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre dağılımı incelendiğinde, öğrenci yaşantıları şehir, büyükşehir, ilçe, köy ve kasaba sıralamasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşantısının daha çok yaşamını geçtiği yere göre algı düzeylerinde manidar bir farklılık elde edilmemiştir. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmının geçtiği yere göre THU dersine yönelik algılarının benzer şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Kartal, Demir ve Kaya'nın (2017) yaptığı çalışmada THU dersinin öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bir yordayıcı olarak belirlenmesinin yanı sıra öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme, takım çalışması, liderlik, sorun çözme, örgütlenme (organizasyon) ve zaman yönetimi gibi becerilerinin de geliştirilmesini yordadığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak öğrencilerin THU kapsamında yürütülen etkinlikler çerçevesinde, çeşitli kurum ve kuruluşlarda çalışma olanağı bulup onları yakından tanıma ve uzmanlık gerektiren bir işte işbirliği yapabilme ve ortak çalışabilme olanağı bulabilmeleri amaçlanmaktadır. Ancak bu araştırmanın bulgularına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin "Fayda" ve "Farkındalık" boyutu puanlarına göre THU dersi kapsamında bu amaçların gerçekleştirilemediği görülmektedir.

THU dersinin öğretmen eğitimi programlarında üçüncü ya da dördüncü sınıfta yer almasının öğrencilerin 'toplumsal farkındalık ve fayda' becerilerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı araştırma sonuçlarında belirlenmiştir. THU dersinin herhangi bir dersten bağımsız olarak verilmesinin öğrencilerin okudukları öğretmenlik programında herhangi bir ders ya da içerikle bağ kuramamalarına yol açtığı ve bu nedenle dersin onların öğretmenlik becerilerine de katkısının çok az olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda THU dersinin üniversite birinci sınıftan itibaren vermeye başlanmasının, toplumsal farkındalığı ve yararı artırmada etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak yine bu durumun araştırmalarla test edilip saptanması gerekmektedir. Diğer taraftan dersin öğrencilerin üzerindeki az etkisinden hareketle topluma olan etkileşimlerinin yoğunlaştırılması ve sahada uzun zaman geçirmelerinin sağlanması için dersin kuramsal ve uygulama saati arttırılabilir. THU dersi, yalnızca fakülte ve kurum arasındaki ikili ilişkilerin ötesinde, kurumlararası iletişimin de sağlamak amacıyla birden çok kurumun katıldığı etkinliklerin düzenlenmesi daha yararlı olabilir. THU dersinin verimli bir biçimde yürütülebilmesi için öğretim boyutlarının ve öğrenme çıktılarının tüm yönleriyle tasarlanıp geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımla dersi alan öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri ve beklentileri dikkate alınarak adaylarda topluma karşı bilinç geliştirilebilir. Uluslararası alanyazında Kirtman (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yetiştirme programlarının ilk yıllarında matematik dersi aracılığıyla gerçekleştirilen THU'nun öğrencilerin matematik dersini öğretme yeterliğinin ve güveninin arttığı ve matematik dersi kapsamında materyal hazırlama becerilerini geliştirdikleri saptanmıştır. Lake ve Jones (2008) ile LaMaster (2001) tarafından yapılan çalışmalarda ise benzer bir şekilde üniversite düzeyinde öğrencilere farklı temalarda topluma hizmet konuları verilerek onlardan bu konular doğrultusunda bir proje geliştirmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin proje hazırlama, toplumsal duyarlık, paylaşma gibi beceri ve duyguları güçlendirildiği gibi, onların öğretme-öğrenmeye ve mesleklerine karşı güdülerinin de arttığı belirlenmiştir.

Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği'nin alt boyutu olan 'Düşünme Süreç ve Becerileri'nden elde edilen puanların ortalamalarının düşük olması dikkate alınarak THU dersini alan öğrencilerde, yaratıcı düşünmeyi geliştirecek, araştırma ve incelemeyi özendirilecek, merak duygusunu uyandıracak becerileri kapsayan bir

içerikle dersin hazırlanması ve hizmet edilecek kurumların öğrencilerin bu kazanımlara ulaşabilmelerinde yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırmanın bulguları ile alanyazındaki önceki araştırmaların bulguları “Fayda ve Farkındalık” alt boyutlarında öğrencilerin bölümlerine göre manidar farklılaşma olduğu göstermiştir. Ancak bu araştırmalar sadece nicel veri ile sınırlı kaldığı için bu farklılaşmanın altında yatan nedenler belirlenememiştir. Bu nedenle yapılacak olan çalışmalarda nitel veya karma araştırma desen kullanılarak bu durumun araştırılması önerilebilir.

Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında, THU dersinin yürütülmesine ilişkin şu öneriler getirilebilir. THU’ya ilişkin algının belirlenmesine yönelik yapılacak ileriki çalışmalarda değişken olarak işe koşulacak değişkenlerin farklı örneklem grupları (yüksek lisans ve doktora vb. gibi) üzerinde araştırılması önerilir.

#### **Kaynakça**

- Ammon, M. (2002). *Probing and promoting teachers' thinking about Service-Learning: Toward a theory of teacher development*. In S. H. Billig and A. Furco, (Eds.), *Service-Learning through a multidisciplinary lens* (pp.33-54). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Anderson, J. (1998). *Service-learning and teacher education*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington, DC.
- Anderson, J. B., and Pickeral, T. (2000). Challenges and strategies for success with service-learning in pre-service teacher education. *National Society for Experiential Education Quarterly*, 25, 7-22.
- Arcagök, S. (2011). *Sınıf öğretmenliği anabilim dalındaki topluma hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baldwin, S., Buchanan, A. M., and Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-27.
- Bell, C., Horn, B. R., and Roxas, K. C. (2007). We know it's service, but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. *Equity ve Excellence in Education*, 40(2), 123-133.
- Brim, D. (2013). History of service-learning. Bright Impact: Service-Learning. <http://www.brightimpact.com/servicelearning/> adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Byrne, D. A. (2007). *The effects of service-learning and reflection on the pre-service teacher education student's emotional intelligence* (Unpublished doctoral dissertation). University of Cincinnati Union Institute, Cincinnati, Ohio.
- Cılga, İ. (2009). Sosyal dışlanmanın dinamiği, bilimin, mesleğin dışlanması ve öngörüler. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi*, 20(2), 7-25.
- Compact for Learning and Citizenship [CLC]. (2001). *2001-2002 Annual report*. California: Education Commission of States, USA.
- Culp, B., Chepyator-Thomson, J. R., and Hsu, Shan-Hui (2009). Preservice teachers' experiential perspectives based on a multicultural learning service practicum. *The Physical Educator*, 66(1), 23-36.
- Coşkun, S. Z. (2012). *Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ., and Taşdan, M. (2014). A validation and reliability study of community service activities scale in Turkey: A social evaluation. *Educational Research and Reviews*, 9(14), 456-465.
- Donahue, D. (1999). Service-learning for pre-service teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- Ekşi, Z. (2012). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.
- Erickson, J. A., and Anderson, J. B. (1997). *Learning with community: Concepts and models for service-learning in teacher education*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Flecky, K. (2011). Foundations of service-learning. In K. Flecky and L. Gitlow (Eds.), *Service-learning in occupational therapy education. Philosophy and practice*. London, UK: Jones Bartlett.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.) *Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Gökçe, N. (2011). Social sciences teachers' reviews on the applications of community service. *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 176-194.

- Harkavy, I., J. Puckett, and D. Romer. (2000). Action research: Bridging service and research. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue*, 113–119.
- Holmes, A. E. C. (2013). *An Exploration of Middle School Teachers' Essences of Participation in Service-Learning Activities* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas City, Missouri, USA.
- Honnet, E. P. and Poulsen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning*. Racine, WI: Johnson Foundation.
- Hoş-Ercin, N. (2011). *Topluma hizmet uygulamaları dersi ile ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Jenkins, A., and Sheehey, P. (2009). Implementing service-learning in special education coursework: What we learned. *Education*, 129(4), 668-682.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, M., Demir, Ö., and Kaya, H. İ. (2017). An Evaluation on the Regression Level of Prospective Teachers' Metacognitive Skills in Terms of Their Community Service Activities Perceptions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 1-10.
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.
- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 209-220.
- Kirtman, L. (2008). Pre-service teachers and mathematics: The impact of service-learning on teacher preparation. *School Science and Mathematics*, 108(3), 94-102.
- Krejcie, R. V., and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Küçüköğlü, A. (2012a). Service-learning in Turkey: Yesterday and today. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46(2012), 3083–3087.
- Küçüköğlü, A. (2012b). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneysel bir öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 214-226.
- Küçüköğlü, A. ve Coşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 92-107.
- Küçüköğlü, A. ve Koçyiğit, S. (2015). Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen yetiştirmede etkililiği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. Sayı*, 1(4), 214-226.

- Küçükoğlu, A., Korkmaz, Z. S., Köse, E. ve Taşgın, A. (2014). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 1-26.
- Lake, V., and Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2146-2156.
- LaMasters, K. (2001). Enhancing preservice teachers' field experiences through the addition of a service-learning component. *Journal of Experiential Education*, 24(10), 27-34.
- McConnell, E., Clasen, C., Stolfi, A., Anderson, D., Markert, R., and Jaballas, E. (2010). Community service and the pediatric exam: An introduction to clinical medicine via a partnership between first year medical students and a community elementary school. *Teaching ve Learning in Medicine*, 22(3), 187-190.
- Nathan, J., and Kielsmeier, J. (1991). *The sleeping giant of school reform*. India: Phi Delta Kappan International.
- National and Community Service Act. (1990). *National and community service state grant program*. USA: United States of America Codes (U.S.C.A).
- National Commission on Service-Learning. (2002). *Learning indeed: The power of service-learning for American schools. A report from the National Commission on Service-Learning*. Glenn Institute for Public Service and Public Policy: Ohio State University Press.
- National Service-Learning Clearinghouse. (2009). *Learn and serve America's National Service-Learning*. USA: NSLC Clearinghouse.
- Nelson, C., Antayá-Moore, D. Badley, K., and Coleman, W. (2010). The sustaining possibilities of service-learning engagements. *Teachers ve Teaching*, 16(3), 353-371.
- Öğülmüş, S. (2006). *Contribution of education faculties to social life in the context of community service*. Ankara: Ankara University Publications.
- Özdemir, S. M. ve Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 41-61.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pritchard, I. A. (2002). Raising standards in community service-learning. *About Campus*, 6(4), 18-24.
- Reynolds, A. (2003). Participants in a service-learning partnership: Agents of change. *Bulletin of the council for research in music education*, 157, 71-81.
- Root, S. C. (1997). School-based service: A review of research for teacher educators. In J. Erickson and J. Anderson (Eds.). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education*. Washington, DC: American Association for Higher Education.



- Saran, M., Coşkun, G., İnal-Zorel, F. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 22(6), 3732-3747.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Social studies teachers' attitudes towards public service applications, class-size, evaluation of recovery. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2(2), 53-71.
- Swick, K. and Rowls, M. (2000). The “voices” of preservice teachers on the meaning and value of their service-learning. *Education*, 120(3), 461-468.
- Şeker, A. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tilki, F. (2011). *Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersini algılama düzeyleri: Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tonkin, H. (2004). *Service-learning across cultures: Promise and achievement*. New York: International Partnership for Service-learning and Leadership.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2013) Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-55.
- Waterman, A.S. (1997). *Service-learning: Applications from the Research*. Matwahh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Witmer, J. T. and Anderson, C. S. (1994). *How to establish a highschool service-learning programme*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wong, P. (2008) Transactions, transformation, and transcendence: Multicultural service-learning experience of preservice teachers. *Multicultural Education*, 16(2), 31-36.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2011). *Eğitim fakültelerinde uygulanan topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## Analysing the Perceptions of Education Faculty Students on Community Service-Learning<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.11.2018	05.06.2020	05.06.2020

Metin Kartal <sup>2</sup>  
Ankara University

### Abstract

This is a descriptive survey study with a quantitative method to determine the perceptions of students of the Faculty of Education on the community service practices whether there is a significant difference between the perception levels. The study consists of students at Faculty of Education in the 2014-2015 academic year and participated in the community service. In this purpose, the purposeful and criterion sampling methods were used to determine the study group's perceptions. In this sampling, the criterion is that 497 students of faculty of education who participated in this course. The “Community Service Activities Scale” and “Demographic Information Form” were used to collect the data. The scale consists of 33 items and demographic information. The sub-dimensions are “Thinking process and skills”, “Awareness” and “Benefit”. Findings are that there is no significant difference in terms of their departments, gender, type of education, type of high school they graduate, level of parental education, place where they spend most of their life and participation in community service practice during university education while there is a significant difference in the total scores of THU according to the students' participation in THU activities before their undergraduate studies.

**Keywords:** Community Service-Learning, CSL, Students of Faculty of Education, Perception.

<sup>1</sup>This article is a part of a master's thesis in Kafkas University Graduate School of Social Sciences Department of Educational Sciences and was presented at 26<sup>th</sup> International Conference on Educational Sciences (UEBK), 20-23 April 2017.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Res. Assist., Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Educational Sciences, Division of Curriculum and Instruction, E-mail: kartalmetin@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7201-6904>

### **Purpose and Significance**

The aim of this study is to examine the perceptions of students about Community Service-Learning (CSL). In accordance with this purpose, it has been tried to find a meaningful difference in terms of personal variables. Sub-objectives for the purpose of the study were determined. The determined sub-objectives are: Is there a significant difference of students in the perceptions of CSL regarding “Thinking Process and Skills”, “Awareness” and “Benefit” subscales and scores from the general scale in terms of the department; the mode of education (normal and secondary education); sex; graduated high school; education status of parents; inhabitant and residences; attendance to any kind of service-learning before university education?

The studies on the effect of CSL on students and society are ever researched. However, very few studies have shown that experiences related to community-service services are the achievements of pre-service teachers in professional development, the values for successful teaching, critical and reflective thinking and social conscience (Root, 1997).

When reviewed the literature on CSL; various researchers in Turkey, CSL has been studied in different variables and dimensions. Öğülmüş (2006) has researched “contribution of education faculties to social life in the context of CSL”; Özdemir and Tokcan (2010) “Evaluation of the CSL course according to the views of students”; Sönmez (2010) “attitudes of social studies students towards CSL course, class size and course re-sit”; Elma et al. (2010) “perceptions of students about CSL course”; Saran et al. (2011) “development of social responsibility awareness in universities: A study on Ege University CSL course”; Gökçe (2011) “social studies students' views on CSL”; Küçüköğlü (2012b) “CSL experiential learning approach in teacher education”; Küçüköğlü (2012a) “learning by serving in Turkey: Yesterday and today”; Kesten (2012) “evaluation of CSL course from the point of students and faculty members”; Küçüköğlü and Coşkun (2012) “a new multi-pedagogical approach: CSL”; Uğurlu and Kırıl (2013) “Views on the CSL course on the process and its achievements”; Küçüköğlü, Kormaz, Köse and Taşgın (2014) “A study on the opinions of students on the THU course”; Demir, Kaya and Taşdan (2014) “The scale study on reliability and validity in Turkey: A social study”, such as in different dimensions and variables have been studied and researched. In summary, CSL provides significant contributions to teacher training programs, the social dimension and the bridge between the community and the school, and its reality is being understood more and more every day (Anderson and Pickeral, 2000; Donahue, 1999; Erickson and Anderson, 1997). Undoubtedly, the students and the knowledge, skills and competencies that can help them to be successful are being researched (Byrne, 2007).

The participants of the studies on this subject and the aims of these studies vary widely. Research is generally carried out on a qualitative research approach using case studies, critical theory or mixed research methods. The participants of the studies consist of groups of students from different ages and different academic degrees, from

special education to intern doctors (Jenkins and Sheehey, 2009; McConnell ve diğ., 2010). In the abroad, there is a lot of research done at the tertiary level related to CSL. These studies are based on subjects such as the effectiveness of the CSL activities carried out within the university on the society and students, the appropriateness of the activities and how it should be conducted (Baldwin, Buchanan, and Rudisill, 2007; Bell, Horn, and Roxas, 2007; Culp, Chepyator-Thomson, and Hsu, 2009; Kirtman, 2008; Lake and Jones, 2008; LaMasters, 2001; Nelson, Antayá-Moore, Badley, and Coleman, 2010; Reynolds, 2003; Swick and Rows, 2000; Wong, 2008). The studies and researches done in Turkey are usually at the graduate level (Coşkun, 2012; Ekşi, 2012; Arcagök, 2011; Tilki, 2011; Hoş-Ercin, 2011); generally CSL course, teachers, students and lecturers have been found to study. In the first master thesis (Hoş-Ercin, 2011), it was researched to determine the knowledge, skills and experiences of the faculty members and students related to the CSL course. In the master thesis (Tilki, 2011), which is similar to my research subject on the perception levels of CSL course of the students, who participated in Physical Education and Sports course were conducted. In this study, in the 2010-2011 academic year, Sakarya University, Department of Physical Education and Sports, School of Physical Education and Sports, Recreation and Sport Management 4<sup>th</sup> grade students were studied. The students of Physical Education and Sports, who participated in the study of the CSL of perception levels; gender, age, family monthly income were evaluated according to demographic variables such as the amount of monthly expenditure of the individual and the place in which the life passed generally. In this respect, research is important because of its scope, sample and its relationship with CSL.

This study, in terms of studies conducted in Turkey, has gained importance in terms of enriching the CSL literature and comparing the results in the existing literature.

### **Method**

This is a descriptive survey study with a quantitative method (Karasar, 2015; Fraenkel and Wallen, 2009) to determine the perceptions of students of the Faculty of Education on the community service practices whether there is a significant difference between the perception levels. The study consists of students at Faculty of Education in the 2014-2015 academic year and participated in the community service. In this purpose, the purposeful and criterion sampling method (Krejcie and Morgan, 1970; Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2010) were used to determine the study group's perceptions. In this sampling, the criterion is that 497 students of faculty of education who participated in this course. The "Community Service Activities Scale" and "Demographic Information Form" were used to collect the data. The scale consists of 33 items and demographic information. The sub-dimensions are "Thinking process and skills", "Awareness" and "Benefit".

## **Results**

According to the results of the relational survey, the trainees to determine the perceptions of the students about the CLS, the perception of the CLS lesson is analyzed under the sub-dimensions of “Thinking Process and Skills”, “Awareness”, and “Benefit” by the students. To be able to recognize the students’ direct contact with the community and to be able to work in various institutions and organizations within the framework of the activities carried out within the scope of CLS, to get to know them closely and to cooperate in professional life and to be able to work in a collaborative manner. When the medium of Benefit and Awareness sub-dimensions in an educational environment where they can contribute to socialization and development of society is evaluated on the basis of the total point of the scale, it is seen that it is not actually achieved.

When “Thinking Process and Skills”, “Awareness”, and “Benefit” sub-dimensions, and CSL total score averages are examined, there were no significant differences in the sub-dimension of “Thinking Process and Skills”, but there was a significant difference between the other sub-dimensions and total score averages.

When we look at the perceptions of students about the CSL practices according to the mode of education (normal and secondary education), the gender, high school types, parents' education level, and the place where they passed a large part of their lives while “Thinking Process and Skills” did not show a significant difference in “Benefit” sub-dimensions and CSL total scores, there was a significant difference between the mean scores of “Awareness” sub-dimension according to the mode of education. Considering the perceptions of students about CSL practices according to the status of participating in the CSL practices before university education; there was a significant difference between “Thinking Process and Skills”, “Awareness” and “Benefit” sub-dimension, and CSL total score mean. However, there were no significant differences between the sub-dimension of “Awareness” and “Benefit”. Considering the perceptions of students about CSL practices according to the status of participating in CSL practices during the university education; there was no significant difference between “Thinking Process and Skills”, “Awareness” and “Benefit” sub-dimension, and CSL total score mean.

## **Discussion and Conclusions**

It is recommended to investigate the variables of the perception of CSL practices on different sample groups. According to the results of the perceptions of the students about the CSL according to the status of participating in CSL practices during the university education; especially starting from the average point of Benefit and Awareness Sub-dimension”, CSL course can be re-arranged to deliver in master's and doctoral programs as well as in undergraduate programs of different faculties. In addition, the introduction of the course starting from the first year of university may increase social awareness. The implementation year can increase the efficiency of the CSL course and produce better quality jobs. Starting from pre-school education to in

all levels of community; starting from the younger individuals, CSL course can provide to create social awareness. The practice of CSL is not only limited to bilateral relations between faculty and institution, but also to provide communication inter-institutions, and it may be more beneficial to conduct activities with multiple institutions. It is necessary to design all aspects of teaching dimensions and learning outcomes in order to be able to carry out the CSL courses efficiently and smoothly. With this CSL project, it can be ensured that the interests and expectations of the students are taken into consideration, and that they can create a consciousness against the society.

The CSL course can be used in students to develop creative thinking, to encourage research and examination, and to be got them prepared with a content that will arouse curiosity. In the evaluation of students taking into account CSL practices, it is not enough to give feedback about the practices by faculty members to the students in certain periods of the year, for example, as successful or unsuccessful. The findings of this study and of the previous research in the literature showed that there was a significant difference in the sections of “Benefit and Awareness” sub-dimensions. However, the reasons underlying this differentiation could not be determined because these studies were limited only by quantitative data. Further research is recommended to investigate this situation using a qualitative or mixed research design.

#### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.




## Video-Duruma Dayalı Öğretimde Bir Yöntem: Öğretmen Adaylarının Kendi Deneyimlerinin Kurgulanması ve Tartışılması<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	03.02.2020	09.05.2020	09.05.2020

**Raziye Sancar** <sup>2</sup>

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

**Deniz Deryakulu** <sup>3</sup>

Ankara Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kendi sınıf-içi öğretim deneyimleriyle kurguladıkları video-durumların akranları ile yüzyüze tartışılmasını içeren video-duruma dayalı öğretim sürecinin ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek durum çalışması (case study) olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda, 2016-2017 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi BÖTE Bölümünde Öğretmenlik Uygulaması dersini ilk kez alan ve derse devam eden 16 (9 kadın, 7 erkek) öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırma süreci, öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerinin kaydedilmesini ve deneyimlerin öğretmen adayları tarafından kurgulanmasını, kurgulanmış video-durumların yüzyüze ortamda tartışılmasını içermektedir. Araştırmanın verileri süreç sonunda öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan süreç değerlendirme görüşmelerinden elde edilmiştir. Araştırmada video-duruma dayalı öğretim sürecinde, öğretmen adaylarının kendilerini izleme olanağı bulmalarının, hem kendilerinde hem de arkadaşlarındaki değişimi fark etmelerinin, eleştirme ve eleştirilme konusunda gelişim göstermelerinin, akranları tarafından beğenilmelerinin ve süreçte düşüncelerinin önemsenmesinin değerli ve önemli görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca sürecin, öğretmen adaylarına deneyim biriktirme, tartışabilme ve eleştiri kabul edebilmenin yanı sıra, okul rehber öğretmenlerinden alınamayan geribildirimleri edinebilme konularında yarar sağladığı saptanmıştır. Süreçte katılımcıların sayıca yoğunluğu, deneyimlerin çeşitliliğine katkı sağlarken özellikle zaman açısından uygulama sürecinin maliyetini arttırmaktadır. Bu durumun en uygun biçimde düzenlenmesinin ya da tartışma oturumlarının sınırlarının sürecin başlangıcında ayrıntılı belirlenmesinin, uygulama sürecini görece daha uygulanabilir kılacağı ve süreçten elde edilecek yarara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Video-durum, video duruma-dayalı öğretim, video kurgulama, video tartışma, öğretmen eğitimi.

<sup>1</sup>Bu araştırma, Raziye Sancar'ın ikinci yazar yönetiminde hazırladığı "Öğretmen Adaylarının Kendi Video-Durumlarının Öğretimsel Kararlarının Çözümlemesinde Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, E-posta: raziyesancar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2875-9233>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, BÖTE Bölümü, E-posta: deryakulu@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6974-7183>

Sınıflar sosyal olarak yapılandırılmış karmaşık bir yapıya sahiptir. Durumsal değişkenler ve öğretim bağlamı öğretme işini doğrudan etkilemektedir (Payne, Bettman, Johnson, 1988; Duffy, Miller, Parsons ve Meloth, 2009; Frost, 2010; Johnson ve Matthews, 2017; Kennedy, 2019). Bir süreç olarak öğretim, durağan olmamakla birlikte sürekli değişimler, görüşmeler, eylemler ve sayısız değişkenlere verilen yanıtları/tepkileri içermektedir. Dolayısıyla öğretme işi, öğretmen adaylarına bir sınıftaki karmaşık durumların tamamına aynı anda yollamada (atıfta) bulunan, mikro (küçük/dar) ve makro (büyük/geniş) düzeydeki yapılar arasında gerçekleşen etkileşimleri içerisinde barındıran bir süreç olarak aktarılmanın (Schieble, Vetter ve Meacham, 2015) yanı sıra, öğretmen adayları tarafından yapılandırılmayı da gerektirmektedir (Averill, Drake, Anderson ve Anthony, 2016; Eilam ve Poyas, 2009). Buna karşın ülkemizde, öğretmen eğitimi programlarının genellikle içerik bilgilerinin aktarılması ağırlıklı tasarlandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının uzmanlaşma yönünde ilerleyebilmeleri için gerekli olan gerçek sınıf-içi öğretim durumlarına ilişkin farkındalıklarını ve öğretim deneyimlerini geliştirmeye odaklanan bir öğretmen yetiştirme sürecinin varlığından söz etmek pek de olanaklı değildir. Öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili araştırmalar, içeriğe ilişkin kuramsal bilgilerin uygulama süreçleri ile bütünleşik olmamasının pek çok sorunu beraberinde getirdiğine işaret etmektedir (Hiebert, Morris, Berk ve Jansen, 2007; Jiang, Gano ve Carroll, 2010; Korthagen, 2010; Merseth, 1994; Shulman, 1992). Mesleğe yeni atılan öğretmenler genellikle aldıkları kuramsal derslerde öğrendiklerini, sınıf-içi öğretim uygulamalarına aktaramamaktadırlar. Başka bir söyleyişle öğretmen adayları, öğretmen eğitimi sürecinin ardından mesleğe geçiş sürecinde, sıklıkla okul ortamı ile öğretme ve öğrenmenin gerçekleri arasında kopukluklar yaşamaktadırlar (Nielsen, 2015; Schieble ve diğ., 2015). Öğretmen adaylarının süreçte, özellikle öğrencilerin içeriğe ilişkin düşüncelerini fark etme ve sınıf-içi öğretim deneyimlerini bu doğrultuda düzenleyebilecek kararlar alma konusunda yaşadıkları sorunların (Sherin ve Van Es, 2005; Stockero, Rupnow ve Pascoe, 2017; Sun ve van Es, 2015), temelde öğretimin durumlu ve bağlama özgü niteliği göz ardı edilerek tasarlanan öğretmen eğitimi süreçlerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Kennedy, 2019). Ayrıca öğretmen eğitimi sürecinde öğretimin bağlama özgü niteliğinin göz ardı edilmesi, öğretmen eğitimi programları ve ders içeriklerinin uygulamaya aktarılması zor, ideal ya da gerçekçi olmayan biçiminde değerlendirilmesine yol açmaktadır (Schieble ve diğ., 2015). Bu durum, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ve gerçek öğretim uygulamaları hakkında iki ayrı dünya algısı oluşturmalarına neden olmaktadır (Nielsen, 2015).

Ülkemizde meslek öncesinde ve meslek yaşamlarında bilişim teknolojisi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların temelinde öğretmen eğitimi programlarının gerçek yaşam durumları için yetersizliği (Deryakulu ve Olkun, 2007), dolayısı ile uzmanlık geliştirmeyi desteklememesi yer alırken bunun yanı sıra öğretmen eğitimi programlarının özellikle kuramsal bilgiden/içerik bilgisinden çok uygulama bilgisi gereksinimini karşılamakta yetersiz kaldığı da belirtilmektedir (Duman, 2012; Topuz, 2010). Eğitimleri süresince alan deneyimi sağlamak amacı ile öğretmen adaylarına



tanınan olanakların onlara okula uyum sağlama, okul ortamını tanıma, yeterince örnek görme ve yeterli sayıda ders anlatma fırsatı yaratma konusunda da zayıf kaldığı belirtilmektedir (Arkün-Kocadere ve Aşkar, 2013; Ekiz, 2006). Söz konusu bu fırsat eksikliği, öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimleri sırasında özellikle öğretimin planlanması (Çakır ve Yıldırım, 2006), sınıf yönetimi (Arıcı, 2007), zaman yönetimi ve öğretim becerisi ile doğrudan ilişkili öğretimsel kararlar alma süreçlerinde zorlanmalarına neden olmaktadır (Ekiz, 2006). Öğretmen adaylarına yalnızca bilgi ve içerik aktarımı yerine, onların sınıf içerisindeki karmaşık durumları deneyimleyebilecekleri probleme-dayalı öğretim, duruma-dayalı öğretim ve bilişsel çıkarıklık gibi pek çok öğretim yönteminden yararlanmak olanaklıdır.

Öğretmen eğitiminde video-duruma dayalı öğretim yönteminin kullanımına ilişkin pek çok araştırma bulunmakta ve bu araştırmalarda durumların (cases) öğretmen yetiştirmede sağladığı yararları sıklıkla değinilmektedir (Høynes, Klemp, ve Nilssen, 2019; Koç, Peker ve Osmanoğlu, 2009; Lee ve Wu, 2006; Maclean ve White, 2007; Moreno ve Ortegano-Layne, 2008; Perry ve Talley, 2001; Rich ve Hannafin, 2009; Wright, 1996; Yerrick, Ross ve Molebash, 2005; Yung, Wong, Cheng, Hui ve Hodson, 2007). Öğretmen eğitiminde video-durumlar; kuramsal yapının ilke ve kavramlarını, uygulama için birincil öncelikli bilgileri, etiği ve ahlakı, yöntem ve tekniği, istek ve düşünce alışkanlıklarını ya da olası durumlar için bakış açısı geliştirmeyi sağlamak gibi pek çok amaca yönelik olarak kullanılabilir (Shulman, 1992). Bunun yanı sıra video-durumlar, öğretmen adaylarına gerçek sınıf ortamlarını keşfetme, çözümlenme ve bu ortamlar üzerine düşünme olanağı tanımaktadır (Merseth, 1994). Başka bir söyleyişle video-durumlar, öğretmen adaylarına, gerçek yaşam sorunları hakkında nasıl ustaca düşünülebileceğine ilişkin örnek sağladığından, video-duruma dayalı öğretim süreci, sınıf-içi etkinliklerin karmaşıklığını öğretimin merkezine alarak öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri, kavramları ve gerçek yaşamı birleştirmelerine olanak sağlayabilmektedir (Kurz, Llama ve Savenye, 2004). Ayrıca video-durumlar, öğrenmeye yönelik güdülenme sağlamak, hem ön öğrenmelerde hem de ilkelerin öğrenilmesinde oluşabilecek tehlikeli genellemelere çözümler/seçenekler üretmeyi desteklemekte ve tartışma ile değerlendirmelere olanak tanımakta olup (Shulman, 1992) öğretmen adaylarının kendi deneyimleri ya da diğerlerinin deneyimlerinden öğrenmelerini de sağlamaktadır (Merseth, 1996).

Duruma-dayalı öğretim yönteminde, süreçte kullanılması planlanan video-durumların içeriği, öğretim sürecinin amacı ile koşut biçimde düzenlenmektedir. Video-durumların içeriği öğretmen adaylarının kendi sınıf-içi öğretim deneyimlerinden ya da deneyimli ya da deneyimsiz başka öğretmenlerin (diğerlerinin) öğretim deneyimlerinden oluşturulabilmektedir. Her ne kadar video-durum üretimine ilişkin maliyetli süreçler ve süreçte yer alacak öğretmen adaylarının sayısı gibi durumlar diğerlerinin video-durumlarının kullanımını yaygınlaştırırsa da uygun koşullar sağlandığında, öğretmen adaylarının kendi sınıf-içi öğretim deneyimlerini içeren video-durumlar süreçten elde edilecek yarara ayrıca katkı sağlamaktadır (Civitillo, Juang, Badra ve Schachner, 2019). Öğretmen adaylarının kendi sınıf-içi

öğretim deneyimlerini kendilerinin kurgulamalarını gerektiren öğretim süreçleri, deneyimlerini ayrıntılı biçimde izlemelerine, daha bütüncül değerlendirmelerine olanak tanımakta ve video-durum geliştirme süreci öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemektedir (Jensen, Shepston, Connor ve Killmer, 1994). Ayrıca video-durum kurgulama süreçleri, kendi sınıf-içi öğretim deneyimleri üzerinden öğretmen adaylarının öğrenci gibi düşünme ve öğrencilerin isteklerini anlayabilmelerine (Koç, 2011), öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşime odaklanabilmelerine (Rosaen ve diğ., 2009) ve sürece ilişkin farkındalık geliştirebilmelerine de olanak tanımaktadır (Baecher, Kung, Jewkes ve Rosalia, 2013).

Duruma-dayalı öğretim sürecinde öğretmen adaylarının çözümlenme, bakış açısı geliştirme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için durum tartışmalarının rolü oldukça önemlidir (Merseth, 1996). Duruma-dayalı öğretim yöntemi ile durumların tartışılması süreçte iki temel bileşen olarak yer almaktadır. Durumlar olmadan yalnızca tartışma yöntemi ile içerik, yüzeysel ve eksik kalırken yalnızca durumların aktarılması ile de öğretilmek istenilen ile öğrenilen arasındaki farkın bilinmesi olanaklı değildir (Merseth, 1991). Durumların tartışılması aracılığı ile öğretmen adaylarında anlamlı ve derin öğrenmeyi sağlamak, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek olanaklıdır (Schieble ve diğ., 2015; Sherin, 2007). Ayrıca durumların tartışılması ve değerlendirilmesi ile öğretmen adaylarına hem uzmanlar hem de akranları tarafından, sınıf-içi öğretim deneyimleri sırasında gereksinim duydukları dönütler sağlanabilmektedir (Miyata, 2002).

Öğretmen eğitiminde mesleki bilgi, inançlar ve öğretim deneyimleri arasında önemli bir arabulucu olarak duruma özgü beceriler, günümüzde giderek daha fazla dikkat çekmektedir (Meschede, Fiebranz, Möller ve Steffensky, 2017). Bağlama özgü becerilerin aktarılmasında video-duruma dayalı öğretim, önemli bir yöntem olarak görülmekte olup video-durumlar öğretmen adaylarının farklı bağlam ve durumlara erişimlerinin yanı sıra diğerlerinin uygulama deneyimlerinden yararlanılmasını da sağlamaktadır (Olkun, Altun ve Deryakulu, 2009). Video-duruma dayalı öğretim yöntemi ile öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerine ilişkin fark etme becerilerini geliştirmek olanaklıdır (Brunvand, 2010; Johnson ve diğ., 2019; Page ve Jones, 2018; Stockero ve diğ., 2017). Ayrıca duruma-dayalı öğretim yöntemi ile öğretmen adaylarına süreçte akranları ve danışmanları ile düzenli olarak tartışma olanağı tanınması ve tartışmalarda öğretmen adaylarının kendi uygulama deneyimlerinin kullanılması, öğretmen eğitimi için oldukça önemli bir adım olarak görülmektedir (Moore, 1998). Video-duruma dayalı öğretim yöntemi kullanılarak öğretmen adaylarına duruma özgü becerileri aktarmak, birden fazla deneyim sunmak, düzenli dönütler vermek ile öz ve akran değerlendirmesi sağlamak olanaklıdır. Dahası, video-duruma dayalı öğretim yöntemi ile öğretmen adaylarında deneyimler üzerine yansıtıcı düşünme becerisi geliştirmesi ve kuramsal bilginin uygulamada kullanılması desteklenebilmektedir. Buna koşut olarak araştırmada, öğretmen adaylarının kendi deneyimlerinin kurgulanması ve tartışılması biçiminde tasarlanan

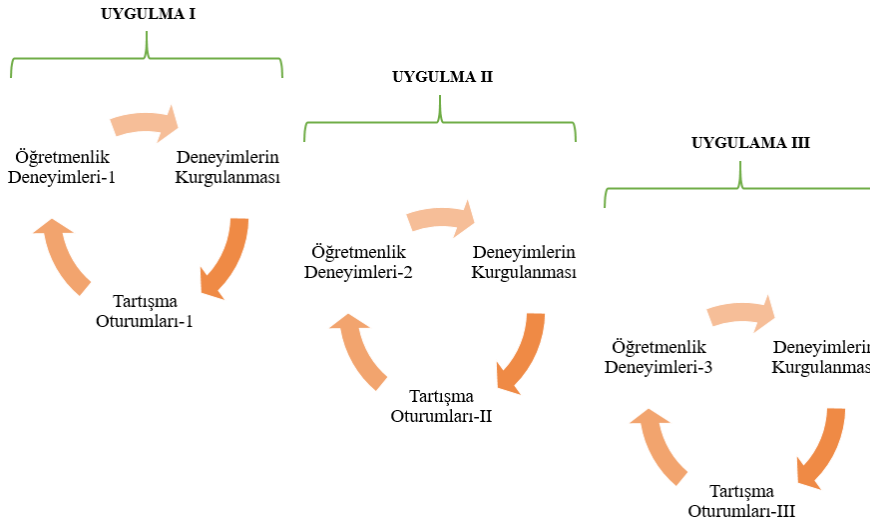
video-duruma dayalı öğretim sürecinin, süreçte etkin rol alan öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Bu bölüm araştırma modeli, sınıf-içi öğretim deneyimlerinin kurgulanması, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile kodlama ve çözümlenme örneği başlıkları altında ayrıntılandırılmıştır.

### Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimlerinin video biçiminde kaydedilmesi ile yapılandırılmaya başlanan, bu deneyimlerin kendileri tarafından kurgulanması, ekranları ile kurgulanan deneyimler üzerinden tartışılması biçiminde geliştirilen video-duruma dayalı öğretim sürecinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma; nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek durum çalışması (case study) olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışması, sınırları belirlenmiş bir sistemin kapsamlı olarak tanımlanması ve çözümlenmesi; olayın, programın, etkinliğin, sürecin ve hatta bir ya da birden fazla bireyi sorgulama stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2009). Durum, tek bir kişi, birden fazla birey (birlikte ya da bireysel), bir program, bir olay ya da etkinlik olabilirken aynı zamanda bir dizi etkinlikten oluşan çeşitli aşamalar içeren bir süreci de yansıtabilmektedir (Creswell, 2011). Bu çalışmada durum, araştırma sürecinin kendisi olup birden fazla etkinliğin yer aldığı ve çeşitli aşamaların bir arada tasarlandığı bir süreçtir. Araştırmanın durumuna ilişkin ayrıntılı ve aşamalı bilgi Şekil 1’de yer almaktadır.

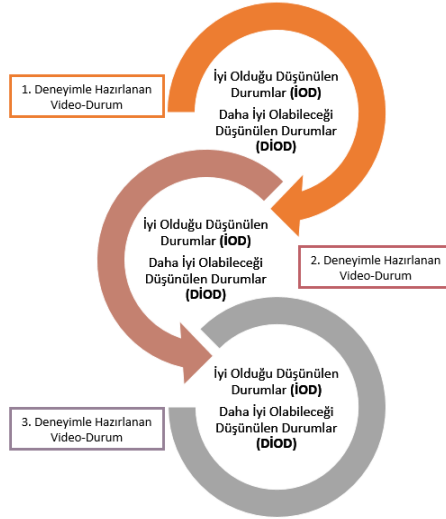


Şekil 1. Video-duruma dayalı geliştirilen öğretim süreci

Öğretmen adaylarının süreçten haberdar edilmesi ve teknik bilgilendirmelerin yapıldığı seminer süreci ile başlayan, öğretmenlik deneyimlerinin kaydedilmesini, bu video kayıtların öğretmen adayları tarafından kurgulanmasını, kurgulanmış video-durumların tartışma oturumlarında tartışılmasını içeren öğretim süreci durum olarak incelenmiştir. Her bir aşama tüm öğretmen adayları için üçer ayrı öğretmenlik deneyimi için tekrarlanmıştır. Başka bir söyleyişle öğretmen adaylarının ardışık olarak (süreçte uygulama döngüsünün tamamlanmasının ardından) üç farklı sınıf-içi öğretim deneyimleri kaydedilmiş, kendileri tarafından kurgulanmış ve akranları ile tartışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının her biri süreç sonunda üç kurgulanmış video-durum materyali geliştirmiş olup her bir aşamada 16 olmak üzere toplamda 48 farklı sınıf-içi öğretim deneyimi izleme ve tartışma olanağı bulmuşlardır.

### Sınıf-içi Öğretim Deneyimlerinin Kurgulanması

Öğretmen adayları süreçte, kaydedilen sınıf-içi öğretim deneyimlerinden video-durum materyali oluşturmuşlardır. Video-durumlarda öğretmen adayları, deneyimleri sırasında gerçekleşen olayları ve bu olaylara ilişkin iyi olduğu düşünülen durumları (İOD) ve daha iyi olabileceği düşünülen durumları (DİOD) bir araya getirip kurgulayarak video-durumları oluşturmuşlardır (Şekil 2).



Şekil 2. Deneyimlerden video-durum oluşturulması süreci

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken maksimum çeşitliliğin sağlanması amacıyla araştırma sürecinin yapılandırıldığı dönemde gidilebilecek uygulama okulları dikkate alınmıştır. Çalışma grubunda yer alacak öğretmen adaylarının bu

okullara göre sayıca dağılımlarına özen gösterilmiştir. Başka bir söyleyişle her uygulama okulundan en az bir öğretmen adayının çalışma grubunda yer almasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

*Çalışma Grubunun Uygulama Okullarına Göre Dağılımı*

Uygulama Okulu	Öğretmen Adayı
O1	K1
O2	K3, K6
O3	K2, K5, E2
O4	K9, E3
O5	E6, E7, K7, E5
O6	K4, K8, E1, E4
<b>Toplam</b>	<b>16</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi BÖTE Bölümünde Öğretmenlik Uygulaması dersini ilk kez alan ve derse devam eden 16 (9 kadın, 7 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır.

**Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Diğer araştırma yöntemlerinin aksine, durum çalışmalarında veri toplama aracı ya da verilerin çözümlenmesi için herhangi bir özel teknik bulunmamaktadır. Verilerin toplanması sürecinde durum çalışmalarında gözlemler, görüşmeler, belgeler ve görsel-ışitsel materyaller gibi birçok bilgi kaynağından yararlanılmaktadır (Creswell, 2007). Araştırmada temel veri kaynağı olarak görüşmeden yararlanılmış olup katılımcılar ile uygulama süreci sonrasında görüşülmüştür. Araştırmada görüşme öncesinde ilgili alanyazın okunarak görüşme sorularının yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Söz konusu görüşme formuna son biçimi verilmeden önce alan uzmanı dört akademisyenden görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının geribildirimlerine göre görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Durum çalışmalarında verilerin metinlere aktarılmasının ardından, çözümlenme işlemi için pek çok yöntem bulunmaktadır. Bütüncül çözümlenme, hiyerarşik (sıradizinsel) çözümlenme ve tarihsel çözümlenme bu yöntemler arasında yer almaktadır (Creswell, 2007). Verilerin çözümlenmesinde izlenen süreçte tümevarımcı yaklaşım benimsenmiş olup (Patton, çev. 2014) verilerin kodlanması, kodların anlamsal bütünlük oluşturacak biçimde bir araya getirilmesi ile kategorilerin oluşturulması ve son olarak kategoriler daha geniş anlamlar oluşturacak biçimde bir araya getirilerek ana temalar oluşturulması aşamaları sırasıyla izlenmiştir. Araştırmanın veri birimi, katılımcının bir duygu ya da olguyu tanımlamak için kullandığı bir sözcük kadar küçük ya da belirli bir olayı açıklayan birkaç sayfa metin kadar büyük olabilir

(Merriam, 2009). Dolayısıyla bu araştırmada süreç değerlendirme görüşmeleri çözümlenirken kodlama birimi cümle olarak belirlenmiştir.

**Kodlama ve çözümleme örneği.** “Az önce söylediklerimin dışında öğretmenlik uygulaması anlamında çok şey kattı yani biraz daha alıştım, sınıfa alıştım, sürece alıştım.” (E1) Söz konusu bu ifade öncelikle “öğretmenlik uygulaması süreci ve ders sürecine alışma” olarak kodlanmıştır.

“Bir bakıyorum yalnızca tek taraflı ilgilenmişim, bir bakıyorum parmakları görmemişim, bir bakıyorum kendi kendime konuşuyorum falan.” (K6) biçimindeki bu ifade öncelikle “sınıf yönetebilme becerisi geliştirme” olarak kodlanmıştır.

“Fazlasıyla en basitinden, ilk videoda yaptığım hataları yapmadım mesela, en basitinden ellerim sürekli şöyleydi, ikinci videoda bunu yapmadım mesela.” (E6) ifadeleri öncelikle “deneyim iyileştirme” olarak kodlanmıştır.

Öğretmenlik uygulaması süreci ve ders sürecine alışma, sınıf yönetebilme becerisi geliştirme, deneyim iyileştirme ve diğer kodlar birlikte öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerini izlemeleri ile ilgili olarak; “deneyimlerinden öğrenebilme” kategorisi altında toplanmıştır. Her bir kategori için benzer sürecin uygulanmasının ardından öğretmen adaylarının kendi deneyimlerini izlemelerinin; her öğretmenin ve öğretmen adayının yaşaması gereken, farklı ve keyif veren, sınıf içerisinde gerçekleştirenlere yönelik farkındalık geliştirebilmeye, deneyimleri değerlendirebilmeye ve deneyimlerinden öğrenebilmeye olanak tanıyan bir deneyim olduğunu açıkladıkları belirlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanan araştırmalarda araştırmanın doğası gereği güvenilirlik kavramı, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ile ele alınmaktadır. Nitel araştırmalarda ilk olarak Lincoln ve Guba (1985) tarafından güvenilirliği ifade etmek için kullanılan tutarlılık (akt., Merriam, 2009), araştırma tekrar edildiğinde benzer bulgulara ulaşılmasından çok, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ile ilgili bir kavramdır. Araştırmada Lincoln ve Guba (2013) tarafından önerildiği üzere, sürecin tasarlanmasından, görüşme sorularının hazırlanmasına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına kadar sürecinin her aşaması, biri yöntem bilim uzmanı, üçü konu alanı uzmanı olmak üzere dört uzman tarafından denetlenmiştir. Araştırma sürecinin alan uzmanlarınca denetlenmesi ile araştırmanın tutarlılığını; araştırmanın bulgularına ve yorumlarına ilişkin uzman geribildirimleriyle araştırmanın onaylanabilirliğini arttırmak amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı inanırlık ve aktarılabirlik kavramlarıyla ele alınmaktadır (Merriam, 2009). Araştırmanın raporlanması süresince doğrudan alıntılara yer verilerek ve gerek araştırma süreci gerekse araştırmanın yürütüldüğü bağlam, ayrıntılı biçimde aktarılarak araştırmanın aktarılabirliğine katkı sağlanmıştır. Ayrıca araştırmada gerek video-durumların kullanımı gerekse tartışma oturumları olmak üzere her aşamada bağlama özgü ifadeler yer almaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan süreç değerlendirme görüşmelerinde söz konusu video-duruma

dayalı öğretim sürecinin uygulanması aşamasına ilişkin alıntılar oldukça fazla yer almaktadır. Söz konusu ayrıntılı alıntılar yanı sıra araştırmanın raporlanması aşamasında duruma ilişkin yapılan ayrıntılı tanımlamalar ve araştırmacının süreçteki rolünün tanımlanması ile araştırmanın inanırlığına da katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinin doğası gereği bağlama özgü verilerin anlamsal bütünlüğü de göz önünde bulundurulduğundan, araştırmanın çözümleme aşaması bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın amacına koşut biçimde, araştırmanın bulguları deneyimlerin izlenmesi ve kurgulanması, deneyimlerin tartışılması ve video-duruma dayalı öğretim sürecinin değerlendirilmesi başlıkları altında ayrıntılandırılmıştır.

#### **Deneyimlerin İzlenmesi ve Kurgulanması**

Deneyimlerin öğretmen adayları tarafından izlenmesi ve kurgulanmasına ilişkin bulgulara, sınıf-içi öğretim deneyimlerinin izlenmesi ve sınıf-içi öğretim deneyimlerinin kurgulanması başlıkları altında yer verilmiştir.

**Sınıf-içi öğretim deneyimlerinin izlenmesi.** Öğretmen adayları, kendilerinin sınıf-içi öğretim deneyimlerini izlemenin aşağıda maddeler halinde belirtilen yararlarından söz etmişlerdir. Kendi sınıf-içi öğretim deneyimlerini izlemeyi;

- Her öğretmenin ve öğretmen adayının yaşaması gereken bir deneyim,
- Farklı ve keyif veren bir deneyim,
- Sınıf içerisinde gerçekleşenlere yönelik farkındalık geliştirebilmeye olanak tanıyan bir deneyim,
- Deneyimleri değerlendirmeye olanak tanıyan bir deneyim,
- Deneyimlerinden öğrenebilmeye olanak tanıyan bir deneyim olarak nitelendirmişlerdir.

Öğretmen adayları, araştırma sürecinde onlarla birlikte bulunmayan akranlarının (bu araştırmaya dahil olmayan diğer sınıf arkadaşlarının) da bu deneyimden yararlanmaları gerektiğini düşünürlerken bu süreçte bulunmamayı diğerleri için bir kayıp olarak görmüşlerdir. Bunların yanı sıra, meslekteki öğretmenlerin de sınıf-içi öğretim deneyimlerini izlemeleri gerektiğine değinmişlerdir. Sınıf-içi öğretim deneyimlerini izlemek, öğretmen adaylarının tamamı tarafından farklı ve keyifli bir deneyim olarak nitelendirilmiştir. Öğretmen adayları sınıf-içi öğretim deneyimlerini izlerken kendileri ve öğrenciler ile ilgili durumları fark edebilmektedirler. Kendileriyle ilgili genellikle beden dili, iletişim ve sınıf yönetimini, öğrencileriyle ilgili de sınıf-içi davranışları farketmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerine yönelik değerlendirmelerinde, genellikle herhangi bir durumu fark etmenin ötesinde, iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, olumlu ya da olumsuz biçiminde kendilerini yargıladıkları görülmektedir. Benzer durumla kurgulanmış video-durumlar çözümlenirken de karşılaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bu durumu görüşmelerde de dile getirmiş olmaları süreç için oldukça değerlidir. Öğretmen

adayları sınıf-içi öğretim deneyimlerini izlerken bu deneyimin onlara pek çok şeyi öğrenebilmeye olanak tanıdığını, Öğretmenlik Uygulaması ders sürecine alışmayı sağladığını, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim gibi konularda beceri geliştirdiklerini belirtmektedirler. Öğretmen adaylarına göre, kendi videolarını izlemek danışmandan alamadıkları geribildirimleri sağlamakta ve kendilerine duydukları güveni de arttırmaktadır. Tüm bunlara ek olarak öğretmen adayları, kendilerini değerlendirmenin ötesinde bir sonraki ders deneyimlerinde söz konusu durumları düzeltmeye ve iyileştirmeye odaklanmışlardır. Benzer bulgulara kurgulanmış video-durumların çözümlenmesi ile de ulaşılmış olması dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları yansıtma ifadelerinde kurguladıkları video-durumlarda bir önceki deneyimlerinden hareketle değiştirdikleri ve iyileştirdikleri durumlara değinmişlerdir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifade örneklerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

K1: “Kendimi izlemem aslında benim için öğretmenlik açısından büyük bir tecrübedir. Hani diğer arkadaşlarımın öyle bir imkânı yoktu, ben kendimi izledim; hani nerede, ne yanlış yaptığımı, nasıl cevap verdiğimi...”

E3: “Hali hazırda öğretmenlik yapan memurlara da bence kendini çektirmeliyiz.”

K9: “Ben kendimi şanslı hissediyorum, iyi ki kendimi izleyebilmişim.”

E5: “Videoda ders anlatırken bazı detayları çok kaçırmışım yani mesela öğrenci düzeyine uygunluğu çok kaçırmışım. Dersime yoğunlaşınca da sınıftaki öğrenci davranışlarını kaçırmışım. İstemediğim çok olaylar olmuş, bunları yorumlayabildim, daha sonra düzeltmeye çalıştım.”

**Sınıf-içi öğretim deneyimlerinin kurgulanması.** Öğretmen adayları, kendilerinin sınıf-içi öğretim deneyimlerini kurgulamaya ilgili olarak aşağıda maddeler halinde belirtilen konulara değinmişlerdir. Kendi sınıf-içi öğretim deneyimlerini kurgulamayı;

- Deneyim paylaşmak,
- Eleştirilmek,
- Deneyim üzerine düşünmek/odaklanmak,
- Süreye sığdırmak alt başlıkları altında ele aldıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları deneyimlerinde yer alan durumları kurgularken, tüm deneyimi izlemek ve dolayısı ile tüm deneyimi arkadaşları ile paylaşmak isterken, kurgu yaparken farklı noktaları arkadaşlarının görmesine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, her ne kadar farklı noktalara yer verseler de kurgulanmış video-durum materyallerinde istedikleri her duruma yer veremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının video-durum materyalini kurgularken özellikle DİOD durumlarla ilgili zorluklar yaşadıkları, bu zorlukların temelinde de olumsuz durumu başkası ile paylaşmak istememelerinin yer aldığı



görülmektedir. Buna koşut olarak öğretmen adayları, İOD durumlara ilişkin kurgu yapmanın görece daha kolay olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları, eleştirilmek için video-durum kurgulamanın değerine vurgu yapmış ve bunu kendini gerçekleştirmek için önemli bir adım olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları video-durumları kurgulayarak izlemenin deneyim üzerine düşünmeyi desteklediğini düşünmektedirler. Deneyimlerini akranlarının izlemesi için kurgulamak, öğretmen adaylarının deneyimlerine daha fazla odaklanmalarını sağlamıştır. Öğretmen adayları kurgulama sürecinde başlangıçta neleri eklemeleri gerektiği konusunda belirsizlik ve kararsızlık yaşarken daha sonra süreçte, açık ve anlaşılır kurgulanmış video-durum hazırlamayı öğrenmişlerdir. Bunların yanı sıra, öğretmen adaylarının iyi ya da kötü duruma ilişkin düşüncelerinin tartışma oturumlarından sonra eleştiriler doğrultusunda değişip dönüştüğü görülmüştür. Öğretmen adaylarının deneyimlerini kurgu için verilen süreye sığdırabilme konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

K2: “Biraz sıkıntı yaşamadım değil, şey düşündüm mesela, hani ‘Arkadaşlarıncı çok mu iyi olmuş acaba?’ buraya gelmeden önce onu bile düşündüm. ‘Ya, neyi koysam acaba? Rezil mi olurum? Çok kötü anlattım.’ falan gibi şeyler düşündüm.”

E6: “Acaba burada ne yapılmalıydı, şurada ne yapılmalıydı, burada ben bunu yaptım ama burada daha farklı ne yapılabilirdi?” yorumları merak ettiğimden olabildiğince ince eleyip sık dokudum.”

E1: “Başka yerleri de arkadaşlarıncı görmesini isterdim. Hani zaman kısıtlı olduğu için benim açımdan tek sıkıntısı oldu. Keşke daha fazla zamanımız olsaydı da bütün şeyi değerlendirseydik diye düşünüyordum.”

### **Deneyimlerin Tartışılması**

Deneyimlerin tartışılmasına ilişkin bulgulara, akranlar tarafından izlenme ve değerlendirilme, akran video-durumlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi ve akranlar ile deneyimlerin tartışılması başlıkları altında yer verilmiştir.

**Akranlar tarafından izlenme ve değerlendirilme.** Öğretmen adayları, kendi sınıf-içi öğretim deneyimlerinin akranları tarafından izlenmesi konusunda, deneyimlerine yönelik yapılan değerlendirmeleri genellikle deneyimde gerçekleşen olumsuz durumlar üzerinden ele almışlardır. Öğretmen adayları, akranlarının genellikle eksik, olumsuz ya da hatalı buldukları durumlar ya da davranışlarla ilgili değerlendirmelerine odaklanmışlardır. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı, akranlarının, kendi deneyimlerindeki eksikleri görmelerini sağladıklarını ve akranlarının verdikleri geribildirimleri bir sonraki deneyimlerinde iyileştirmeye, dönüştürmeye ya da değiştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, akran geribildirimlerinde beğenilen davranışı tekrarlayarak geribildirimler sayesinde deneyimlerinin iyileştiğini ifade etmişlerdir. Akran geribildirimleri ile ilgili olarak tartışma oturumuna katılmayan devamsız arkadaşlarına değinmeleri dikkati çekmektedir. Benzer biçimde, öğretmen adaylarından bazıları da tartışma oturumlarına gelmedikleri/gelemedikleri durumlarda kendilerini kötü hissettiklerini

belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının video-durumlarının akranları tarafından izleniyor ve değerlendiriliyor olmasıyla ilgili ifadelerinden hareketle, sürece yönelik güdülenmelerini öğretim sürecinin kendisinin desteklediği düşünülmektedir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının ifade örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

K7: 16 kişinin gözü farklı, şöyle bir şey var biri yalnızca sınıf yönetimine bakarken biri içeriğe bakıyor biri çocukların orada ne yaptığını bakıyor. Çünkü dedim ya, X hocanın dediği gibi ‘Ben hani 40 öğrencinin 40’ını da aynı anda gözlemleyemem.’ Kim ne yapıyor arkada ya da ben arkaya döndükten sonra kim ne yapıyor onu göremem en azından bu 16 kişi ben de bir farkındalık uyandırdı.

E1: Bazı arkadaşların bazı oturumlarda eksik olması biraz etki etti. Çünkü bir oturumda 16 kişinin değerlendirmesi varken bir oturumda 11 kişinin değerlendirmesi farklı oluyor. Orada isterdim diğer arkadaşlarımın da olmasını ve benim diğer yönlerimi de belki onlar görecekti diğer arkadaşlarımın görmediği.

**Akran video-durumlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi.** Öğretmen adayları, tartışma oturumlarında akranlarının kurgulanmış video-durumlarını izleyerek geribildirimlerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının, akranlarının deneyimleri ile ilgili olarak;

- Örnek almak,
- Deneyim biriktirmek,
- Gelişimlere/değişimlere odaklanmak konularına değindimşlerdir.

Öğretmen adayları, akranlarının video-durumlarında kullandıkları materyallerde, sınıf içerisinde iletişim, sınıf yönetimi gibi konularda akranlarının tavır, tutum ve davranışlarında beğendiklerini kendi deneyimlerinde uygulamışlardır. Öğretmen adayları için akran deneyimlerini izlemek en çok deneyim biriktirmek ile ilgilidir. Araştırma sürecinde yer almayan akranlarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bir okulda ve bir okul uygulama öğretmeni ile süreci tamamlamalarına değinen öğretmen adayları, kendilerinin daha fazla okul, uygulama öğretmeni ve sınıf-içi öğretimi gözlemlemelerini “şans” olarak değerlendirmektedirler. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifade örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

K9: İşin en paha biçilmez yanıydı çünkü şöyle bir durum vardı, her okulun öğretmeni aynı şekilde aynı kişiliğe sahip değil ve aynı davranışları sergilemiyor. Bu demek oluyor ki ben 17 farklı hocayla tanıştım. Her okulun öğrencisi aynı sosyo-ekonomik duruma sahip değil, aynı kişilik yapılarına ya da aynı çevreye sahip değil, hepsi farklı çevrelerden 17 tane çevreyle tanıştım. Sayamayacağım kadar olumsuzluklarla da karşılaştım... aynı şey benim başıma gelseydi ne yapardım, nasıl kotarırdım diye çok fazla düşünmüş oldum ve çok fazla şeyin de farkına varmış oldum, bu yüzden güzeldi.

**Akranlar ile deneyimlerin tartışılması.** Öğretmen adayları, sınıf-içi öğretim deneyimlerinin akranlarıyla tartışılması ile ilgili genellikle geribildirimlere odaklanmışlardır. Öğretmen adayları tartışma oturumlarında;

- Geribildirimlerin ve eleştirilerin içeriği,
- Geribildirimlerin ve eleştirilerin niteliği,
- Geribildirimlerin ve eleştirilerin gelişimi ile ilgili konulara değinmişlerdir.

Tartışma oturumlarında, öğretmenin ders öncesi durumu, okul idaresinin tutumu, sınıfın önceki durumundan ders sonrası durumuna kadar pek çok konunun geribildirimlerin içeriğini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından bazıları daha çok ders sırasında olanlara odaklanmaları gerektiğini, bazıları da süreç ile ilgili pek çok şeyin sınıf içerisinde olanları etkileyebildiğini düşünmektedirler. Geri bildirimlerin niteliğiyle ilgili genellikle olumlu ifadeler yer vermiş ve yapılan eleştirilerde kişisel ilişkilerin ön planda olmadığını, eleştirilerin saygı çerçevesinde ve yapıcı olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adayları en çok geribildirimlerin gelişimine vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarının tamamının bu konuda ortak bir görüşe sahip oldukları, başlangıçta akranları tarafından yapılan eleştirileri kişisel ve incitici olarak algılamalarına karşın, süreçte hem eleştirmeyi hem de eleştirilmeyi öğrendikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları geribildirim vermaye ilgili beceri geliştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmektedir.

K1: “İlk yorumlar yapıldığında insan ister istemez kendi üzerine alınıyor, bozuluyor, o yüzden kızılıyordum, not alıyorum, işte söyleyeceğim bunları diye. Onu aştığımı düşünüyorum artık, eleştiriler daha iyi olmam için, çekidüzen vermem için.”

E7: “Mesela hiç alışkın olmadığım bir şey yaptım burada, bir hareketim, bir davranışım, bir cümlem için 16 kişinin eleştirisini dinlemek gerçekten kolay bir şey değil... 16 kişinin fikrine çok ihtiyaç var ama eleştirileri almak ilk videoda bana çok zor geldi.”

### **Video-Duruma Dayalı Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi**

Öğretmen adayları ile araştırma sürecine ilişkin süreç değerlendirme görüşmeleri yapılmıştır. Bu bölümde, söz konusu bu görüşmelerden elde edilen veriler aşağıda aktarılmaktadır.

- Sürece katılma,
- Süreç öncesi hazırlıklar (Yapılan açıklamalar, yapılan program ve programa uyma, işbirliği ve iletişim),
- Teknik araç-gereç,
- Teknik anlamda kurgu yapma (Yapılan açıklamalar, süre ve yönerge, Kullanılan program),
- Tartışma oturumları (Tartışma oturumlarının süresi, tartışma oturumlarının düzenlenmesi),

- Süreçte duygu ve güdülenme (Kamera önünde olmak, en olumlu duygu, en olumsuz duygu, süreçte güdüleyen şey),
- Sürece kattıkların ve sürecin sana kattıkları,
- Benzer bir çalışmada bulunmaya isteklilik.

Öğretmen adayları çalışmanın kendileri için yararlı olacağını düşündükleri ve çalışmayı merak ettikleri için sürece katılmışlardır. Bazı öğretmen adayları, süreç öncesinde endişe duyduklarını belirtirlerken bazıları ise çalışmaya katılım önerisi geldiğinde kendilerini özel hissettiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının ifadelerinden biri (K8) şöyledir: “Böyle bir projede yer almanın bana bir şeyler katabileceğini düşündüm, yani en temel sebebi buydu, hani kendimi geliştirmeme olanak sağlayacaktı, ben sağlayabilirdiye adım attım, aslında biraz bencillik yapıp kendim için istedim.”

Sürece yönelik düzenlenen seminerin içeriğiyle ilgili, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu sürece yönelik açıklamaları yeterli bulurken uygulama aşamasında iyileştirilmesi gereken bazı noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları, yapılan açıklamaların yetersiz olduğunu düşünmekte ve özellikle süreç boyunca gereken süre hakkında yeterince bilgi verilmediğinden şikâyet etmektedirler. Öğretmen adaylarının tamamı süreç öncesinde hazırlanan zaman çizelgesini her ne kadar etkili bulsalar dahi sürecin yoğun olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adayları, süreçte işbirliği ve iletişim ile ilgili olarak herhangi bir aksaklık yaşamadıklarına, işbirliği içerisinde ve diğerlerine yardımcı olacak biçimde çalıştıklarına vurgu yapmışlardır. Bunun yanı sıra, süreçte kullanılan anlık iletişim uygulamasından (WhatsApp) oldukça etkin yararlandığına değinmişlerdir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmektedir.

K3: “Açıkçası çok yeterli olduğunu düşünmüyorum hocam, ‘Üç toplantı yapacağız.’ demiştiniz, ben yalnızca üç toplantı sanmıştım ve en fazla ikişer saat sürer zannetmiştim. Bu kadar uzun süreceğini, bu kadar vakit alacağını bilmiyordum.”

K9: “Genel olarak çok iyiydi, zaten WhatsApp grubunda işleyiş de çok iyiydi, herkes her şeyden haberdardı, o konuda bir sıkıntı yoktu. Siz de gayet her şeyden haberdar ettiniz, o yüzden herkes sorumluluğunu yerine getirdi.”

Öğretmen adaylarının tamamı, video kameraları sayı, hafıza, batarya, görüntü kalitesi ve ses kalitesi açısından yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Sayıca fazla olmamasına karşın, kameraların kullanımında sorun yaşanmamasında önceden yapılan planlamaya değinmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğretmen adaylarından bazıları kameranın varlığının sınıftaki öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir öge durumuna geldiğini, bazı öğretmen adayları da kalabalık ve gürültülü sınıflar için ses kayıt gücü daha yüksek video kameraların kullanılmasının daha iyi olabileceğini belirtmişlerdir.

K2: Teknik ekipman bence yeterliydi, hani çekmesi, sınıf içerisinde yerleştirilmesi... Süre bakımından bir sıkıntı yaşamadık, bataryalar

falan yetti, hafıza olarak da birbirimize hiç sıkıntı, hani şöyle bir sıkıntı yetmedi ya da kamera olmadığı gibi bir sıkıntı olmadı... Sayı bakımından da yeterliydi.

K7: Bu şey ses konusunda eğer gerçekten mikrofon gibi bir şey olmuş olsaydı daha iyi olabilirdi. Çünkü arkadaki insanların sesleri çıkıyordu, öğrencilerin sesi çıkıyor, aslında bizim tarafta olduğumuz için hepsini duyamıyoruz ama kamerada izlediğimizde daha fazla ses çıkıyor ama biz bunu sınıf içerisinde fark edemiyoruz.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu video-durum kurgulamaya ilişkin yapılan açıklamaları yeterli bulmuşlardır. Öğretmen adayları, her ne kadar açıklamaları yeterli bulduklarını belirtmeler de kurgu yapmayı düzeltme ve düzenlemelerle süreçte öğrendiklerine vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları deneyimlerini kurgulayabilmeleri için verilen sürelerin, onların kurgulama süreçlerini ya da hazırlanan video-durumların niteliğini etkileyip etkilemediğine yönelik olarak genellikle verilen sürenin hem video kurgulama sürecini hem de niteliğini etkilemediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

K9: Biz BÖTE’de olmasaydık açıklamalarınız çok yetersizdi turnak içerisinde ama siz bizim alt bilgilerimize, önbilgilerimize güvendiğiniz için ‘Arkadaşlar 10-15 dakikalık kısa bir film tarzında bir video istiyorum, eleştirilerinizde ya da beğenilerinizi yazı şeklinde içinde ifade edin.’ dediniz. Bu açıklama biz BÖTE’ci olduğumuz için yeterliydi, bu bağlam için yeterliydi ama başka branşlar için kesinlikle değildi.

K4: Ben yaptığımı düşünmüyorum. Çünkü konacak şeyler belliydi kurgu yapmak bence o kadar da zor bir iş değildi yani benim için. Çünkü bağlamı takip ediyorsun, burada bir olay oldu bunu koy ama devamını da yaz, kes koy böyleydi benim için kolaydı.

Öğretmen adayları video-durum kurgularken Movie Maker, Adobe Premiere Pro ve Camtasia Studio olmak üzere üç farklı video düzenleme programından yararlanmışlardır. Öğretmen adayları tarafından en çok tercih edilen Movie Maker; oldukça kullanıcı dostu hemen her bilgisayar kullanıcısının kullanımına uygun, kesme, bölme, yazı ekleme gibi temel işlevleri yerine getirebilen ancak tasarım için genellikle ekranın bölünmesi biçiminde kullanılabilen bir video düzenleme programıdır. Öğretmen adayları, kullandıkları işletim sistemi ile birlikte verilmesi, kullanımı kolay olması, yapacakları iş için yeterli olması nedeni ile söz konusu bu programı tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından yaygın kullanılan bir diğer video düzenleme programı ise Camtasia Studio; tüm bu özelliklerden farklı, görüntü yakınlaştırma, anlık ve görsel öğeleri daha gelişmiş biçimde metin eklemeye olanak tanıma ve video izlerken düzenleme yapabilme özelliklerine sahip bir video düzenleme programıdır. Bu programı tercih eden öğretmen adayları genellikle görüntü yakınlaştırma özelliği ve kolay kullanımı için tercih ettiklerine

değınmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri (E3) bu programlardan farklı ve görece daha fazla teknik bilgi ve beceri gerektirebilecek ve görece daha karmaşık düzenlemeler yapmaya olanak tanıyan Adobe Premiere Pro kullanarak video-durum materyali oluşturmuştur. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden birisi (E4) “Özel bir sebebi yoktu, dediğim gibi yoğunluk sebebiyle farklı, biraz daha kolay ve bildiğim bir programdı. Diğerlerine o yüzden yönelmek istemedim aslında öğretim tasarımı dersinde farklı programlarda kullanmıştık ama daha kolay olduğu için bunu seçtim” biçimindedir.

Sürecin öğretmen adayları için özveri gerektiren bölümlerinden belki de en önemlisi tartışma oturumlarıdır. Süreçte 16 öğretmen adayı için toplam 48 sınıf-ıçi öğretim deneyimi ile hazırlanmış video-durumların izlenmesi ve tartışılması söz konusu olduğundan, tartışma oturumları sürecin başında olması beklenenden fazla zaman almıştır. Bu durum, süreç değerlendirme görüşmelerinde öğretmen adayları tarafından da dile getirilmiştir. Öğretmen adayları, tartışma oturumlarının yoğunluğuna vurgu yaparlarken sürenin uzamasının tartışmanın doğasından kaynaklandığına, belki de çoğu noktanın daha da uzun tartışılması gerektiğine değınmişlerdir. Süreçte özellikle ilk hafta yapılan tartışma oturumları planlanandan uzun sürdüğünden, oturumların süresi için müdahalede bulunulmuş ve her bir video-durum için tartışma süresi sınırlandırılmıştır. Öğretmen adayları, süre sınırlamasının iyi bir çözüm olduğunu belirtse de tartışmaların niteliğini etkilediğini düşünmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmen adayları, tartışma oturumlarında özellikle ilk izlenen video-durum materyallerinin görece daha şanslı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu, tartışmaların yoğunluğu ve yorgunluk düzeyinin artması ile ilişkilendirmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

K3: “İlk üç videonun şanslı videoları olduğunu düşünüyorum video sahipleri için. Bunun dışında olumsuzluk süre ve zaman sıkıntısı dışında farklı bir olumsuzluk yaşadığımızı düşünmüyorum.”

E2: Aksaklık derken evet, biraz uzun sürdü, çok fazla toplantı saatleri uzun sürdü; videolar, kameralar, kurgular biraz zamanımızı aldı... Zamanımızı aldı yani özel hayatımızdan çok zamanımızı aldı öyle söyleyeyim, özellikle ben kendi açımdan söyleyeyim, öyle yani başka bir sıkıntı yaratmadı yalnızca özel olarak.

Öğretmen adayları, deneyim değerlendirme döngüsünün üç kez gerçekleştirilmesi ile ilgili olarak sürecin yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcı sayısının daha az olduğu durumlarda daha çok tekrarla yapılmasının daha yararlı olabileceğini düşünmektedirler. Sürecin bir kez uygulanmasının hataları görmek için yeterli olacağı ancak gelişim için yeterli olmayacağına değınırken üç tekrar ile yeterince deneyim görülebileceğini, üçten fazla olmasının daha çok pekiştirmeye yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Sınıf-ıçi öğretim deneyimlerinin süreçte kayıt altına alınması ve sınıfta video kameranın varlığı, öğretmen adaylarını ilk anlatımlarında tedirgin hissettirse de süreç ilerledikçe kendilerinin bu duruma

alıştıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

K8: Acaba daha mı az kişiyle yapsaydık? Hani daha mı az kişi olsaydı? Ama bu sefer de daha zengin bilgiler elde edemeyecektik o da var. Ama sanki daha az kişiyle olsaydı, atıyorum bu süreç bir gün olsaydı insanlar daha verimli katılırlar mı acaba diye düşünüyorum.

E1: Böyle bir kamera ortamında videolarda çıkmayı pek fazla sevmem. Hoşlanmıyorum, kendimi kötü hissediyorum o yüzden ilk zamanlarda heyecanım vardı... Alıştım hocam, evet kendime bir özgüven geldi, ilk zamanlar böyle değildim... İlk anlatımında heyecanım çok fazlaydı kamera çektiği için ama diğer anlatımlarda buna alıştım... Daha da fazla çekilmesini ister oldum.

Öğretmen adayları süreçte kendilerini izleme, hem kendilerinde hem de arkadaşlarındaki değişimi fark etme, eleştirme ve eleştirilme konusunda gelişme, akranları tarafından beğenilme ve fikirlerinin önemsenmesi konularında olumlu hislerden söz etmektedirler. Öğretmen adaylarından bazıları sürece yönelik olumsuz herhangi bir duygu hissetmezken bazıları arkadaşları tarafından eleştirilmekten rahatsız olmuşlardır. Öğretmen adayları, fakülte'deki dersler, uygulama okulundaki dersler ve bunların dışında KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı) sınavı için dershaneye devam etme ve sınava hazırlık süreci gibi nedenlerle süreçte zorlanmışlardır. Bunların dışında öğretmen adayları, süreçte akranlarının deneyimlerini izleyebilme ve değerlendirebilmenin, kendilerini izleme ve değerlendirmenin, deneyimdeki değişimi ve gelişimi görmenin güdülenmelerine destek sağladığına değinmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmen adayları, en çok sürecin etkili, verimli ve çekici bir süreç olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

K1: “Güdüleyen şey, dediğim gibi o videolarda aslında değişik olayları görmek güzeldi, ondan dolayı merak ederek geliyordum. Buydu beni güdüleyen, merakı beni güdüleyen.”

E3: “Görüşmeler esnasında da bayağı bir eğlendiğimi söyleyebilirim ya... Özleyeceğim hani özlemeyeceğim değil öyle... teşekkür ederim süreç genel olarak benim için tatmin ediciydi... bitiyor olması üzücü benim için.”

Öğretmen adayları, sürece gerek deneyimleri gerekse tartışma oturumları ile birçok şey kattıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, iyi, donanımlı sınıf örneği, sınıf yönetimi ile ilgili izlenen yol, sınıf içi ses düzeyinde tolerans gibi konularda sürece deneyim çeşitliliği; sınıf-içi disiplin, eşitlik ve cinsiyet eşitliği, içerik bilgisi ve öğrenci bakış açısı gibi konularda eleştiri çeşitliliği sağlamışlardır. Öğretmen adayları uygulanan öğretim süreciyle deneyimlerinin değiştiğini, tartışmayı öğrendiklerini, eleştiri kabul etme becerisi geliştirdiklerini, deneyimleri üzerinde düşünebilmeyi öğrendiklerini ve hatta kimi zaman stajda okul rehber öğretmenlerinden alamadıkları geribildirimleri aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, sürecin işbirlikli

çalışma ve takım ruhu geliştirebilmeye olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmen adayları, süreçte mesleki anlamda etkili anlatma becerisi, öğrenciyle iletişim ve etkileşim becerisiyle öğretme işine ve uygulama sürecine yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının tamamı kendilerinden beklenenlerin benzer olduğu bir çalışmada bulunmak isteyebileceklerini açıklamışlardır. Bazıları, daha az kişi ile tasarlanan bir süreçte biraz daha deneyim kazandıktan sonra ve gerekli şartlar sağlandığında tekrar böyle bir çalışmaya katılmayı isteyebileceklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

K4: “Ben bu çalışmaya çok şey kattım, bir kere farklılığım olduğunu düşünüyorum, onu ortaya koydum. Birçok arkadaşım sessizlikten hoşlanıyordu ki ben o kadar sessizliği seviyorum.”

E2: “İsterim çünkü bana bir şeyler katıyor, hani ben öğretmen olacaksam da bir şeyler katıyor, akademisyen olacaksam yani bir şeyler katıyor.”

#### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğretmen adaylarının kendi sınıf-içi öğretim deneyimlerini kurgulamalarını ve söz konusu bu videolar üzerinden akranları ile tartışmalarını içeren video-duruma dayalı öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının tamamının süreçte kendilerini izleme, deneyimleri üzerine düşünme, deneyimlerini kurgulama ve deneyimlerini akranları ile tartışmaya ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının izledikleri sınıf-içi etkileşimleri fark edilebilmeleri oldukça büyük öneme sahiptir (Sun ve van Es, 2015). Video-duruma dayalı öğretim uygulamalarıyla öğretmen adaylarının, öğrencilerin sınıf içerisinde diğer öğrencilerle ve öğretmen olarak kendileriyle etkileşimlerini fark etme becerilerini geliştirmek olanaklıdır (Eilam ve Poyas, 2006; Höynes ve diğ., 2019; Keppens, Consuegra, Goossens, De Maeyer ve Vanderlinde, 2019; König ve diğ., 2014; Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen ve Terpstra, 2008; Stockero ve diğ., 2017; Xiao ve Tobin, 2018; Yeh ve Santagata, 2015). Öğretmen adaylarının video-durumları akranları ile işbirlikli değerlendirmeleri, sınıf-içi öğretim deneyimlerine ilişkin farkındalıklarını geliştirmektedir (Nielsen, 2015). Benzer biçimde, Grant ve Kline (2010) tarafından yapılan bir araştırmada video-durumlar ve tartışmaya dayalı öğretim sürecinin bireysel farkındalığı geliştirdiği gözlemlenmiştir. Video-duruma dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı çalışmaların pek çoğunun doğrudan odağında yer alan fark etmenin; öğretmen adaylarının kendileri tarafından da ifade edilmiş olması ve bunun onlar tarafından da değerli bulunması araştırma süreci için oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerini izlemeye yönelik ifadeleri, kurgulanmış video-durumların çözümlenmesine ilişkin bulgularla koşutluk göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendi deneyimlerini izlerken edindiklerini düşündükleri farkındalık geliştirme, deneyimleri değerlendirme ve deneyimlerden öğrenme becerileri, geliştirdikleri video-durum materyallerine de yansımıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının kendi öğretim deneyimlerini izleme ile başlayan bu



sürecin, bireysel farkındalıklarının gelişimine yönelik önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kendi sınıf-içi öğretim deneyimleri üzerinden öz-değerlendirme becerileri, uzmanlık geliştirebilmeleri için oldukça önemli bir özellik olarak nitelendirilmektedir (Koorland ve diğ., 1985). Öğretmen adaylarının öz-değerlendirme konusunda yetiştirilmesi ve öz-değerlendirme becerisi geliştirmelerinin desteklenmesi meslek yaşamlarında öğretim ile ilgili karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkabilmelerinde yarar sağlamaktadır (Miyata, 2002; Rich ve Hannafin, 2008). Ayrıca öğretmen adaylarının deneyimledikleri otantik video-durumları kullanmak, deneyimlerini arttırmak ve gerçek yaşamdaki problem çözme becerilerini geliştirmek için büyük öneme sahiptir. Öğretim sürecinde başarılı ve başarısız durumlardan yararlanma, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Rong ve Choi, 2019). Benzer biçimde bu araştırmaya katılan öğretmen adayları kendi sınıf-içi öğretim deneyimlerini izleyebilme ve bu deneyimler üzerine düşünebilme olanağı buldukları için kendilerini şanslı hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları sürecin başlangıcında her ne kadar video-durum materyali oluştururken değerlendirmede yetersiz olduklarını ifade etseler de süreç ilerledikçe durum değerlendirmeye ilişkin deneyim ve beceri geliştirmişlerdir.

Öğretmen adayları, kendilerinin sınıf-içi öğretim deneyimlerini izlemeleri ve kurgulamalarıyla ilgili her öğretmenin ve öğretmen adayının yaşaması gereken, farklı ve keyif verici, sınıf içerisinde gerçekleşenlere yönelik farkındalık geliştirmeyi sağlayan, deneyimleri değerlendirmeye ve deneyimlerden öğrenebilmeye olanak tanıyan bir süreç yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde alanyazında, öğretmen adaylarının kendi deneyimlerini izlemelerinin ve kurgulamalarının, yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklediği ve öğretim sürecine yönelik güdülenmelerini arttırdığı belirtilmektedir (Cid-Cid, Guede-Cid ve Tolmos-Rodríguez-Piñero, 2018; Koç, 2011; Olivero, John ve Sutherland, 2004; Rosaen ve diğ., 2009; Yeh, 2018). Beisiegel, Mitchell ve Hill (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, kendilerinin sınıf-içi öğretim uygulamaları üzerinden tasarlanan video-durum izleme etkinliklerinin, öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinden öğrenebilmeleri için açık ve somut bir köprü görevi gördüğü ifade edilmektedir.

Sınıf-içi öğretim deneyimlerinin akranlar tarafından izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının bireysel farkındalıklarını arttırmaya destek olmakta ve öğretmen adayları sonraki deneyimlerini akran geribildirimleri ile yapılandırarak iyileştirdiklerini ifade etmektedirler. Benzer biçimde, akranlar tarafından yapılan video geribildirimlerin mesleki davranışları etkileyebileceği ifade edilmektedir (Brouwer, Besselink ve Oosterheert, 2017). Ayrıca öğretmen adaylarının beceri geliştirmelerinin, geliştirilen becerilerin sınıf-içi öğretim süreçlerine aktarılma düzeyi üzerinden anlam kazanabileceği üzerinde de önemle durulmaktadır (Weber, Gold, Prilop ve Kleinknecht, 2018). Dahası, öğretmen adaylarının deneyimlerinin akranları tarafından izleniyor ve değerlendiriliyor olmasıyla ilgili ifadelerinden

hareketle uygulanan öğretim yönteminin, kendisinin sürece yönelik güdülenmelerini desteklediği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının kendi video-durumlarının yanı sıra akranlarının video-durumları kullanılarak tasarlanan duruma-dayalı öğretim sürecinde, akran video-durumları aracılığı ile öğretim sürecinde içerik çeşitliliği ve öğretmen adaylarının daha fazla sınıf-içi durum örneğine ulaşması sağlanmaktadır (Brunvand, 2010; Kucan, Palıncsar, Khasnabis ve Chang, 2009; Olkun, ve diğ., 2009; Shen, Gromova, Zakirova ve Yalalov, 2017; Yung ve diğ., 2007). Akranlarının sınıf-içi öğretim uygulamalarını izlemek, öğretmen adaylarının deneyim eksikliklerini giderebilmelerini sağlamanın yanı sıra, diğerlerinin deneyimlerinden öğrenmelerine de destek olmaktadır (Barth, Piwowar, Kumschick, Ophardt ve Thiel, 2019; de Mesquita, Dean ve Young, 2010; Rong ve Choi, 2019; Roose, Goossens, Vanderlinde, Vantieghem ve Van Avermaet, 2018; Sherin ve Van Es, 2009; Stockero, 2008; Van den Berg, 2001). Ayrıca akranlarının öğretim deneyimleri aracılığı ile öğrenme süreci, öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin güdülenmelerini arttırmaktadır (Sharpe ve diğ., 2003). Akran deneyimlerini izlemek ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının süreçte akranlarındaki değişim ve gelişimi fark ettiklerine yönelik açıklamalarda da buldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları süreçte diğerlerinin deneyimlerdeki değişimlerin, onları gerek süreç açısından gerekse mesleki deneyim açısından güdülediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları akran deneyimlerinin izlenmesi ile ilgili olarak, öğretmen adayları tarafından örnek alma, deneyim biriktirme ve deneyimlerdeki gelişim ve değişimler üzerinden ele alınırken öğretmen adaylarının akranlarının sınıf-içi öğretim deneyimleriyle ilgili olarak çok deneyim biriktirmeye odaklandıkları görülmüştür. Doerr ve Thompson tarafından (2004) yapılan bir araştırmada, video-durumlar öğretmen adaylarına matematiksel kuramsal bilginin uygulamada nasıl öğretilebileceğine ilişkin örnek sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adayları da deneyimleyemeyecekleri kadar öğretim durumu örneği gözlemlemenin kendilerine katkı sağladığına vurgu yapmışlardır. Söz konusu araştırma bulgusu, video-duruma dayalı tasarlanan öğretim süreçleri ile öğretmen adaylarına deneyim biriktirebilmeleri için görece daha fazla olanak tanıyabilmeye ilişkin alanyazınla koşutluk göstermektedir (Kucan ve diğ., 2009; Shen ve diğ., 2017; Sun ve van Es, 2015). Benzer biçimde video-duruma dayalı öğretim yöntemi, sınıf-içi öğretim deneyimleri öncesinde ya da sırasında öğretmen adaylarının diğerlerinin deneyimlerinden öğrenebilmelerini de desteklemektedir (Beisiegel ve diğ., 2018).

Video-duruma dayalı tasarlanan öğretim sürecinde ve yüzyüze ortamda gerçekleştirilen tartışma oturumlarında, öğretmen adaylarının geribildirimlerin içeriği, niteliği ve gelişimine odaklandıkları görülmüştür. Öğretmen adayları, tartışma oturumlarında verilen geribildirimlerin niteliğinin geliştiğine değinirlerken süreçte en çok eleştirme ve eleştirilme konusunda gelişim gösterdiklerine vurgu yapmışlardır. Nielsen (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının süreçte giderek ileri düzey çözümlene becerisi geliştirdiklerine ilişkin elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca ilgili alanyazında,

yapılandırılmış video-durum çözümlene süreçleriyle, öğretmen adaylarının öğretimin karmaşıklığını farketmeleri ve belirli çözümlene görevleri aracılığıyla daha derin eleştirel yansıtma becerileri geliştirebilmelerinin olanaklı olduğu yönünde kanıtlara ulaşılmıştır (Coffey, 2014; Maclean ve White, 2007; Rhine ve Bryant, 2007).

Öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerine ilişkin açıklamalarında değindikleri üzere, fakülte'deki kuramsal derslerde öğrenilenlerin okul deneyimi sırasında uygulamaya aktarılabilmesi kolay değildir; bunun için daha fazla uygulama olanağına gereksinimleri vardır. Benzer biçimde Miller (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının en çok sınıf-içi öğretim uygulamalarındaki deneyimsizlik konusunda sorun yaşadıkları, üniversitede öğrenilen kuramsal bilgi ile okulun beklentilerinin uyuşmadığı ve bu durumun uygulama sürecinde sorunlara yol açtığı belirlenmiştir. Öte yandan, bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının araştırma sürecini değerlendirmeye ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunların giderilmesinde video-duruma dayalı tasarlanan öğretimin destekleyici bir role sahip olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adaylarının teknik bilgi ve becerilerinin düzeyi uygulanan süreci doğrudan etkileyebilmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alanlarının BÖTE olması nedeniyle video-düzenleme programlarına ilişkin ön bilgi düzeyleri yüksektir. Araştırma sürecinin başında öğretmen adaylarına eğitim düzenlenmek istenmesine karşın, gereksinim duymadıkları gerekçesi ile tasarlanan eğitimin gerçekleştirilmediğini ayrıca belirtmek gerekmektedir.

Video-duruma dayalı öğretim sürecine ilişkin yapılan en önemli geri bildirim, katılımcıların sayısı ve uygulama süresi ile ilgilidir. Öğretmen adayları, katılımcı sayısının çok olmasının edinilen farklı deneyimle doğrudan ilişkili olduğunu ifade ederlerken aynı durumun sürecin zaman olarak yoğunluğuyla da ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun en uygun biçimde düzenlenmesinin ya da tartışma oturumlarının sürecin başlangıcında sınırlarının ayrıntılı olarak belirlenmesinin uygulama sürecine ve süreçten elde edilecek yarara katkı sağlayacağına vurgu yapmaktadırlar.

### **Öneriler**

Öğretimsel karar alma sürecinde, deneyimin önemli bir role sahip olmasına koşut biçimde, video-duruma dayalı öğretim süreçleriyle öğretmen adaylarına yalnızca Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri bağlamında deneyimleyebileceklerinden çok daha fazla şehir, okul, sınıf ve öğrencilerden oluşan diğerlerinin deneyimlerini aktarmak ve bu deneyimler üzerinden “rutinler/alışkanlıklar” geliştirmelerini sağlamak olanaklıdır.

Araştırmada yürütülen video-duruma dayalı öğretim sürecinde öğretmen adayları etkin katılımcılar olarak rol almakta ve öğretim sürecinin merkezinde kendi sınıf-içi öğretim deneyimleri yer almaktadır. Söz konusu süreç, öğretmen adayları tarafından her ne kadar emeğin yoğun olduğu bir süreç olarak değerlendirilse de süreç

sonunda öğretmen adaylarının tamamı, sürece devam etme ve yeniden benzer süreçlerde yer almaya ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Söz konusu bu olumlu değerlendirmelerden yola çıkarak uygulanan video-duruma dayalı öğretimin, öğretmen adayları için güdülenme kaynağı olduğu söylenebilir. Benzer uygulamalar, öğretmen eğitiminde farklı disiplin alanları için de kullanılabilir.

Araştırma sürecinde uygulanan video-duruma dayalı öğretim sürecinin, katılımcı sayısının fazla olduğu durumlarda zaman maliyetini arttıracığı göz önünde bulundurulmalıdır. Katılımcı sayısının görece fazla olduğu durumlarda öğretim süreci tasarlanırken özellikle tartışmalar yüz yüze ortam yerine çevrimiçi ortamda ya da bütünsel biçimde tasarlanarak uygulama süreci yapılandırılabilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kendi sınıf-içi öğretim deneyimlerini kendilerinin kurguladığı bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Video kurgulamanın, öğretmen adaylarına sağlayacağı yararın ortaya konması alanyazına ayrıca yarar sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının kendi sınıf-içi öğretim deneyimlerini kendilerinin kurgulamaları ile araştırmacı ya da uzman öğretmenler tarafından kurgulanmasının öğretim sürecine etkisinin incelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir.

#### Kaynakça

- Arkün-Kocadere, S. A. ve Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 27-43. [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw\\_artcl-165.html](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-165.html) adresinden edinilmiştir.
- Arıcı, B. (2007). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik beklentileri ile alanda çalışan bilgisayar öğretmenlerinin mesleğe yönelik alguları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden edinilmiştir (Tez No. 215794).
- Averill, R., Drake, M., Anderson, D., and Anthony, G. (2016). The use of questions within in-the-moment coaching in initial mathematics teacher education: Enhancing participation, reflection, and co-construction in rehearsals of practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 486-503. doi: 10.1080/1359866X.2016.1169503
- Baecher, L., Kung, S., Jewkes, A. M., and Rosalia, C. (2013). The role of video for self-evaluation in early field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 36, 189-197. doi: 10.1016/j.tate.2013.08.001
- Barth, V. L., Piwowar, V., Kumschick, I. R., Ophardt, D., and Thiel, F. (2019). The impact of direct instruction in a problem-based learning setting. Effects of a video-based training program to foster preservice teachers' professional vision of critical incidents in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 95(1), 1-12. doi: 10.1016/j.ijer.2019.03.002

- Beisiegel, M., Mitchell, R., and Hill, H. C. (2018). The design of video-based professional development: An exploratory experiment intended to identify effective features. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 69-89. doi: 10.1177/0022487117705096
- Brouwer, N., Besselink, E., and Oosterheert, I. (2017). The power of video feedback with structured viewing guides. *Teaching and Teacher Education*, 66, 60-73. doi:10.1016/j.tate.2017.03.013
- Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256. Retrieved from <https://www.citejournal.org/volume-10/issue-2-10/current-practice/best-practices-for-producing-video-content-for-teacher-education>
- Cid-Cid, A. I., Guede-Cid, R., and Tolmos-Rodríguez-Piñero, P. (2018). Flipped classroom in preservice teacher training: An approach to a real mathematics classroom. [La classe renversée dans la formation initiale des enseignants: S'approcher à la réalité de la salle de classe de mathématiques; La clase invertida en la formación inicial del profesorado: Acercando la realidad del aula de matemáticas] *Bordon, Revista De Pedagogia*, 70(3), 77-93. doi: 10.13042/Bordon.2018.64127
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., and Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341-351. doi: 10.1016/j.tate.2018.11.002
- Coffey, A. M. (2014). Using video to develop skills in reflection in teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9), 86-97. doi: 10.14221/ajte.2014v39n9.7
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California, CA: Sage publications.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2006). Bilgisayar öğretmenleri öğretmenlik mesleği için eğitiliyorlar mı? bir bilgisayar öğretmeni yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 34-44. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/840/194> adresinden erişilmiştir.
- de Mesquita, P. B., Dean, R., and Young, B. (2010). Making sure what you see is what you get: Digital video technology and the pre-service preparation of teachers of elementary science. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(3), 275-293. Retrieved from <https://citejournal.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/04/v10i3science1.pdf>

- Deryakulu, D., and Olkun, S. (2007). Analysis of Computer Teachers' Online Discussion Forum Messages about Their Occupational Problems. *Educational Technology & Society*, 10(4), 131-142. Retrieved from [https://www.final.edu.tr/docs/02-analysis-of-computer-teachers-online-discussion-forum-messages-aboutpdf\[1556872085\].pdf](https://www.final.edu.tr/docs/02-analysis-of-computer-teachers-online-discussion-forum-messages-aboutpdf[1556872085].pdf)
- Doerr, H. M., and Thompson, T. (2004). Understanding teacher educators and their pre-service teachers through multi-media case studies of practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(3), 175-201. doi: 10.1023/B:JMTE.0000033048.97096.39
- Duman, D. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ve uygulanma düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden edinilmiştir> (Tez No. 321400).
- Duffy, G. G., Miller, S., Parsons, S., and Meloth, M. (2009). Teachers as Metacognitive Professionals. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 240–256). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eilam, B., and Poyas, Y. (2006). Promoting awareness of the characteristics of classrooms' complexity: A course curriculum in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 337-351. doi: 10.1016/j.tate.2005.11.004
- Eilam, B., and Poyas, Y. (2009). Learning to teach: Enhancing pre-service teachers' awareness of the complexity of teaching–learning processes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 87-107. doi: 10.1080/13540600802661337
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını izleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2002/1838> adresinden erişilmiştir.
- Frost, J. H. (2010). Looking through the lens of a teacher's life: The power of prototypical stories in understanding teachers' instructional decisions in mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 225-233. doi:10.1016/j.tate.2009.03.020
- Grant, T. J., and Kline, K. (2010). The impact of video-based lesson analysis on teachers thinking and practice. *Teacher Development*, 14(1), 69-83. doi: 10.1080/13664531003696600
- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D., and Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61. doi: 10.1177/0022487106295726
- Høynes, S., Klemp, T., and Nilssen, V. (2019). Mentoring prospective mathematics teachers as conductors of whole class dialogues – using video as a tool. *Teaching and Teacher Education*, 77, 287-298. doi:10.1016/j.tate.2018.10.014

- Jensen, R. A., Shepston, T. J., Connor, K., and Killmer, N. (1994, February). *Fear of the known: using audio-visual technology as a tool for reflection in teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education, Atlanta, GA.
- Jiang, H., Ganoë, C., and Carroll, J. M. (2010). Four requirements for digital case study libraries. *Education and Information Technologies*, 15(3), 219-236. doi: 10.1007/s10639-009-9108-x
- Johnson, D. C., and Matthews, W. K. (2017). Experienced general music teachers' instructional decision making. *International Journal of Music Education*, 35(2), 189-201. doi:10.1177/0255761415620531
- Johnson, H. L., Dunlap, J. C., Verma, G., McClintock, E., DeBay, D. J., and Bourdeaux, B. (2019). Video-based teaching playgrounds: Designing online learning opportunities to foster professional noticing of teaching practices. *TechTrends*, 63(2), 160-169. doi: 10.1007/s11528-018-0286-5
- Kennedy, M. M. (2019). How we learn about teacher learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162. doi: 10.3102/0091732X19838970
- Keppens, K., Consuegra, E., Goossens, M., De Maeyer, S., and Vanderlinde, R. (2019). Measuring pre-service teachers' professional vision of inclusive classrooms: A video-based comparative judgement instrument. *Teaching and Teacher Education*, 78, 1-14. doi: 10.1016/j.tate.2018.10.007
- Koç, M. (2011). Let's make a movie: Investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded role playing cases in turkey. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 95-106. doi:10.1016/j.tate.2010.07.006
- Koç, Y., Peker, D., and Osmanoğlu, A. (2009). Supporting teacher professional development through online video case study discussions: An assemblage of preservice and inservice teachers and the case teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1158-1168. doi:10.1016/j.tate.2009.02.020
- Koorland, M. A., Tuckman, B. T., Wallat, C., Long, B., Thomson, S., and Silverman, M. (1985). A pilot evaluation of the pre-ed program: An innovative student-teacher supervision model. *Educational Technology*, 25(10), 45-47. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44424495>
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106. doi: 10.1016/j.tate.2009.05.001
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A., and Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76-88. doi: 10.1016/j.tate.2013.11.004

- Kucan, L., Palincsar, A. S., Khasnabis, D., and Chang, C. I. (2009). The video viewing task: A source of information for assessing and addressing teacher understanding of text-based discussion. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 415-423. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.003
- Kurz, T. L., Llana, G., and Savenye, W. (2004). Issues and challenges of creating video cases to be used with preservice teachers. *TechTrends*, 49(4), 67-73. doi: 10.1007/BF02824113
- Lee, G. C., and Wu, C. C. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication (CMC). *Innovations in Education and Teaching International*, 43(4), 369-380. 10.1080/14703290600973836
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. California, CA: Left Coast Press.
- Maclea, R., and White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*, 8(1), 47-60. doi: 10.1080/14623940601138949
- Merriam, S. B., (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Merseth, K. K. (1991, January). *The case for cases in teacher education*. AACTE Publications.
- Merseth, K. K. (1994, November). *Cases, case methods, and the professional development of educators*. ERIC Digest.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. *Handbook of Research on Teacher Education*, 2, 722-744. Retrieved from <http://210.240.144.115/dyna/data/user/ndhu/files/201110141839070.pdf>
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., and Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158-170. doi: 10.1016/j.tate.2017.04.010
- Miller, M. J. (2009). Talking about our troubles: Using video-based dialogue to build preservice teachers' professional knowledge. *The Teacher Educator*, 44(3), 143-163. doi: 10.1080/08878730902954167
- Miyata, H. (2002, December). *A study of developing reflective practices for preservice teachers through a web-based electronic teaching portfolio and video-on demand assessment program*. In Proceedings of the International Conference on Computers in Education, Washington, DC, pp. 1039-1043.
- Moreno, R., and Ortegano-Layne, L. (2008). Do classroom exemplars promote the application of principles in teacher education? A comparison of videos, animations, and narratives. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 449-465. doi: 10.1007/s11423-006-9027-0



- Nielsen, B. L. (2015). Pre-service teachers' meaning-making when collaboratively analysing video from school practice for the bachelor project at college. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 341-357. doi: 10.1080/02619768.2014.983066
- Olivero, F., John, P., and Sutherland, R. (2004). Seeing is believing: Using videopapers to transform teachers' professional knowledge and practice. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 179-191. doi: 10.1080/03057640410001700552
- Olkun, S., Altun, A., and Deryakulu, D. (2009). Development and evaluation of a case-based digital learning tool about children's mathematical thinking for elementary school teachers (L-TEST). *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 151-165. doi: 10.1080/02619760902783875
- Page, A., and Jones, M. (2018). Rethinking teacher education for classroom behaviour management: Investigation of an alternative model using an online professional experience in an Australian university. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 84-104. doi: 10.14221/ajte.2018v43n11.5
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Payne, J. W., Bettman, J. R., and Johnson, E. J. (1988). Adaptive strategy selection in decision making. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(3), 534. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a170858.pdf>.
- Perry, G., and Talley, S. (2001). Online video case studies and teacher education: A new tool for preservice education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(4), 26-31. doi: 10.1080/10402454.2001.10784422
- Rhine, S., and Bryant, J. (2007). Enhancing pre-service teachers' reflective practice with digital video-based dialogue. *Reflective Practice*, 8(3), 345-358. doi: 10.1080/14623940701424884
- Rich, P., and Hannafin, M. (2008). Capturing and assessing evidence of student teacher inquiry: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1426-1440. doi: 10.1016/j.tate.2007.11.016
- Rich, P. J., and Hannafin, M. (2009). Video annotation tools: Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67. doi: 10.1177/0022487108328486.
- Rong, H., and Choi, I. (2019). Integrating failure in case-based learning: A conceptual framework for failure classification and its instructional implications. *Educational Technology Research and Development*, 67(3), 617-637. doi: 10.1007/s11423-018-9629-3

- Roose, I., Goossens, M., Vanderlinde, R., Vantieghem, W., and Van Avermaet, P. (2018). Measuring professional vision of inclusive classrooms in secondary education through video-based comparative judgement: An expert study. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 71-84. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.11.007
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., and Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360. doi: 10.1177/0022487108322128
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Terpstra, M., Cooper, M., Fu, J., and Niu, R. (2009). Seeing through a different lens: What do interns learn when they make video cases of their own teaching? *The Teacher Educator*, 45(1), 1-22. doi: doi.org/10.1080/08878730903386849
- Schieble, M., Vetter, A., and Meacham, M. (2015). A discourse analytic approach to video analysis of teaching: Aligning desired identities with practice. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 245-260. doi: 10.1177/0022487115573264
- Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Swe Khine, M., Ngoh Moo, S., and Wong, A. (2003). Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: Recent developments in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 529-541. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00050-7
- Shen, P., Gromova, C. R., Zakirova, V. G., and Yalalov, F. G. (2017). Educational technology as a video cases in Teaching Psychology for Future Teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology education*, 13(7), 3417-3429. doi: 10.12973/eurasia.2017.00736a
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, and S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M. G., and Van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/4824/>.
- Sherin, M. G., and Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. doi: 10.1177/0022487108328155
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 1-29). New York: Teachers College Press.
- Stockero, S. L. (2008). Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(5), 373-394. doi: 10.1007/s10857-008-9079-7
- Stockero, S. L., Rupnow, R. L., and Pascoe, A. E. (2017). Learning to notice important student mathematical thinking in complex classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*, 63, 384-395. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.006

- Sun, J., and van Es, E. A. (2015). An exploratory study of the influence that analyzing teaching has on preservice teachers' classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 201-214. doi: 10.1177/0022487115574103
- Topuz, A. C. (2010). *Bilgisayar öğretmenlerinin meslek hayatında karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 279884).
- Van den Berg, E. (2001). An exploration of the use of multimedia cases as a reflective tool in teacher education. *Research in Science Education*, 31(2), 245-265. doi: 10.1023/A:1013193111324
- Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N., and Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, 76, 39-49. doi: 10.1016/j.tate.2018.08.008
- Wright, S. (1996). Case-Based Instruction: Linking Theory to Practice. *Physical Educator*, 53(4), 190-97. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ541982>
- Xiao, B., and Tobin, J. (2018). The use of video as a tool for reflection with preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 328-345. doi: 10.1080/10901027.2018.1516705
- Yeh, H. (2018). Exploring the perceived benefits of the process of multimodal video making in developing multiliteracies. *Language Learning and Technology*, 22(2), 28-37. doi: 10125/44642
- Yeh, C., and Santagata, R. (2015). Preservice teachers' learning to generate evidence-based hypotheses about the impact of mathematics teaching on learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 21-34. doi: 10.1177/0022487114549470
- Yerrick, R., Ross, D., and Molebash, P. (2005). Too close for comfort: Real-time science teaching reflections via digital video editing. *Journal of Science Teacher Education*, 16(4), 351-375. doi: 10.1007/s10972-005-1105-3
- Yung, B. H. W., Wong, S. L., Cheng, M. W., Hui, C. S., and Hodson, D. (2007). Tracking pre-service teachers' changing conceptions of good science teaching: The role of progressive reflection with the same video. *Research in Science Education*, 37(3), 239-259. doi: 10.1007/s11165-006-9024-7

#### Etik Kurul Kararı

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 19.12.2016 tarihli, 27 toplantı ve 352 karar sayısı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.



## A Method In Video Case-Based Instruction: Pre-Service Teachers' Own Video-Cases Edited And Discussed<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.03.2020	05.09.2020	05.09.2020

**Raziye Sancar** <sup>2</sup>

Kirsehir Ahi Evran University

**Deniz Deryakulu** <sup>3</sup>

Ankara University

### Abstract

This study aimed to examine the video case-based instruction process, which includes the face-to-face discussion of video-cases edited by pre-service teachers with their own in-class teaching experiences. For these purposes, the research was conducted as a case study by adopting a qualitative research approach. The research group consists of 16 (9 female, 7 male) pre-service teachers who took the course of Teaching Practice for the first time in the Department of CEIT, Faculty of Educational Sciences, Ankara University in 2016-2017 academic year. The research process includes the recording of in-class teaching experiences of pre-service teachers, preparing these teaching experiences as video-cases edited by the pre-service teachers, monitoring, and discussing the video-cases. The data of the study was obtained from the process evaluation interviews with the prospective teachers using a semi-structured interview form. As a result of this research, in the video case-based instruction process, it was determined that the pre-service teachers had the opportunity to monitor themselves, that they noticed the change in both themselves and their friends, that they learn to accept criticism. Also, it was determined that their appreciation by their peers and caring about their thoughts were valuable and important. Finally, it was found that the video-based instruction process was beneficial for pre-service teachers in order to gain experience (more than they could gain), discuss and develop critical skills, as well as to obtain feedback that could not be obtained from school counselors.

**Keywords:** Video-case, video case-based instruction, video editing, video discussing, teacher education.

<sup>1</sup>This study was produced from a doctoral dissertation titled "A Qualitative Research on Using Student-Teachers' Own Video-Cases to Analyze Their Instructional Decisions" by Raziye Sancar.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Ph.D., Kirsehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of CITE, E-mail: raziyesancar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2875-9233>

<sup>3</sup>Professor, Ankara University, Faculty of Educational Science, Department of CITE, E-mail: deryakulu@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6974-7183>

## **Purpose and Significance**

A case includes a problem, the process of problem-solving, as well as the results of problem-solving; It is defined as a narrative or story representing the complete set of events related to an event (Rong and Choi, 2019). Case-based instruction is the teaching method in which cases are used with various content, environment, and design features; With the case-based instruction method, a communication channel is created between advisor and pre-service teacher. Additionally, pre-service teachers can be provided with more field experiences, and cases can also be used as an assessment tool in the teaching process (Merseeth, 1994). Situational skills, as an essential mediator among professional knowledge, beliefs, and teaching experiences in teacher education, are getting more and more attention today (Meschede et al., 2017). Video-case-based instruction is seen as an essential method in the transfer of context-specific skills; video-cases allow pre-service teachers to access different contexts and situations, as well as to benefit from the application experiences of others (Olkun et al., 2009). With the video-case-based instruction method, it is possible to develop pre-service teachers' awareness of in-class teaching experiences (Brunvand, 2010; Johnson et al. 2019; Page and Jones, 2018; Stockero et al., 2017). In addition, it is seen as a very important step for teacher education to give pre-service teachers the opportunity to discuss their own in-class experiences regularly with peers and advisers in the case-based instruction method (Moore, 1998). In the research, the pre-service teachers' own experiences are based on the benefits such as providing more experience opportunities, providing regular feedback, transferring of theoretical knowledge into practice. Also, video-case-based instructions used for pre-service teachers' own experiences enable the transfer of context-specific skills that are not easy to achieve by applying for teacher training programs in our country. It is aimed to evaluate the video-case-based instruction process designed in the form of the pre-service teachers editing their own in-class teaching experiences and discussing with peers.

## **Method**

This study aims to examine the video-case-based instruction process, which was developed by recording the first teaching experiences of pre-service teachers in digital video, developed by themselves, and discussing them with their peers. It is structured as a case study by adopting a qualitative research approach. Case study, definition, and analysis of a system with defined limits; it is defined as an event, program, process, and even a strategy to question one or more individuals (Merriam, 2009). While the situation can be a single person, multiple individuals (together or individually), a program, an event, it can also represent a process that includes several stages of a series of activities (Creswell, 2011). What is defined as the situation in this research is the research process itself; the situation is a process in which more than one activity takes place, and various stages are designed together. Starting with the recording of pre-service teachers' teaching experiences; the teaching process, which includes the editing of these video recordings by the pre-service teachers and the

discussion of the edited video-cases in the discussion sessions, was examined as a situation. Each stage was repeated for all teacher candidates for three separate teaching experiences. In other words, three different in-class teaching experiences of pre-service teachers (after completion of the implementation cycle in the process) were recorded, constructed by them, and discussed with their peers. Each of the pre-service teachers in the study group developed three edited video-cases at the end of the process; they had the opportunity to watch and discuss 48 different classroom teaching experiences in total, 16 at each stage. In the research, the interview was used as the primary data source. The participants were interviewed after the video-case-based instruction process. A semi-structured interview form was prepared by reading the relevant literature before the interview. Before the interview form was finalized, four experts from the field were consulted. Necessary arrangements were made in the interview form according to the feedback of the field experts. As suggested by Lincoln and Guba (2013) in the research, each stage of the process, such as the design of the process, the preparation of interview questions, the analysis and interpretation of the data, was supervised by field experts so that in this research was ensured confirmability audit. The experts' feedback on the research findings has increased the transferability of the research. Besides, during the reporting of the research, direct citations and detailed descriptions were used to ensure transferability and consistency in the research.

## **Results**

The pre-service teachers mentioned the benefits of viewing their in-class teaching experiences, such as an experience that every teacher and prospective teacher should have, a different and joyful experience. They also state that viewing in-class teaching experiences enables them to increase awareness of those in the classroom, evaluate their experiences, and learn from experiences. Pre-service teachers stated that sharing experience, criticizing, thinking/focusing on experience, fitting into time (editing their video-cases) on the issues related to editing their own in-class teaching experiences. Pre-service teachers explain their experiences evaluated by their peers over the negative situations that usually occur in the experience. Almost all of the pre-service teachers emphasized allowing their peers to monitor, evaluate, and see their deficiencies in their experiences. In the video-case based instruction process, pre-service teachers watched the video-cases edited from their peers' classroom teaching experiences during the discussion sessions and gave them feedback about these experiences. In this process, considering the intensity of the discussion sessions, the person who edited the video-case was first given the right to make an explanation, and then the group discussions were started. Regarding the video-cases prepared with peers' in-class teaching experiences, pre-service teachers emphasize role-modeling, accumulating experience, focusing on improvements/changes. Pre-service teachers generally focused on feedback regarding the discussions. Moreover, they addressed issues related to the content of feedback and criticism, the nature of feedback and criticism, and the development of feedback and criticism on discussion sessions.

It is seen that the most important reason for pre-service teachers to participate in this study is to think to be useful for them and to wonder about the process. Regarding the content of the seminar organized at the beginning of the research process, pre-service teachers had different views about the adequacy of the explanations, while the majority of them found the explanations sufficient. However, they noted that there are some points that need to be improved during the implementation phase. The discussion sessions took more time than expected at the beginning of the process, so it is seen requiring much dedication for pre-service teachers is their participation in discussion sessions. Prospective teachers also expressed this situation during process evaluation interviews. Regarding the pre-service teachers' positive emotions in the process, it is seen that they have mentioned, such as being able to follow themselves, noticing the change in both themselves and peers, learning to accept criticism, being appreciated by their peers and consideration of their ideas. Besides, pre-service teachers emphasized that the video-case based instruction process is effective, efficient, and attractive. Finally, all pre-service teachers stated that they might want to participate in a study with similar processes and expectations.

### **Discussion and Conclusions**

In the video-case-based teaching process, as stated in the references of the pre-service teachers participated in the process, enables them to get useful feedback, to see themselves, students' behavior and unnoticed situations during their experience. Also, the process provides to generate ideas about what pre-service teachers can do when they face similar situations. In the teaching process, experience plays an important role, so video-case based instruction method allows pre-service teachers to acquire the experiences of others, which includes more cities, schools, classrooms, and students than they can only experience at School Experience and Teaching Practice courses. In addition, pre-service teachers can be provided to develop "routines/habits" through these experiences. In the video-case based instruction process carried out in this research, pre-service teachers play a role as active participants, and their in-class experiences are at the center of the instructions. Pre-services teachers underlined being able to analyze themselves, to notice the change both in themselves and in their friends, to develop criticism, to be liked by their peers, and to consider their opinions. Besides, the pre-service teachers emphasized that the video-case based instruction process gives them the ability to communicate effectively as a teacher, the ability to communicate and interact with their students, and awareness of the in-class teaching process and procedure. All pre-service teachers expressed positive opinions about continuing the process and participating in similar processes. Based on these positive evaluations, it can be said that video-case based instruction is a source of motivation for pre-service teachers. Similar practices can be used for different disciplines in teacher education. Based on the benefits obtained through the use of video-cases in teacher education; There is a need for large-scale process designs and research initiatives where teacher-candidates can use video-cases and support their continuous professional development, not only during their education but also throughout their professional life.

**The Ethical Committee Approval**

This research has been found ethically appropriate by Ankara University Ethics Committee with 27 meeting and 352 decision numbers dated 12.19.2016.





## İlkokul Öğretmenleri ve Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	17.03.2019	09.05.2020	09.05.2020

**Onur Batmaz** <sup>2</sup>

Yozgat Bozok Üniversitesi

**Yusuf Ergen** <sup>3</sup>

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada, ilkökuller öğretmenleri ve öğretim üyelerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında tanımlı Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülen araştırmanın katılımcıları, uygun örnekleme yöntemi ile Türkiye’de bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde öğretmenlik uygulaması dersini yürütmekle görevli altı öğretim üyesi ve bu dersin yürütüldüğü okullarda çalışan 10 ilkökuller öğretmeni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim üyesi ve öğretmenler, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına, kuramı uygulamaya taşıma, okul içi etkili iletişim, olumlu mesleki tutum geliştirme, okul ve sınıf ortamını deneyimleme gibi konularda katkı sağladığını; buna karşılık, dersin süresi ve derste eğitim teknolojilerinin kullanımına ilişkin sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğinin artırılmasına yönelik “öğretmenlik uygulaması ders saatinin artırılması”, “ders programının/içeriğinin güncellenmesi”, “değerlendirme formlarının düzenlenmesi”, “mikro öğretim kullanımı” ve “birleştirilmiş sınıflarda uygulama süresinin artırılması” önerilerinde bulunmuşlardır.

*Anahtar sözcükler:* Öğretmenlik uygulaması, ilkökuller öğretmeni, öğretim üyeleri.

<sup>1</sup>Bu çalışma, 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Öğr. Gör., Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakım ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, E-posta: onur.batmaz@yobu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9208-2645>

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, E-posta: yergen22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4313-5354>

Günümüzde, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte eğitimin önemi vurgulanmakta ve buna bağlı olarak da öğretmen yetiştirme ön plana çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında daha başarılı olmaları için gerekli bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Sılay ve Gök, 2004). Mesleki eğitim uygulamalarının başında gelen öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğiyle ilgili uygulama ve etkinliklerin bulunduğu, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleğe ilişkin deneyim edindiği, görüş ve kanıların oluşmasına katkı sunan bir süreçtir (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009). Öğretmenlik Uygulaması dersiyle öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğine yönelik hizmet öncesinde kuramsal olarak edinmiş olduğu bilgi, beceri ve tutumları gerçek bir ortamda gösterebilme imkanı bulmaktadır. (Kavcar, Sılay, Çakır ve Aygün, 1999). Ayrıca bu ders sürecinde adaylardan öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini geliştirme, ders kitaplarını ve diğer araç ve gereçleri kullanma, alanının ders programı ile ilgili süreci anlama, gerektiği zaman ek öğretim araçları geliştirme, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde bulunma gibi durumlarda kendini geliştirmesi beklenmektedir (Sarıçoban, 2008).

Öğretmenlik eğitimi süreci, genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Öğretmen adayı sahip olduğu genel kültür ile içinde bulunduğu çağın gereklerini yerine getirebilecek, olayları anlama ve yorumlama etkinliğinde bulunabilecek ve karşılaştığı sorunlarla başa çıkmada daha etkin davranışlar sergileyebilecek; alan bilgisi ile kendi alanına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrencilere benimsetebilecek; meslek bilgisi ile de sahip olduğu alanın öğretimini en iyi şekilde gerçekleştirebilecektir (Küçükahmet, 2002). Bu süreçle birlikte öğretmen adayının edindiği bilgi ve becerileri uygulayabildiği öğretmenlik uygulaması dersinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmen adayı, uygulama öğretim üyesi, uygulama öğretmeni ve okul yöneticileri arasında bir eş güdümlü çalışmanın olması önemlidir (Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013). Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde önemli role sahip öğretim üyeleri ile uygulama öğretmenlerinin, etkili ve eş güdümlü bir şekilde çalışması nitelikli öğretmenlerin yetişmesine ve “öğretmenlik uygulaması” dersinin daha verimli olmasına katkı sunabilir. Topkaya ve Yalın (2005) da hem öğretim üyelerinin hem de uygulama öğretmenin öğretmenlik uygulaması dersini dikkatli bir şekilde planlanmaları, yapılandırılmaları ve uygulamaları gerektiğini belirtmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersinde sahip oldukları rol ve işlevlerde benzerlikler olabileceği gibi farklı yönler de bulunmaktadır. Uygulama öğretmenleri daha çok sınıf içindeki uygulamalara, etkinliklere odaklanırken öğretim üyeleri ise sınıf içi etkinliklerin ve uygulamaların yanında dersin akademik boyutunu da göz önünde bulundurmaktadır. Uygulama öğretmeni, öğretmen adayına sınıf içerisindeki uygulamalara ve dersin eğitim programına yönelik uygulamalı bilgiler sunarken öğretim üyeleri de öğretmen adayının mesleki gelişimiyle ve ders içerisinde uygulanan yöntem ve teknikler ile ilgili bilgiler sunmaktadır (Guillaume ve Rudney, 1993; McNamara, 1995).

Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili araştırmalar (Ben-Peretz, 2001; Görgen, Çokçalışkan, Korkut; 2012, Şişman ve Acat, 2003), bu dersin öğretmen adaylarının gelişiminin ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili algılarının olumlu yönde farklılaşmasına ve kendilerine olan güvenin artmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ancak bazı araştırmalarda (Arkün-Kocadere ve Aşkar, 2013; Azar, 2003; Dursun ve Kuzu, 2008; Güzel, Berber ve Oral, 2010; Görgen ve diğ., 2012; Nayır ve Çınkır, 2014; Yapıcı ve Yapıcı, 2004), öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayı - öğretim elemanı – uygulama öğretmeni arasındaki iletişimin zayıf olmasından, aday öğretmen sayısının fazlalığından, öğretmen adaylarına gereken değerin verilmediğinden, öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adayına yeteri kadar danışmanlık yapılmadığından kaynaklanan çeşitli sorunların yaşandığı belirtilmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yukarıda belirtilen araştırmalar incelendiğinde, uygulama sürecinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama açısından olumlu birçok yönü bulunmasına karşın bu süreç içerisinde birtakım sorunların yaşandığı da ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili daha önceden yapılan çalışmaları da temel alarak süreç içerisinde karşılaşılan sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri belirlemek üzere tasarlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilecek sonuçların, öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesinde ilkökul öğretmenlerine ve öğretim üyelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde bir çalışmadır. Durum çalışması, bir ya da birkaç açıklayıcı durumun nitel olarak derinlemesine araştırılması olarak ifade edilmektedir (Hagan, 2006). Araştırmada, belirlenen sınırlı sayıdaki durum üzerinde derinlemesine çözümlenebilir yapılar oluşturulduğundan bu desen kullanılmıştır.

#### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin kuzey doğusunda bir ildeki devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Öğretmenlik Uygulaması dersinden sorumlu öğretim üyelerinden ve dersin yürütüldüğü devlet okullarında çalışan ilkökul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme gönüllü olarak veya kolay biçimde örnekleme dahil edilebilecek katılımcılar ile çalışılabileceği durumlarda tercih edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Çalışma örneklemi, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen altı öğretim üyesi ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. Belirlenen okullarda görev yapan öğretim üyeleri ve öğretmenlerle ön görüşme yapılmış ve katılımcılara çalışmanın nasıl yapılacağına ilişkin gerekli

bilgiler verilerek çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerle eğitim-öğretim saatleri dışında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

		Uygulama Öğretmenleri	Öğretim Üyeleri
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	Ö5, Ö6, Ö9, Ö10	A1, A3, A5, A6
	Erkek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8	A2, A4
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5 Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	
	Yüksek Lisans	Ö7, Ö4	
	Doktora		A1, A2, A3, A4, A5, A6
<b>Mesleki Deneyim</b>	1 – 5 yıl	Ö4, Ö5	
	6 – 10 yıl	Ö2, Ö7, Ö8	A3, A5, A6
	11 – 15 yıl	Ö3, Ö6, Ö9	A4, A2
	16 yıl ve üzeri	Ö1, Ö10	A1

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin 4’ü kadın, 6’sı erkektir. Bu öğretmenlerin 8’i lisans, 2’si yüksek lisans mezunu olup 2’si 1-5 yıl aralığında, 3’ü 6-10 yıl aralığında, 3’ü 11-15 yıl aralığında ve 2’si de 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin ise 4’ü kadın, 2’si erkektir. Bu öğretim üyelerinin tamamı doktora mezunu olup 3’ü 6-10 yıl aralığında, 2’si 11-15 yıl aralığında ve 1’i de 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma konusuyla ilgili alanyazın taraması yapılarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmanın geçerliğini artırmak için üç öğretim üyesi ve iki öğretmenden görüşme formu ile ilgili uzman görüşleri alınmış, alınan görüşler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Son biçimi verilen görüşme formu kullanılarak üç ilkokul öğretmeni ve iki öğretim üyesi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece görüşme sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar belirlenerek araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

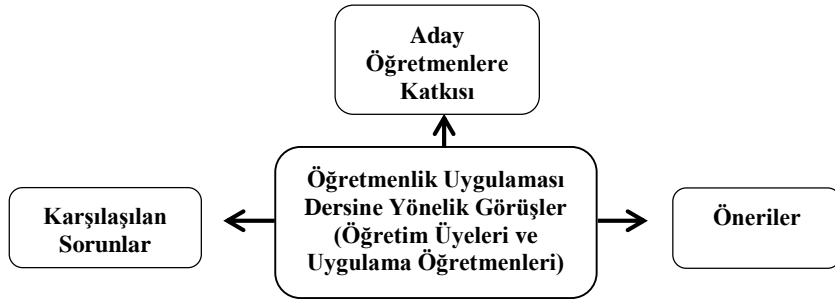
Katılımcılarla yapılan görüşmeler 9 Ekim 2017 ile 13 Kasım 2017 tarihleri arasında ders saatleri dışında öğretmenler odası ve öğretim üyesi odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından tutulan yazılı notlar ile kayıt altına alınmıştır. Herhangi bir veri kaybının önlenmesi amacıyla katılımcılardan

görüşme notlarını incelemeleri istenmiş ve eklemek istedikleri başka görüşler olup olmadığı sorulmuştur. Her görüşme 15-20 dakika sürmüştür.

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analiziyle, birbirine benzeyen verilerin belirli bazı kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların okurun anlayabileceği gibi düzenlenerek yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından kavram ve içerik benzerlikleri açısından gruplanmış ve gruplara tema isimleri verilmiştir. Her temanın altında bulunan kavramlar yeniden gruplandırılarak kavram içeriklerine uygun olarak adlandırılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Her iki araştırmacının da çözümleme sürecine katılmasıyla araştırmanın güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın bulguları katılımcıların sorulan sorulara verdiği cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Katılımcılardan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... öğretim üyeleri ise A1, A2 ,A3... şeklinde kodlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik uygulama öğretmenleri ve öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları temalar ve alt temalar olarak sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın bulgularını desteklemek amacıyla da öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen ana temalar Şekil 1’de gösterilmiştir.

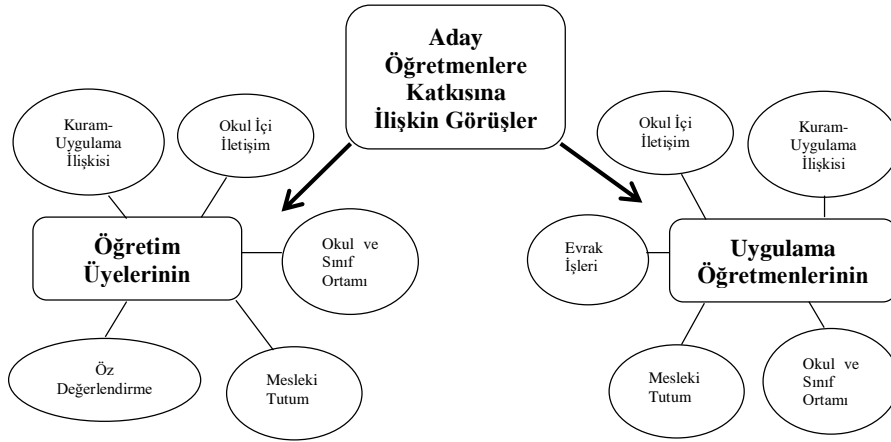


*Şekil 1.* Öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerine ilişkin temalar

Şekil 1 incelendiğinde hem öğretim üyelerinin hem de uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin; aday öğretmenlere katkısı, öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler olmak üzere üç ana temada toplandığı görülmektedir.

### Tema 1. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Aday Öğretmenlere Katkısına İlişkin Öğretim Üyelerinin Ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri

Öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesine ilişkin ulaşılan ilk tema öğretmenlik uygulaması dersinin aday öğretmenlere olan katkısıdır. Öğretmenlik uygulaması dersinin aday öğretmenlere katkısına yönelik görüşler de *öğretim üyeleri* ve *uygulama öğretmenleri* görüşleri olmak üzere iki alt tema ve alt temalara ilişkin kategoriler çevresinde toplanmış olup Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmenlik uygulaması dersinin aday öğretmenlere katkısına yönelik görüşlerine ilişkin alt temalar ve kategoriler

Şekil 2’ye göre, öğretmenlik uygulaması dersinin aday öğretmenlere katkısına yönelik belirlenen alt temalara ilişkin ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde, öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri “kuram-uygulama ilişkisi”, “okul içi iletişim”, “okul ve sınıf ortamı” ve “mesleki tutum” kategorileri altında toplanmıştır. Ayrıca öğretim üyeleri “özdeğerlendirme”, uygulama öğretmenleri de “evrak işleri” kategorilerine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Konuya ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bu ders, öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce öğretim programlarını sınıflarda nasıl uygulanması gerektiğini gösterme ve edindiği teorik bilgilerin uygulamadaki karşılığını görme açısından önemlidir” (A1).

“Öğretmen adaylarının okulda bulunan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birbiriyle olan iletişimi gözlemlemesine imkân tanır bu ders” (A6).

“Öğretmen adayları, staj yaptığı okulun ve ders anlattığı sınıfın atmosferini yakından görerek öğretmen olduğunda karşılaşılabileceği durumlara karşı az çok hazırlıklı olabiliyor” (A2).

“Aday öğretmenler, yapacakları meslekle ilk defa bu dersle karşılaşıyorlar. Mesleklerinin nasıl zor veya kolay olduğunu anlayıp ona göre bir tutum geliştiriyorlar. Eğer gerçekten bu mesleği yapacaklarsa neler yapması veya yapmaması gerektiğini anlıyorlar” (A4).

“Öğretmen adayları üniversitede öğrendiklerini değerlendirmek için önemli bir fırsat yakalamış oluyorlar, aynı zamanda da eksiklerini gidererek niteliklerini artırıyorlar” (A5).

Öğretmenlik uygulaması dersinin aday öğretmenlere katkısına ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmen adayları bu ders sayesinde derste öğrendiği birçok bilgiyi sahada uygulayabiliyorlar” (Ö1).

“Stajyerler bu ders ile aynı zamanda okulun nasıl bir ortamı olduğunu da öğrenmiş olurlar öğretmenlerin birbirleriyle nasıl iletişim kurduğunu, öğrencileriyle arasındaki bağın nasıl olması veya olmaması gerektiğini de görmüş oluyorlar” (Ö10).

“Bu ders sayesinde öğretmenin sahada daha önce bulunarak okul ve sınıf ortamını görmesi ileride yaşayacağı birçok olumlu veya olumsuz durumları önceden görüp tecrübe etmelerine olanak sağlamaktadır” (Ö3).

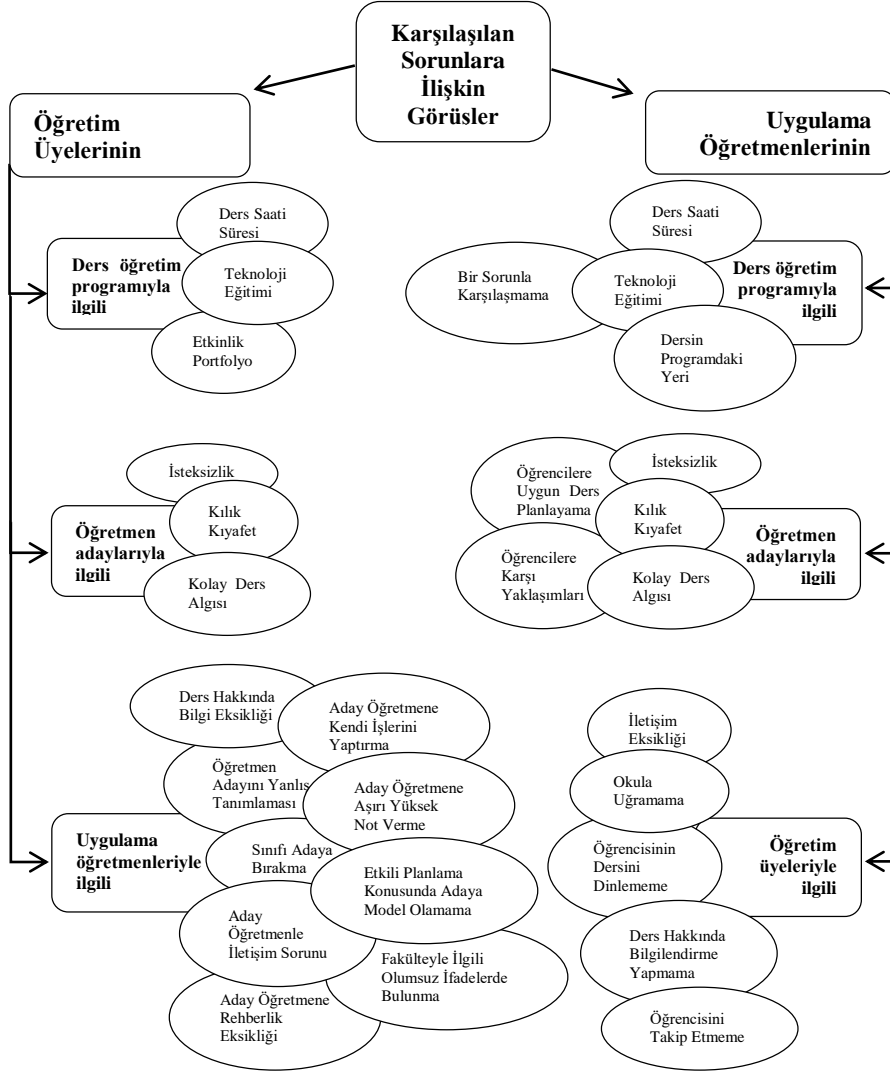
“Öğretmen adayları ilk staja geldiği günle son gün arasında o mesleği yapıp yapamayacaklarını aslında bu ders sayesinde anlıyorlar. Aslında onların bu ders sayesinde bakış açıları değişebiliyor olumlu veya olumsuz yönde” (Ö8).

“Öğretmen adaylarının öğretmenlik yapmasının dışında evrak dosyalama, gelen evrak, giden evrak kayıt etme gibi resmi işlemleri de bu ders kapsamında öğreniyorlar. Çünkü tek öğretmenli okullarda bu işleri yapacaklar” (Ö7).

Öğretmenlik uygulaması dersinin aday öğretmenlere katkısına ilişkin öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri kuram-uygulama ilişkisi, okul içi iletişim, okul ve sınıf ortamı ve mesleki tutum kategorileri altında benzerlik gösterirken öz değerlendirme ve evrak işleri kategorilerinde ise farklılaşmaktadır.

## **Tema 2. Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretim Üyelerinin Ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri**

Öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesine ilişkin ulaşılan ikinci tema öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlardır.



Şekil 3. Öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin alt temalar, kategoriler ve alt kategoriler

Öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşler “öğretim üyeleri” ve “uygulama öğretmenleri” görüşleri olmak üzere iki alt tema altında toplanmış olup ilgili kategoriler ve alt kategorilerle birlikte Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3'e göre, öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlara yönelik belirlenen alt temalara ilişkin ortaya çıkan kategoriler ve alt kategoriler incelendiğinde, öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri “dersin öğretim programıyla ilgili”, “öğretmen adaylarıyla ilgili” ve “uygulama öğretmenleriyle ilgili” olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin ise “dersin öğretim programıyla ilgili”, “öğretmen adaylarıyla ilgili” ve “öğretim üleriyle ilgili” olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Öğretim üyelerinin karşılaştığı sorunlara yönelik görüşleri, ders öğretim programıyla ilgili; “ders saati süresi”, “teknoloji eğitimi” ve “etkinlik portfolyo”, öğretmen adaylarıyla ilgili; “isteksizlik”, “kılık kıyafet” ve “kolay ders algısı”, uygulama öğretmenleriyle ilgili de; “ders hakkında bilgi eksikliği”, “öğretmen adayını yanlış tanımlaması”, “sınıfı adaya bırakma”, “aday öğretmenle iletişim sorunu”, “aday öğretmene rehberlik eksikliği”, “aday öğretmene kendi işlerini yaptırma”, “aday öğretmene aşırı yüksek not verme”, “etkili planlama konusunda adaya model olamama” ve “fakülteyle ilgili olumsuz ifadelerde bulunma” gibi kategorilerde birleştirilmiştir. Öğretim üyelerinin dersin öğretim programına yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğretmenlik uygulaması dersinin saati haftada bir gün değil en az iki gün olmalı. Çünkü öğrenciler girdiği sınıfa en az iki kere girmelerinin faydalı olacağını ifade ediyorlar” (A1).

“Teknolojinin hayatımızda önemli yer tuttuğu göz önüne alındığında ders içeriklerinde teknolojik cihazlar (akıllı tahta kullanımı gibi), yazılımlara yer verilmesinin gerekliliğine inanıyorum ve ders içeriğinin bu noktada yetersiz olduğunu düşünüyorum” (A3).

“Uygulama sürecinde aday öğretmenler tarafından kullanılan etkinlik portfolyolarının güncel olmadığını ve bu etkinliklerin öğretmen adayları tarafından yeterince aktif kullanılmadığını düşünüyorum” (A2).

Öğretim üyelerinin öğretmen adaylarıyla ilgili karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine karşı isteksiz hal ve hareketler sergilemekte olduklarını gözlemliyorum” (A6).

“Öğretmen adaylarının kılık kıyafet konusunda alışmış oldukları öğrenci tarzını devam ettirmekte ısrar ettiklerini görüyoruz” (A1).

“Uygulama dersinin herkes tarafından başarılı bir ders olarak görülüyor olması” (A2).

Öğretim üyelerinin uygulama öğretmenleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yeterince bilgi sahibi değiller” (A1).

“Okullardaki öğretmenler bizim öğretmen adaylarımızı öğretmen gibi değil de sıradan bir öğrenci gibi görüyorlar” (A6).

“Öğretmenlerin sınıfı öğretmen adayına bırakıp çıktıkları ve herhangi bir şekilde de yardımda bulunmadıklarını düşünüyorum” (A4).

“Öğretmenler aday öğretmenlerle iletişim kurmada sıkıntı yaşıyorlar, genelde ifadeleri şunu yap bunu yap gibi oluyor” (A5).

“Öğretmenler, aday öğretmenlerin yaptığı etkinlik ve uygulamalarla ilgili açıklama, yönlendirme veya rehberlik yapmama gibi sorunlarla karşılaşyoruz” (A3).

“Öğrencilerden de duyuyoruz öğretmenler aday öğretmenlere kendi işlerini yaptırıyorlar” (A1).

“Öğretmen adayları değerlendirme formlarına aşırı yüksek not veriyorlar. Etkili planlama konusunda öğretmen adaylarına model olmuyorlar ve fakültede hakkında da olumsuz söylemlerde bulunuyorlar derslerle ilgili falan” (A2).

Uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri ise, dersin öğretim programıyla ilgili; “ders saati süresi”, “teknoloji eğitimi”, “dersin programdaki yeri” ve “herhangi bir sorunla karşılaşmama”, öğretmen adaylarıyla ilgili; “isteksizlik”, “kılık kıyafet”, “kolay ders algısı”, “öğrencilere uygun ders planlayamama” ve “öğrencilere karşı yaklaşımları”, öğretim üyeleriyle ilgili de; “okula uğramama”, “öğrencisinin dersini dinlememe”, “öğrencisini takip etmeme”, “ders hakkında bilgilendirme yapmama” ve “iletişim eksikliği” gibi kategorilerde birleştirilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin dersin öğretim programına yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Stajyer öğrencilerin haftada bir gün gelmeleri onların mesleğe başlamaları için önemli bir adım olarak görülse de ben yetersiz olarak buluyorum. Bu süre artmalı bence” (Ö5).

“Öğretmenlik uygulaması dersi bence 3. sınıf 2. dönem ile 4. sınıf 1. dönem olmalıydı. Çünkü öğrenciler KPSS’ye hazırlandıkları için haklı olarak bu dersi hakkıyla yerine getiremiyorlar” (Ö8).

“Bence akıllı tahtaların kullanımı gibi teknolojik araçların kullanımına yönelik dersler verilmeli üniversitede” (Ö7).

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgili karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretmen adayları ders anlatırken sınıf içinde veya okulda isteksiz olduklarını zil çalsa da bir an önce bugün bitse de kurtulsak diye düşündüklerini görebiliyorum” (Ö1).

“Öğretmen adayları kılık kıyafet konusunda dikkat etmiyorlar” (Ö9).

“Bu derse öğretmen adayları gereken önemi vermiyor, çok basit herkes tarafından kolayca geçilen bir ders olarak algılıyorlar” (Ö6).

“Stajyer öğrenciler çocuklara nasıl yaklaşılacağı noktasında sıkıntılarının olduğunu düşünüyorum. Hatta üniversitede bu konunun üzerinde durulması gerektiğine de inanıyorum” (Ö10).

“Öğretmen adayları ders anlatırken ve ders planını hazırlarken öğrenci seviyelerine pek dikkat etmiyorlar, onların çocuk olduğunu unutuyorlar” (Ö4).

Uygulama öğretmenlerinin öğretim üyeleriyle ilgili karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretim üyeleri okula hiç gelmiyor. Öğrencisini takip etmiyor, anlattığı dersi dinlemiyor” (Ö2).

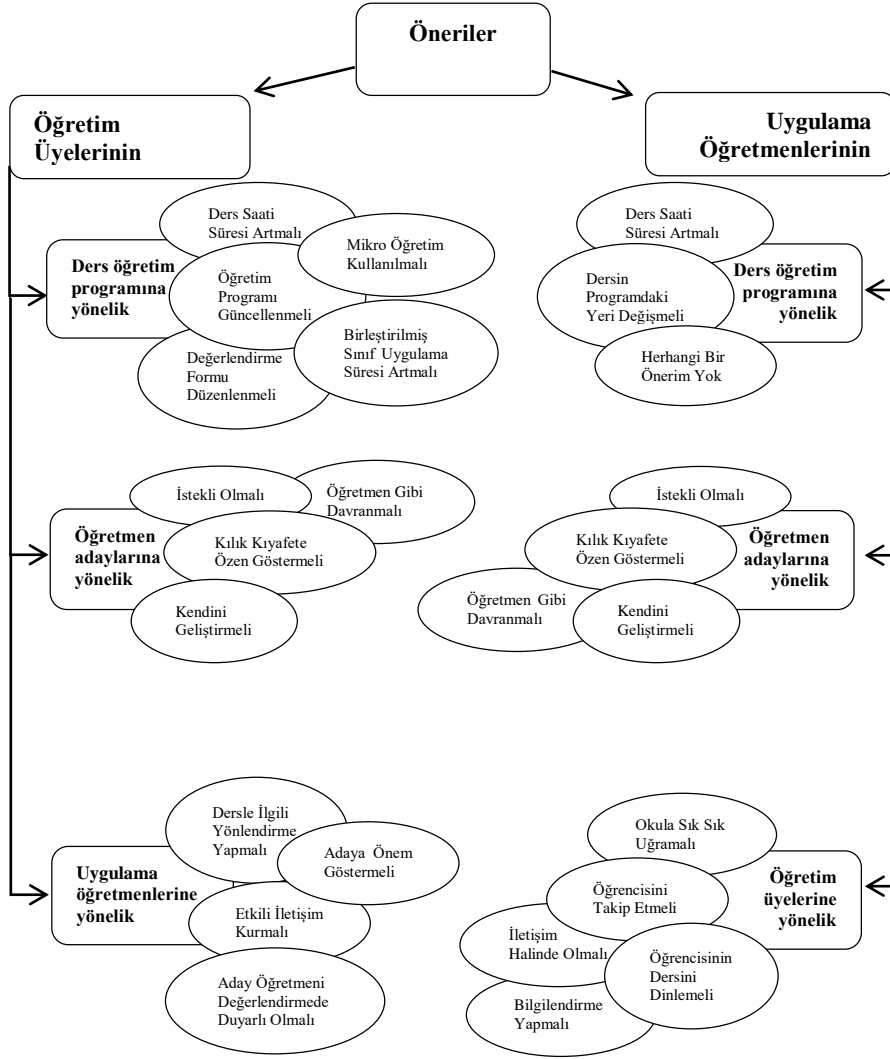
“Stajyer öğrencileri okula gönderiyorlar gelip takip edip dinlemiyorlar, dersin okul boyutunda neler yapılacak açıklamalar yapmıyorlar. Hatta bizle iletişim kurmak için bile uğraşmıyorlar” (Ö7).

“Üniversite hocaları hiç okula uğramıyorlar bile. Aynı zamanda da ders ile ilgili bilgilendirme de yapmıyorlar, yapsalar çok daha verimli geçer bu ders hem bizim hem de öğrenciler için” (Ö3).

Öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin dersin öğretim programıyla ilgili görüşleri; ders saati süresi ve teknoloji eğitimi kategorilerinde benzerlik gösterirken etkinlik portfolyo, dersin programdaki yeri ve bir sorunla karşılaşmama kategorilerinde farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgili görüşleri ise; isteksizlik, kılık kıyafet ve kolay ders algısı kategorilerinde benzerlik gösterirken öğrencilere uygun ders planlayamama ve öğrencilere karşı yaklaşımları kategorilerinde farklılık göstermektedir.

### **Tema 3. Öğretim Üyelerinin Ve Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Daha Etkili Yürütülmesine Yönelik Önerileri**

Öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesine ilişkin ulaşılan üçüncü tema öğretmenlik uygulaması dersinin daha etkili yürütülmesine yönelik önerilerdir. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler de “öğretim üyeleri” ve “uygulama öğretmenleri” görüşleri olmak üzere iki alt tema altında toplanmış olup ilgili kategoriler ve alt kategorilerle birlikte Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin daha etkili yürütülmesine yönelik önerilerine ilişkin alt temalar, kategoriler ve alt kategoriler

Şekil 4'e göre, öğretmenlik uygulaması dersinin daha etkili yürütülmesine yönelik belirlenen alt temalara ilişkin ortaya çıkan kategoriler ve alt kategoriler incelendiğinde, öğretim üyelerinin daha etkili öğretmenlik uygulaması dersine

yönelik önerileri “ders öğretim programına yönelik”, “öğretmen adaylarına yönelik” ve “uygulama öğretmenlerine yönelik” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik önerileri ise “ders öğretim programına yönelik”, “öğretmen adaylarına yönelik” ve “öğretim üyelerine yönelik” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

Öğretim üyelerinin daha etkili öğretmenlik uygulaması dersine yönelik önerileri, dersin öğretim programına yönelik; “ders saati süresi artmalı”, “öğretim programı güncellenmeli”, “değerlendirme formu düzenlenmeli”, “mikro öğretim kullanılmalı” ve “birleştirilmiş sınıf uygulama süresi artmalı”, öğretmen adaylarına yönelik; “istekli olmalı”, “kılık kıyafete özen göstermeli”, “kendini geliştirmeli” ve “öğretmen gibi davranmalı”, uygulama öğretmenlerine yönelik de; “dersle ilgili yönlendirme yapmalı”, “etkili iletişim kurmalı”, “aday öğretmeni değerlendirmede duyarlı olmalı”, ve “adaya önem göstermeli” gibi alt kategorilerde birleştirilmiştir. Öğretim üyelerinin dersin öğretim programına yönelik önerilerinden bazıları şunlardır:

“Ders saati süresi haftada bir günden en az iki güne çıkarılmalı” (A4).

“Teknolojinin kullanımına yönelik müfredat güncellenmeli” (A1).

“Öğretmen adaylarını değerlendirmek için hazırlanan formlar detaylı bir şekilde düzenlenmeli” (A6).

“Her öğrenciyi okula gidip ders anlatmasını fakültedeki yoğunluktan dolayı dinleyemiyoruz. Buna alternatif olarak mikro öğretim yönteminin kullanılmasıyla bu eksiği kapatabiliriz belki” (A2).

“Ders kapsamında öğretmen adaylarının daha çok köylerde görev yapacak olması sebebiyle birleştirilmiş sınıflarda uygulama saatinin artırılarak bu okullarda daha fazla uygulama imkanı verilebilir” (A3).

Öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretmen adaylarının KPSS çalışma veya başka nedenlerden dolayı uygulama okuluna gitme noktasında isteksiz olduklarını görüyorum. Bu mesleği yapmak istiyorlarsa daha fazla istekli olmaları gerektiğini düşünüyorum” (A4).

“Aday öğretmenlerimizin kılık kıyafet konusunda daha dikkatli olmaları gerekir. Ayrıca onları artık bir öğretmen olarak gördüğümüz için öğretmen gibi davranmaları gerekir diye düşünüyorum” (A6).

“Aday öğretmenler kendilerini geliştirecek konferans, seminer, sempozyum gibi bilimsel etkinlikleri de takip etmelidir” (A3).

Öğretim üyelerinin uygulama öğretmenlerine yönelik önerilerinden bazıları şunlardır:

“Uygulama öğretmenleri aday öğretmenler ders anlatırken sınıfta bulunarak gerekli yönlendirmeleri yapmasının öğretmen adayı için çok önemlidir” (A6).

“Öğretmenler aday öğretmenlerle iletişim halinde olarak onların ders anlatacağı günden bir gün önce gelip konularını almaları plan hazırlarken veya başka süreçlerde sürekli iletişim halinde olmaları öğretmen adaylarını hem rahatlatır hem de kendini daha iyi hissetmesine yardımcı olur” (A5).

“Bazı öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken herkesi eşit tutması herkese aynı puanı vermesi bu işi hakkıyla yapanla yapmayan arasında eşitsizliğe neden olduğunu düşünüyorum. Bu durumun yaşanmaması için öğretmenlerin değerlendirme sürecinde objektif olmaları gerekir” (A2).

“Uygulama öğretmenlerinin bizim öğretmen adaylarımıza öğretmen olarak değil de kendi öğrencisiymiş gibi davrandığına dair şeyler duyuyoruz. Bu durumlara dikkat edilmeli ve öğretmenlerin, geleceğin öğretmeni aday öğretmenlerimize öğretmen gibi davranmaları gerektiğini düşünüyorum” (A4).

Uygulama öğretmenlerinin daha etkili öğretmenlik uygulaması dersine yönelik önerileri, dersin öğretim programına yönelik; “ders saati süresi artmalı”, “dersin programındaki yeri değişmeli” ve “herhangi bir önerim yok”, öğretmen adaylarına yönelik; “istekli olmalı”, “kılık kıyafete özen göstermeli”, “kendini geliştirmeli” ve “öğretmen gibi davranmalı”, uygulama öğretmenlerine yönelik de; “okula sık sık uğramalı”, “öğrencisini takip etmeli”, “öğrencisinin dersini dinlemeli”, “iletişim halinde olmalı” ve “bilgilendirme yapmalı” gibi alt kategorilerde birleştirilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin dersin öğretim programına yönelik önerilerinden bazıları şunlardır:

“Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama kısmı daha fazla zamana yayılmalı” (Ö5).

“Aday öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğreneceği göz önüne alınırsa bence 2. sınıftan itibaren bu ders uygulanmalı diye düşünüyorum” (Ö2).

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Uygulama okulunda bulunma konusunda daha istekli olmalarını, kendilerini bir iki yıl sonra buralarda hayal ederek daha dikkatli davranmalarının faydalı olacağını düşünüyorum” (Ö5).

“Aday öğretmenler fakültedeki derse gider gibi öğrencilerin karşısına çıkıyor. Bu durum hoş olmuyor aday öğretmenlerin kılık kıyafetlerine dikkat etmeleri gerekir” (Ö10).

“Öğretmen adayları kendi meslekleri ile ilgili kitaplar okunmalı veya filmler izlemelidir” (Ö9).

“Öğretmen adaylarının bazılarında gözlemliyorum okulda öğretmen gibi değil de çocuk gibi davranıyor. Bence öğretmen adayları öğretmen gibi davranmalıdır” (Ö1).

Uygulama öğretmenlerinin öğretim üyelerine yönelik önerilerlerinden bazıları şunlardır:

“Kaç haftadır öğrenciler geliyor ama daha hocaları gelmedi bile. Öğretim üyelerinin daha sık okula gelmeleri gerektiğini düşünüyorum” (Ö4).

“Öğrencilerinin sınıf ortamındaki durumunu ve okuldaki hal ve hareketlerini takip etmeliler” (Ö9).

“En azından iki haftada bir de olsa gelip öğretmen adaylarını uygulama ortamında gözlemlemeli diye düşünüyorum” (Ö5).

“Öğretim üyelerinin ayda bir kez de olsa bizle veya okul idaresi ile iletişime geçerek en azından öğrencilerinin okuldaki durumları hakkında bilgi almasının faydalı olacağı düşüncesindeyim” (Ö7).

“Öğretim üyeleri bu ders kapsamının içeriği veya nasıl olması gerektiği ile ilgili okula gelip bilgilendirme çalışması yapmalı diye düşünüyorum” (Ö3).

Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin dersin öğretim programına yönelik önerileri; ders saati süresi artmalı kategorisinde benzerlik gösterirken öğretim programı güncellenmeli, değerlendirme formu düzenlenmeli, mikro öğretim kullanılmalı ve birleştirilmiş sınıf uygulama süresi artmalı, dersin programındaki yeri değişmeli ve herhangi bir önerim yok kategorilerinde farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik önerileri de istekli olmalı, kılık kıyafete özen göstermeli, kendini geliştirmeli ve öğretmen gibi davranmalı kategorilerinde benzerlik göstermektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmaya katılan katılımcılar, öğretmenlik uygulaması dersinin aday öğretmenlere; “kuram-uygulama ilişkisi”, “okul içi iletişim”, “okul ve sınıf ortamı” ve “mesleki tutum” gibi kategorilerde katkı sağladığına yönelik görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyeleri öz değerlendirme, uygulama öğretmenleri de “evrak işleri” konusunda katkı sağladığına ilişkin görüşlerde bulunmuşlardır. Araştırmanın bu bulgusunda öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin iki kategori dışında benzer kategoriler altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının daha önceden edinmiş olduğu kuramsal bilgileri (sınıf yönetimi, öğrenme öğretme süreci, etkili iletişim vb.) pekiştirmesine ve meslek yaşamında gerekli olacak becerileri uygulamasına olanak sağladığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinde, dersin öğretim programıyla ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri; “ders saati süresi” ve “teknoloji eğitimi” kategorilerinde benzerlik gösterirken öğretim üyeleri farklı olarak “etkinlik portfolyo”, uygulama öğretmenleri de “dersin programdaki yeri” ve “bir sorunla karşılaşmama” kategorilerinde

görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinin haftada bir gün ile sınırlı kalmasının öğretmen adaylarının mesleği benimsemeleri için ve uygulama sürecinde kendilerini göstermeleri açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarına akıllı tahta, eğitimsel yazılımların kullanımı gibi teknolojiyle birleştirilmiş bir eğitimin verilmesinin onlara katkı sağlayacağı da belirtilebilir. Arkün-Kocadere ve Aşkar (2013) ile Seçer, Çeliköz ve Kayılı'nın (2010) çalışmalarında da uygulama ders saati sürelerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri; “isteksiz olma”, “kılık kıyafet” ve “kolay ders algısı” kategorilerinde toplanmıştır. Ayrıca uygulama öğretmenleri, “öğrencilere uygun ders planlayamama” ve “öğrencilere karşı yaklaşımları” kategorilerine yönelik görüşler de belirtmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde isteksiz olması, kılık kıyafet düzenine alışamaması, öğrenci düzeylerine uygun olarak dersi planlayamaması, öğrencilerle iletişim sorunu yaşaması meslek yaşamı için sorun oluşturabilir. Seçer ve diğ. (2010) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadığı sorunların başında öğretmen adaylarının uygulamaya isteksiz olması, sorumluluklarını bilmemesi, ders içeriğinde, plan hazırlamada ve etkinliklerde problem yaşaması gibi sorunlar bulunmuştur.

Öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmenleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri; “ders hakkında bilgi eksikliği”, “öğretmen adayını yanlış tanımlaması”, “sınıfı adaya bırakma”, “aday öğretmenle iletişim sorunu”, “aday öğretmene rehberlik eksikliği”, “aday öğretmene kendi işlerini yaptırma”, “aday öğretmene aşırı yüksek not verme”, “etkili planlama konusunda adaya model olamama” ve “fakülteyle ilgili olumsuz ifadelerde bulunma” kategorilerinde bir araya getirilmiştir. Bu doğrultuda Öğretmenlik Uygulaması dersi için uygulama öğretmenlerinin belirlenmesine yönelik bazı ölçütlerin getirilmesinin, öğretmen adaylarının daha nitelikli biçimde yetişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim Paker (2008) de çalışmasında araştırmada, uygulama okulunda her öğretmene uygulama öğretmeni olarak görev verilmemesinin ve uygulama öğretmenlerinin deneyimli ve öğretmen yetiştirmeye gönüllü öğretmenlerden seçilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Boz ve Boz (2006), Görgeç ve diğ. (2012), Sağ (2008), Yılmaz'ın (2011) araştırmalarında da öğretmen adaylarının uygulama okulunda öğretmen olarak görülmedikleri veya benimsenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eraslan'ın (2009) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının önemli bir bölümü yaptıkları uygulama esnasında, uygulama öğretmenin çoğu zaman sınıfta bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca Baştürk (2009), Kiraz (2002), Sağ (2008), Seçer ve diğ. (2010), Sılay ve Gök (2004) ve Özbek ve Aytakin (2003) çalışmalarının sonuçları da araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinde, öğretim üleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri; “okula uğramama”, “öğrencisinin



dersini dinlememe”, “öğrencisini takip etmeme”, “ders hakkında bilgilendirme yapmama” ve “iletişim eksikliği” kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlik uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalarda (Baştürk, 2009; Paker, 2008; Ramazan ve Yılmaz, 2017; Sağ, 2008; Saracaloğlu, Serin, Bozkurt ve Serin, 2004; Silay ve Gök 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2004) öğretim elemanlarının danışmanlık, izleme ve denetim gibi görevleri ile ilgili sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilyurt ve Semerci (2011) de uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin incelendiği çalışma sonucunda da öğretim üyelerinin, uygulamalarda öğretmen adaylarını denetleme konusunda zayıf oldukları saptanmıştır. Ayrıca Nayır ve Çınkır’ın (2014) araştırmasında da öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan ortak sorunlardan birinin de fakülte-okul arasındaki işbirliği eksikliğinden kaynaklandığı görülmüştür.

Öğretim üyelerinin, daha etkili bir öğretmenlik uygulaması dersi için dersin öğretim programına ilişkin önerileri; “ders saati süresi artmalı”, “öğretim programı güncellenmeli”, “değerlendirme formu düzenlenmeli”, “mikro öğretim kullanılmalı” ve “birleştirilmiş sınıf uygulama süresi artmalı” kategorilerinde, uygulama öğretmenlerinin görüşleri de; “ders saati süresi artmalı”, “dersin programdaki yeri değişmeli” ve “herhangi bir önerim yok” kategorilerinde toplanmıştır. Hem öğretim üyelerinin hem de uygulama öğretmenlerinin “ders saati süresi artmalı” kategorisine yönelik görüşleri ders saatinin artırılmasının gerektiği ve bunun bir gereksinim olduğu biçiminde yorumlanabilir. Görgen ve diğ. (2012), Nayır ve Çınkır (2014), Seçer ve diğ. (2010) ve Şimşek ve diğ. (2013) çalışmalarında da bu araştırma bulgusunun sonuçlarına paralel olarak öğretmenlik uygulaması ders saati süresinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin daha etkili bir öğretmenlik uygulaması dersi için öğretmen adaylarına ilişkin önerileri; “istekli olmalı”, “kılık kıyafete özen göstermeli”, “kendini geliştirmeli” ve “öğretmen gibi davranmalı” kategorilerinde bir araya getirilmiştir. Araştırmanın bu bulgularında hem öğretim üyeleri hem de uygulama öğretmenleri aynı kategorilere yönelik benzer görüşlerde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının uygulama okullarında istekli olması, kılık kıyafete özen göstermesi, mesleki anlamda kendilerini geliştirmesi ve öğretmen gibi davranması onların meslek yaşamına uyum sağlamasını kolaylaştırabilir.

Öğretim üyelerinin, daha etkili bir öğretmenlik uygulaması dersi için uygulama öğretmenlerine ilişkin önerileri; “dersle ilgili yönlendirme yapmalı”, “etkili iletişim kurmalı”, “aday öğretmeni değerlendirmede duyarlı olmalı” ve “adaya önem gösterilmeli” kategorilerinde toplanmıştır. Dursun ve Kuzu’nun (2008) araştırmasında da öğrencilere daha fazla danışmanlık yapılmalı, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim üyelerinin sürekli birbirleriyle iletişim halinde olmalı ve öğretmen adaylarını değerlendirmede uygulama öğretmenleri daha nesnel olmalı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Uygulama öğretmenlerinin daha etkili bir öğretmenlik uygulaması dersi için öğretim üyelerine ilişkin önerileri; “okula sık sık uğramalı”, “öğrencisini takip etmeli”, “öğrencisinin dersini dinlemeli”, “iletişim halinde olmalı” ve “bilgilendirme yapmalı” kategorilerinde bir araya getirilmiştir. Seçer ve diğ. (2010) ile Sılay ve Gök’ün (2004) çalışmalarında da fakülte-okul işbirliğinin sağlanmasına ve uygulamaya başlamadan önce öğretmenlerin bilgilendirilmesine yönelik önerilerin belirtildiği görülmektedir. Nitekim Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Yönerge’de (MEB, 2018) öğretim elemanlarının sorumlu oldukları okulları daha sık ziyaret etmeleri ve bir dönemde en az dört kez uygulama öğrencisinin dersini dinlemeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerine, öğretmen adaylarında gördükleri olumsuz davranışların düzeltilmesi için uygulama akademisyeni ile işbirliği yapmaları; araştırmaya katılan öğretim üyelerinin, uygulama okullarını daha sık ziyaret etmeleri, uygulama sürecini izlemeleri ve öğrencilerinin ders anlatımlarını dinlemeleri; araştırmaya katılan öğretim üyeleri ve uygulama öğretmenlerinin beraber çalıştıkları uygulama öğretmenleri ve öğretim üyeleriyle düzenli iletişim kurmaları önerilebilir. Ayrıca diğer araştırmacılar için benzer araştırmaların daha geniş örneklem üzerinde yürütülmesi de bu araştırma sonucunda sunulabilecek bir başka öneridir.

### Kaynakça

- Arkün-Kocadere, S. ve Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 27-43.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/159/azar.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/azar.htm) adresinden edinilmiştir.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teachers in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 48-56.
- Boz, N., and Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 159-178.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-72.
- Guillaume, A.M., and Rudney, G.L. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching & Teacher Education*, 9, 65- 80.
- Güzel, H., Berber, N. C. ve Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Hagan, F. E. (2006). *Research methods in criminal justice and criminology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbağ, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Kavcar, N., Sılay, İ., Çakır, M. ve Aygün, M. (1999). Okul deneyimi dersi üzerine bir inceleme. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(1), 183-196.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Mcnamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 51- 61.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge (2729 Haziran, 2018). [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/06104800\\_YYretmenlik\\_UygulamasY\\_YYnergisi-haziran-2018.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/06104800_YYretmenlik_UygulamasY_YYnergisi-haziran-2018.pdf) adresinden edinilmiştir.

- Nayır, F. ve Çinkır, Ş. (2014). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 71-86.
- Özbek, T. Z. ve Aytekin, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinde memnuniyet durumları üzerinde bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284(2), 31-39.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132-139.
- Ramazan, O. ve Yılmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 332-349.
- Sağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elemanlarından ve uygulama okullarından beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (32), 117-132.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., Bozkurt, N. ve Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim*, 29(311), 16-27.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Sılay, İ ve Gök, T. (2004, Temmuz). *Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Topkaya, E. Z. ve Yalın, M. (2005). Uygulama öğretmenliğine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 14-24.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.

- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, (27), 1-23.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## Primary School Teachers' and Faculty Members' Views about Teaching Practice Course<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.17.2020	05.09.2020	05.09.2020

**Onur Batmaz** <sup>2</sup>

Yozgat Bozok University

**Yusuf Ergen** <sup>3</sup>

Kahramanmaraş Sutcu Imam University

### Abstract

This study investigated primary school teachers' and faculty members' opinions about the teaching practice course identified in the classroom teaching curriculum. Being qualitative in design, participants of this case study were six faculty members assigned with the teaching practice course at a faculty of education affiliated to a state university in Turkey and ten teachers working at practice schools at the time of data collection through the convenient sampling method. Data were collected via a semi-structured interview form developed by the researchers during the 2017-2018 fall semester and analysed through content analysis method. Based on the research findings, the participants have stated that the teaching practice course contributes to candidate teachers especially on putting theory into practice, intramural communication, developing a positive attitude towards teaching profession and gaining experience in the school and classroom setting and that they are confronted with problems related to the course duration and the use of educational technologies in the course. Besides, they have proposed such practical implications as "increasing the class hours for teaching practice", "revision of the existing course curriculum/content", "reconstructing the teaching evaluation forms", "use of micro-teaching" and "increasing the practical course hours of teaching in multi-grade classrooms".

*Keywords:* Teaching practice, primary school teachers, faculty members.

<sup>1</sup>This study has been presented as oral presentation in the 3rd International Philosophy, Education, Art and Science History Symposium.

<sup>2</sup>Lecturer, Vocational School of Health Services, Department of Child Care and Youth Services, Child Development Program, E-posta: onur.batmaz@yobu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9208-2645>

<sup>3</sup>Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Elementary Education, Department of Classroom Teaching, E-posta: yergen22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4313-5354>

### **Purpose and Significance**

Teaching practice is a practice that involves practice and activity intended for the professional training of candidate teachers. Thanks to the teaching practice course, candidate teachers have the opportunity to apply the knowledge, skills and attitudes that they have acquired theoretically before the teaching profession in a real environment. In addition, with the teaching practice course, the effective and coordinated work of the faculty members and the practice teachers, who are important factors in the training of candidate teachers, can contribute to both the training of qualified teachers and the efficiency of the teaching practice course.

Although teaching practices have contributed positively to the preparation of candidate teachers, there have been some problems in the process. This research is designed to determine the problems encountered in the process based on the previous studies related to the teaching practice course, and suggestions for the solution of these problems. This study is conducted to determine the opinions of the teachers and faculty members about teaching practice.

### **Method**

This research adopts a case study design of qualitative research methods. The participants consist of the faculty members who carry out the teaching practice in the department of classroom education in the fall semester of the 2017-2018 academic year at the faculty of education at a state university in Turkey. The study sample consists of 6 faculty members and 10 teachers determined by the appropriate sampling method. The data collection tool adopted for this study is a semi-structured interview form prepared by the researchers. The interview questions were prepared based on the literature review conducted on the subject. Afterwards, 3 faculty members and 2 teachers were consulted about the interview form and the interview form was finalized with the corrections made in line with the opinions received. The interviews were carried out between October 9, 2017 and November 13, 2017; outside the course hours, in the teachers' room and the teaching rooms. The data obtained from the interviews were analyzed with the content analysis method. In addition, the findings were supported by direct quotations from the responses of the participants to the questions in the interview form. The teacher participants were named Ö1, Ö2, Ö3... and the faculty members, A1, A2, A3...

### **Results**

Participants of the study stated that the Teaching Practice course has contributed to the knowledge of the candidate teachers in terms of theory-application relationship, in-school communication, school and classroom environment, professional attitude, self-assessment and paperwork.

The views of the faculty members and the practice teachers about the problems they experienced in the teaching practice course related to the curriculum are as follows: while the course hours were similar in terms of duration and technology

education categories, the faculty members did not have any problems in terms of their place in the curriculum and the problems they encountered in the curriculum.

The opinions of faculty members and practice teachers about the problems of candidate teachers in teaching practice courses are listed as reluctance, dressing and easy course perception categories. In addition, the practice teachers expressed opinions about the students' ability to plan appropriate courses and their approaches to students.

The opinions of the faculty members about the problems they encounter with the practice teachers in the teaching practice course are lack of information about the course, misidentification of the candidate teacher, leaving the class to the candidate, lack of communication, lack of guidance, making the candidate do his/her own work, giving high scores to the candidate teacher, not forming a successful model in terms of effective planning and making negative statements about the faculty.

The opinions of the practice teachers about the problems faced with the faculty members the teaching practice course are determined as high absence rates, student indifference for the course, not following his / her student, not giving information about the course and lack of communication.

Suggestions of the faculty members for the course curriculum for a more effective teaching practice course are grouped under 5 categories which are class hours should be increased, the curriculum should be updated, the evaluation form should be rearranged, the micro-teaching should be used and the combined class implementation period should be increased. The suggestions of the practice teachers are: the duration of the course hours should be increased, the course should be changed in the curriculum and no suggestion.

The views of the faculty members and the practice teachers on the candidate teachers' suggestions for a more effective teaching practice course can be summarised as: he/she should be willing, he/she should take care of his outfit, he/she must improve himself/herself and behave like a teacher.

The suggestions of faculty members for a more effective teaching practice course are listed as follows: there should be clear directions for the flow of the course, effective communication should be supported, the evaluation of the candidate teacher should be sensitive, and the candidate teacher should be taken seriously.

The opinions of the practice teachers about the faculty members' suggestions for a more effective teaching practice course are he/she should go to school frequently, follow his student, observe his/her student, be in communication and provide information.

### **Discussion and Conclusions**

Participants of the study highlighted the course's contribution in terms of theory-practice relationship, in-school communication, school and classroom environment



and professional attitude. In addition, the faculty members stated the benefits for self-assessment and the practice teachers for the paperwork. In this finding, it was observed that the views of the faculty members and the teachers of the practice were collected under similar categories except for two categories. In addition, the teaching practice course provides an opportunity for candidate teachers to consolidate their previous theoretical knowledge (classroom management, learning, teaching, effective communication, etc.) and to apply the skills required in their professional life.

The views of the faculty members and the practice teachers about the problems they experienced in the teaching practice course related to the curriculum are as follows: while the course hour duration and technology education was similar in the categories, the faculty members differently expressed their opinions in the activities portfolio practice teachers, the categories place of the course in the curriculum and I did not encounter any problems. It is possible to say that the teaching practice course is limited to one day a week and it is possible to say that teacher candidates are inadequate in terms of adopting the profession and showing themselves in the application process. In addition, it can be stated that providing the teacher candidates a technology that is combined with smartboard and educational software will contribute to them. In the studies of Arkün-Kocadere and Aşkar (2013) and Seçer, Çeliköz and Kayılı (2010), it was concluded that the length of practice hours was insufficient.

The opinions of faculty members and practice teachers about teacher candidates' problems in teaching practice course are as follows: reluctance, costume and easy course perception categories. In addition, the practice teachers expressed opinions about the students' abilities to plan appropriate courses and their approaches to students. Teacher candidates are reluctant in the practice of teaching practice, they do not get used to the costume, they cannot plan a lesson according to their students' levels, they may have difficulties in their approaches to children and cause them to meet with many problems in their professional lives. In the study of Seçer et al. (2010), it was found that the problems of the teachers were being reluctant to practice candidate teachers', not knowing their responsibilities, having problems in course content, plan preparation and activities.

The opinions of the faculty members about the problems they encounter with the practice teachers during the course are as follows: lack of information about the course, misidentification of the candidate teacher, leaving the class to the candidate, problems in communication with the candidate teacher, lack of guidance to the candidate teacher, making the candidates to do their own works, giving high scores to the candidate teacher, not being a good model in terms of effective planning and making negative statements about the faculty. The teaching practice course can contribute to the training of teacher candidates in a more qualified way. Paker (2008), in his study, also emphasized the importance of not being assigned as a teacher of practice to each teacher in the practice school and the selection of teachers who are more experienced in teacher training. In the studies of Boz and Boz (2006), Grger,

Çokçalışkan, Korkut (2012), Sağ (2008) and Yılmaz (2011) concluded that candidate teachers were not seen as teachers in practice schools. In a study conducted by Eraslan (2009), a significant number of candidate teachers stated that the practice teacher was mostly not in the classroom during their practice. Furthermore, the results of the studies of Baştürk (2009), Kiraz (2002), Özbek and Aytakin (2003), Sağ (2008), Seçer et al. (2010), Silay and Gök (2004) also support the findings of this study.

The opinions of the practice teachers about the problems faced by the faculty members in the teaching practice course are as follows: not attending the lesson, not observing the lesson, not following the student, not informing about the lesson and lacking communication. Earlier studies about teaching practice (Baştürk, 2009; Ramazan and Yılmaz, 2017; Paker, 2008; Sağ, 2008; Saracaloğlu, Serin, Bozkurt and Serin, 2004; Silay and Gök 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2004) detected problems related to the consultancy of faculty members, follow-up, monitoring, and supervision. Yeşilyurt and Semerci (2011) found that the faculty members were weak in controlling the teacher candidates in the process and suggested solutions. In addition, Nayır and Çinkır's (2014) study showed that one of the common problems in the teaching practice course was the lack of cooperation between the faculty and the school.

Suggestions of the faculty members for the course curriculum for a more effective teaching practice course are as follows: class hours should be increased, the curriculum should be updated, the evaluation form should be arranged, micro-teaching should be adopted in classrooms and the combined class implementation period should be increased. The opinions of the practice teachers are as follows; the duration of the course hours should be increased, the course should be changed in the curriculum and no suggestion. The opinions of both the faculty members and the practice teachers about the increase of the class hour duration should be interpreted as the need to increase the course hours and this is a need. In the studies of Gorgen et al. (2012), Nayır and Çinkır (2014), Seçer et al. (2010) and Şimşek, Alkan and Erdem (2013) parallel with the results of this research, suggested increasing teaching time.

The views of the faculty members and the practice teachers on the candidate teachers' suggestions for a more effective teaching practice course are as follows: he/she must be willing, take care of his outfit, improve himself and behave like a proper teacher. When these findings are compared, both the faculty members and the practice teachers stated similar opinions about the same categories. The willingness of candidate teachers to practice in schools, dressing accordingly, developing themselves professionally and behaving as teachers can help them adapt to their professional life easily.

The views of faculty members on their suggestions for practice teachers for a more effective teaching practice course: There should be clear directions about the course, effective communication is necessary, the candidate teacher should be carefully evaluated, and he/she should be taken seriously. A study by Dursun and Kuzu (2008) suggested that further consultancy should be given to the students, the

teacher candidate, the teacher and the faculty members should be in constant communication with each other and the practice teachers should be more objective while evaluating the students. These results also support the findings of this study.

The opinions of the practice teachers related to the faculty members' suggestions for a more effective teaching practice course are as follows: he should go to school frequently, follow his student, observe the lesson of his student, keep in contact and provide information. Seer et al. (2010) and Sılay and Gök (2004) stated that their participants also mentioned faculty-school cooperation and informing teachers before the start of the practice.

### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.





## Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	31.05.2019	27.05.2020	27.05.2020

Özgür Ekin<sup>2</sup> ve Ayten İflazoğlu Saban<sup>3</sup>  
Çukurova Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada amaç sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarını incelemektir. İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışma 2016-2017 öğretim yılında Mersin'in Yenişehir, Toroslar, Mezitli ve Akdeniz ilçelerindeki 456 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler "İlkokuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli buldukları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik puanlarının yaş, görev yapılan okul türü, birinci sınıfta ders verme sayısı ve kendini bitişik eğik yazıda yeterli görme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik puanlarının çalışmada ele alınan diğer değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim alma durumu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi) göre farklılaşmadığı görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** İlk okuma yazma öğretimi, okuma, öz yeterlik algısı, sınıf öğretmenleri, yazma

<sup>1</sup>Bu makale; Prof. Dr. Ayten İflazoğlu Saban danışmanlığında yürütülen, Özgür Ekin'in "Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiş ve Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (SYL-2017-8411) desteklenmiştir. Ayrıca 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (27<sup>th</sup> International Conference On Educational Science) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği, E-posta: ekinozgur.01@gmail.com

<sup>3</sup>Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi, E-posta: iayten@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5933-3198>

Hangi alanda olursa olsun bir ülkenin gelişimi, o ülkedeki eğitimin niteliği ile doğru orantılıdır. Eğitim kurumu, ülkelerde topluma hizmet için kurulan en önemli kurumdur denilebilir (Çelikkaya, 1995). Eğitim sisteminin en önemli parçası olan okullar, eğitimde belirlenen genel ve özel amaçların gerçekleşmesinde rol oynayan önemli kurumlardır. Bu amaçların gerektiği gibi yerine getirilmeleri de büyük ölçüde sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlere bağlıdır.

İlkokul dönemi, öğretmenin öğrenci üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu dönemlerden biridir. Çocuğun ailesinden ve okul öncesi dönemden hemen sonra planlı ve programlı eğitim aldığı ilk basamak olan ilkokul, daha sonraki eğitim için gereken bilgi ve yeterlikleri sağlayan bir aşamadır (Oktay, 2007). Nitekim birinci sınıfta alınan eğitimin niteliği gelecekteki başarılar üzerinde etkili olan bir etmendir. Temel eğitimin sağlıklı olarak yerine getirilmesindeki en önemli etkenlerden biri de sağlıklı bir ilk okuma yazma öğretimidir.

Günümüz çocuklarının çağımızın gelişmelerine uyum sağlayabilmeleri ve bilgiyi kısa zamanda işleme koyup ürüne dönüştürmeleri için de temelden yeterli ve nitelikli okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Akyol, 2015). Bu da öğrencilere ilkokulda da sağlıklı bir ilk okuma yazma eğitimi vermekle olanaklıdır. İlk okuma ve yazma öğretimi süreci, öğrencilerin sadece o dönemdeki derslerini etkileyen bir süreç değil, öğrencilerin bütün derslerdeki başarıları ve bütün okul yaşamları üzerinde etkili olan bir süreçtir (Çelenk, 2007; Strickland ve Riley-Ayers, 2006). Bir öğretim sürecinden istenilen verimin alınabilmesi için öğretmenlerin yeterlikleri ve bu yeterlikleri etkileyen durumların belirlenmesi de son derece önemlidir. Öğretmenlerin bir alandaki niteliklerini etkileyen en önemli öğelerden biri de öğretmenlerin o alana ilişkin öz yeterlik algılarıdır.

Öz yeterlik kavramı, Albert Bandura'nın 1977 yılında kaleme aldığı "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" başlıklı makalesinde ilk kez ortaya attığı bir kavramdır. Yeterlik beklentisi olarak da adlandırılan öz yeterlik algısı, "Bireyin, olası durumları yönetmek için gerekli olan eylemleri belirlemesi ve yürütmesi için kendi kapasitesine olan inancı" (Bandura, 1997, s. 3) olarak tanımlanmaktadır.

Bandura'ya (1993) göre insanı başarıya götüren mekanizmalardan en yaygın ve merkezi olanı, insanların kendi kapasitelerine ilişkin inançlarıdır. Bandura (1997), yeterlik inançlarındaki dalgalanmalara bağlı olarak, aynı yetenekteki farklı kişilerin ya da farklı koşullar altındaki aynı kişinin düşük, yeterli ya da olağanüstü bir başarıyı sergileyebileceğini belirtmektedir. Öz yeterlik algısı yüksek bireyler düşük olanlarla kıyaslandığında bir görevi yerine getirme yolunda zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba- sabır gösterirler (Bandura, 1977; 1997). Bu durumda öz yeterlik algısının, başarıya giden yolda, başarıya giden sürecin önemli bir destekleyicisi olduğu belirtilebilir.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin en zor öğrencinin bile derse katılımını ve öğrenmesini sağlayabilmesine yönelik kendi kapasitesine olan inancı olarak

tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bir başka deyişle bu yeterlik, bir öğretmenin öğretim sırasında harcayacağı çabanın miktarını ve engellerle karşılaştığında göstereceği sabrı etkiler. Dolayısıyla bir alana ilişkin öz yeterlik algısının öğretmenin öğretim sırasındaki başarımını önemli derecede etkilediği belirtilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik (Dussault, 2006; Korkut ve Babaoğlu, 2015), kişilerarası öz yeterlik (Brouwers ve Tomic, 2002), çokkültürlülüğe ilişkin öz yeterlik (Bulut ve Başbay, 2015), bilgisayar kullanımına ilişkin öz yeterlik (Chen, 2012), karakter eğitime ilişkin öz yeterlik (Demirel, 2009), alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin öz yeterlik (Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşerci, 2012) ve fen öğretimi öz yeterlik (Küçük, Altun ve Paliç, 2013) algılarının incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Ayrıca birinci sınıflarda geleneksel ve süreç odaklı sınıflarda okuma yazma öğretiminin (Stahl, Pagnucco ve Suttles, 1996), yazma öğretiminin (Arrimada, Torrance ve Gardner, 2020; Håland, Hoem, and McTigue, 2019), okuma öğretiminin (Bates, D'Agostino, Gambrell ve Xu, 2016; Moses ve Beth Kelly, 2019; Nevo ve Vaknin-Nusbaum, 2020), dijital tablet uygulamalarının okuma başarılarına etkisinin (Corcoran, 2018) ve kelime okuma becerilerinin (Cho ve diğ. 2017) incelendiği araştırmalara da rastlanmıştır. Ülkemizde ise ilk okuma yazma öğretiminin öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirildiği (Öğreten, 2008; Uslu, 2014), ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin karşılaştırıldığı (Kaya, 2008; Maviş, Özel ve Arslan, 2014), oyunla öğretim yönteminin incelendiği (Babayiğit, 2016) ve ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların (Bektaş, 2013) incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde ülkemizde bu araştırmanın konusu olan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelendiği ve yapılan bu araştırma ile benzer zaman diliminde verileri toplanarak raporlaştırılan Ankara örnekleminde Öztürk ve Ertem (2017) tarafından gerçekleştirilmiş bir araştırmaya rastlanmıştır. Öz yeterlik algısı, bireyin bulunduğu alandaki verimliliği için önemli bir etken olduğu belirtilebilir. Bu nedenle öğrenme ortamlarında özellikle üzerinde durulması gereken faktörlerden biri de öz yeterlik algısıdır (Sakız, 2013). Bu açıklamalardan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algılarının tespit edilmesi ve öğretmenlerin demografik özellikleriyle olan ilişkisinin incelenmesi, öğretmenlerin bu anlamda geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmanın genel amacı öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algı puanları;
  - a. cinsiyete,
  - b. yaşa,
  - c. mesleki kıdeme,
  - d. görev yaptıkları okul türüne,

- e. mezun olunan fakülteye,
- f. lisansüstü eğitim durumuna,
- g. birinci sınıftaders verme sayısına,
- h. görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumuna,
- i. kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli olarak algılama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının belirlendiği ve farklı değişkenler açısından incelendiği ilişkiisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkiisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2011). Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algısı araştırmanın bağımlı değişkenini oluştururken; cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okul türü, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim durumu, birinci sınıf okutma sayısı, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu ve kendini bitişik eğik yazıda yeterli algılama durumu bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmada Mersin'in Yenişehir, Toroslar, Akdeniz ve Mezitli ilçelerindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 2578 sınıf öğretmeni çalışma evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan okul listesinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Sonuç olarak evreni .05 anlamlılık düzeyi ve  $\pm 0.05$  örneklem hatası ile temsil etme niteliğinde olan 456 öğretmen ile çalışılmıştır (Çıngı, 2009). Örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait yüzde ve frekans bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

#### Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Bilgileri

Demografik özellik		N	%
Cinsiyet	Erkek	182	39.1
	Kadın	274	60.9
Yaş	21-30 yaş	9	2.0
	31-40 yaş	139	30.5
	41-50 yaş	170	37.3
	50 yaş ve üstü	138	30.2
Kıdem	1-5 yıl	5	1.1
	6-10 yıl	40	8.8
	11-15 yıl	80	17.5
	16-20 yıl	93	20.4
	21 yıl ve üstü	238	52.2

(devam ediyor)



Tablo 1 (devam)

Demografik özellik		N	%
Okul türü	Devlet	415	91.0
	Özel	41	9.0
Mezun olunan okul	Eğitim Fakültesi	307	67.3
	Diğer (Fen Edebiyat, Ziraat, Su Ürünleri)	149	37.7
Birinci sınıfta ders verme sayısı	1-3 kez	123	27.0
	4 kez ve üzeri	333	73.0
Lisansüstü Eğitim Durumu	Alıyorum veya aldım	44	9.6
	Almadım	412	90.4
Okulun sosyo ekonomik düzeyi	Alt	156	34.2
	Orta	102	22.4
	Üst	98	43.4
Bitişik eğik yazıda yeterli hissetme	Evet	377	82.7
	Hayır	79	17.3

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 274'ü kadın, 182'si erkektir. Öğretmenlerin 9'unun 21-30 yaş aralığında, 139'unun 31-40 yaş aralığında, 170'inin 41-50 yaş aralığında olduğu, 138'inin ise 50 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin 5'i 1-5 yıl, 40'i 6-10 yıl, 80'i 11-15 yıl, 93'ü 16-20 yıl aralığında, 238'i ise 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin 415'i resmi (devlet), 41'i ise özel okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin 307'si üniversitelerin Eğitim Fakültelerinden mezun iken, 149 öğretmen ise diğer (Fen-Edebiyat, Ziraat, Su Ürünleri) fakültelerden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin 123'ü daha önce 1-3 kez, 333'ü ise 4 kez ve üzeri birinci sınıfta ders vermişlerdir. Öğretmenlerin 44'ü lisansüstü eğitim almakta veya daha önce almışken, 412'si ise lisansüstü eğitim almamıştır. Öğretmenlerin 156'sı düşük, 102'si orta, 198'i ise yüksek sosyo-ekonomik düzey sahip olan okullardadır. Öğretmenlerin 377'si kendisini bitişik eğik yazıda yeterli hissederken, 79'u ise kendisini yetersiz hissetmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir (2015) tarafından geliştirilen "İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, yaşlarını, mesleki kıdemlerini, birinci sınıf tecrübelerini, lisansüstü eğitim durumlarını, mezun oldukları okul türünü, görev yaptıkları okul türünü, okulun sosyo-ekonomik durumunu ve kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli olarak algılama durumlarını belirlemeye yönelik "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır.

**İlkokuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği (İOYÖ).** Araştırmada kullanılan ölçek, Özdemir (2015) tarafından geliştirilen ve 0-5 arası derecelendirilen beşli likert tipi ölçektir. Ölçek toplam 47 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. Puan aralığı 47-235'tir ve ölçekten alınan puanlar arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algısının arttığını gösterir. Özdemir (2015) ölçeğin güvenirlik katsayısı .74

hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise .93 olarak hesaplanmıştır ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması süreci 2016-2017 Öğretim yılı bahar döneminde yaklaşık üç ay sürmüştür. Anketler öğretmenlerin derslerinin olmadığı, branş derslerinin olduğu saatlerde dağıtılmış ve anket hakkında araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin anketleri uygun oldukları bu zamanlarda yanıtlamaları sağlanarak hemen toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS.20 programından faydalanılmıştır. Farklılıkların incelenmesinde  $p < .05$  sınır olarak kabul edilmiştir. Analizlerden önce elde edilen puanların normal dağılım göstermediğine Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu çalışmada çarpıklık (Ç) ile basıklık (B) için +1.5 ile -1.5 aralığı dikkate alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Analizlerde betimsel istatistiklerin yanı sıra, öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim alma, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre veriler normal dağılım gösterdiğinden (Ç-B $\leq$ ±1.5) ikili karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t-testi, ikiden çok olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yaş, görev yapılan okul türü, kendini bitişik eğik yazıda yeterli görme, kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi değişkenlerine göre veriler normal dağılım göstermediğinden (Ç-B $\geq$ ±1.5) ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U ikiden fazla olan karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda tablolaştırılarak sunulmuştur.

#### Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algısı puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Puanları*

No	Madde*	N	$\bar{X}$	SS	Öz Yeterlik Düzeyi
1	“Öğrencilerin İlk okuma-yazmaya hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilirim”.	456	4.35	0.73	Çok Yüksek
2	“İlk okuma yazma öğretiminde her geçen gün daha da başarılı olduğumu düşünüyorum”.	456	4.52	0.72	Çok Yüksek

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

No	Madde*	N	$\bar{X}$	SS	Öz Yeterlik Düzeyi
3	“Yazma güçlüğü çeken öğrencilerin bu güçlüüklerini gidermesi için gerekli çalışmaları yaptırabilirim”.	456	4.37	0.70	Çok Yüksek
4	“Sınıfta yapılan İlk okuma-yazma faaliyetlerini düzenli yürütme konusunda zorlanacağımı düşünüyorum”.	456	4.05	1.29	Yüksek
5	“İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin okuma hızlarını istenilen düzeyde geliştirebilirim”.	456	4.23	0.73	Çok Yüksek
6	“Anadili Türkçe olmayan öğrencilere İlk okuma-yazma öğretirken zorlanabilirim”.	456	2.96	1.19	Orta
7	“İlkokul Türkçe Programı’nda önerilen İlkokuma yazmaya hazırlık çalışmalarının tamamını uygulayabilirim”.	456	4.21	0.86	Çok Yüksek
8	“İlk okuma yazma öğretiminde sınıf disiplini sağlamakta zorlanırım”.	456	4.26	0.93	Çok Yüksek
9	“İlk okuma-yazma öğretiminde kullanacağım metinleri kendim oluşturamam”.	456	4.12	1.01	Yüksek
10	“İlk okuma yazma öğretimi için gerekli olan bilgilere sahibim”.	456	4.55	0.64	Çok Yüksek
11	“Okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuklara farklı etkinlikler tasarlayabilirim”.	456	4.28	0.68	Çok Yüksek
12	“İlk okuma yazma öğretimi sürecinde her öğrenciyle bire bir ilgilenebilirim”.	456	4.17	0.78	Yüksek
13	“İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun öğretim yapabilirim”.	456	4.29	0.65	Çok Yüksek
14	“İlkokuma-yazma öğretiminde kullanmam gereken materyalleri tasarlayabilirim”.	456	4.14	0.69	Yüksek
15	“İlkokul Türkçe Programı’nda önerilen İlk okuma yazma öğretimi yönteminin basamaklarının tamamını uygulayabilirim”.	456	4.27	0.71	Çok Yüksek
16	“İlk okumayazma öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunda kendimi yeterli buluyorum”.	456	4.41	0.66	Çok Yüksek
17	“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemekte zorlanırım”.	456	4.27	0.97	Çok Yüksek
18	“İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma ve okuma becerilerini birlikte geliştirebilirim”.	456	4.34	0.69	Çok Yüksek
19	“İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli etkinlikleri kendim tasarlayabilirim”.	456	4.27	0.63	Çok Yüksek

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

No	Madde*	N	$\bar{X}$	SS	Öz Yeterlik Düzeyi
20	“İlk okuma-yazma öğretimi yaptığım öğrencilerin gelişim dönemlerinin özelliklerini bilirim”.	456	4.39	0.56	Çok Yüksek
21	“İlkokul Türkçe Programı’nda önerilen İlkokuma yazmaya hazırlık aşamalarındaki çalışmalara sınıf düzeyine göre ekleme ya da çıkarma yapabilirim”.	456	4.40	0.57	Çok Yüksek
22	“İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli olan öğretmen-veli işbirliğini sağlayabilirim”.	456	4.54	0.60	Çok Yüksek
23	“İlk okuma-yazma öğretimi ile ilgili materyalleri amacına uygun olarak kullanabilirim”.	456	4.47	0.61	Çok Yüksek
24	“İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin okuma ve yazma gereçlerini doğru kullanmalarını sağlayabilirim”.	456	4.42	0.57	Çok Yüksek
25	“İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilirim”.	456	4.43	0.56	Çok Yüksek
26	“İlk okuma-yazma öğretimini planlarken öğrencilerin ilgilerini göz önünde bulundurabilirim”.	456	4.38	0.61	Çok Yüksek
27	“İlkokuma-yazma öğretimi esnasında dikkatleri dağılan öğrencilerin dikkatlerini derse yeniden çekebilirim”.	456	4.37	0.62	Çok Yüksek
28	“İlk okuma-yazma öğretiminde başarılı olabileceğimi düşünmüyorum”.	456	3.74	1.59	Yüksek
29	“İlk okuma-yazma öğretimi esnasında olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilirim”.	456	4.47	0.57	Çok Yüksek
30	“İlk okuma-yazma öğretimini eğlenceli hale getirebilirim”.	456	4.42	0.64	Çok Yüksek
31	“İlk okuma-yazma öğretiminde eğitim teknolojilerinden yararlanamam”.	465	4.29	1.01	Çok Yüksek
32	“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere diğer öğrencilerle birlikte ilk okuma öğretmek benim için zordur”.	456	3.74	1.22	Yüksek
33	“İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencileri süreç içinde değerlendirebilirim”.	456	4.41	0.60	Çok Yüksek
34	“Okumayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayabilirim”.	456	4.33	0.63	Çok Yüksek
35	“İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma hızlarını istenilen düzeyde geliştirebilirim”.	456	4.30	0.59	Çok Yüksek

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

No	Madde*	N	$\bar{X}$	SS	Öz Yeterlik Düzeyi
36	“İlk okuma-yazmaya hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik ek etkinlikler geliştirebilirim”.	456	4.27	0.60	Çok Yüksek
37	“İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirebilirim”.	456	4.41	0.58	Çok Yüksek
38	“İlkokuma yazma öğretimi sürecini planlarken esnek davranabilirim”.	456	4.28	0.61	Çok Yüksek
39	“İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde eğitsel oyunlardan yararlanabilirim”.	456	4.42	0.58	Çok Yüksek
40	“Yazmayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayabilirim”.	456	4.32	0.61	Çok Yüksek
41	“İlk okuma-yazma öğretimi benim için zor bir süreçtir”.	456	4.17	1.15	Yüksek
42	“İlk okuma-yazma öğretimi esnasında oluşacak aksaklıklar beni endişelendirir”.	456	3.69	1.24	Yüksek
43	“İlk okuma-yazma öğretim sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim”.	465	4.32	0.70	Çok Yüksek
44	“Birleştirilmiş sınıflarda İlk okuma-yazma öğretirken zorlanabilirim”.	456	3.33	1.20	Orta
45	“İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir öğretim süreci tasarlayabilirim”.	465	4.30	0.54	Çok Yüksek
46	“İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirleyebilirim”.	456	4.42	0.57	Çok Yüksek
47	“İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaştığım sorunları bir uzman görüşüne başvurmadan kendim çözemem”.	456	3.95	1.09	Yüksek

\* Özdemir'in (2015) geliştirdiği “İlk okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği”nden olduğu gibi alınmıştır.

Tablo 2’deki bilgiler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 6. ve 44. maddelerde ise kendilerini orta düzeyde yeterli hissettiklerini belirttikleri görülmektedir.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının, cinsiyetlerine göre durumu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Erkek	182	4.22	.42	454	-.800	.424
Kadın	274	4.25	.40			

Tablo 3 incelendiğinde erkek öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ( $X_{\text{Erkek}} = 4.22$ ) ile kadın öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ( $X_{\text{Kadın}} = 4.25$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $t(454) = -.800$ ,  $p > .05$ ). Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının, yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar da Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X	p	Anlamlı Fark
1- 21-30 yaş	9	134.06				2>1
2- 31-40 yaş	139	210.31				3>1
3- 41-50 yaş	170	243.98	3	9.851	.020*	4>1
4- 51 yaş ve üstü	138	233.91				3>2

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $X(3) = 9.851$ ,  $p < .05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın (21-30) ile (31-40), (41-50), (51+) ve (31-40) ile (41-50) yaş aralığındaki öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının, kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X	p
1-5 yıl	5	117.20			
6-10 yıl	40	207.74			
11-15 yıl	80	214.28	4	7.749	.101
16-20 yıl	93	223.72			
21 yıl ve üstü	238	240.98			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarında kıdeme göre fark olmadığı görülmektedir ( $X_{(4)}=7.749$ ,  $p>.05$ ). Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet	415	222.82	82471	6151.0	.003
Özel	41	225.98	11725		

Tablo 6 incelendiğinde devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları arasında özel okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $U = 6151.0$ ,  $p < .05$ ). Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının mezun oldukları okul türüne ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Fakültesi	307	222.97	68451	21173.0	.198
Diğer (Fen-Edebiyat, Ziraat, Su Ürünleri)	149	239.90	35745		

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının farklılaşmadığı görülmektedir ( $t(454) = -1.210$ ,  $p > .05$ ). Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim alma durumlarına ilişkin sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Puanlarının Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları*

Lisansüstü Eğitim Durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet alıyorum veya aldım	44	4.26	.49	454	.357	.721
Hayır almadım	412	4.23	.40			

Tablo 8 incelendiğinde lisansüstü eğitim alan veya almaya devam eden öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algı puanları ( $X_{\text{Evet}} = 4.26$ ) ile lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algı

puanları ( $X_{\text{Hayır}} = 4.23$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $t(454) = 0.357, p > .05$ ). Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının birinci sınıfta ders verme sayılarına göre sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Birinci Sınıfta Ders Verme Sayılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Birinci Sınıfta Ders Verme Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-3 kez	123	188.54	23191.00	15565.00	.0001
4 kez ve üstü	333	243.26	81005.00		

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarında daha önce birinci sınıfta ders verme sayılarına göre anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $U = 15565.000, p < .05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde farkın daha önce 1-3 kez birinci sınıf okutan öğretmenler ile 4 kez ve üzeri birinci sınıf okutan öğretmenler arasında ve 4 kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre ANOVA sonuçları*

Sosyo-Ekonomik Düzey	N	X	Ss	F	p
Alt	156	4.20	.43	1.906	.150
Orta	102	4.21	.40		
Üst	198	4.28	.40		

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumun İOYÖ öz yeterlik algılarını farklılaştırmadığı görülmektedir ( $F(2-453) = 1.90, p > .05$ ). Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının, kendilerini bitişik eğik yazı konusunda yeterli olarak algılama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.



Tablo 11

*Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kendilerini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Olarak Algılama Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Kendini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Görme</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Evet	377	236.16	89033.50	12002.50	.007
Hayır	79	191.93	15162.50		

Tablo 11 incelendiğinde kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli olarak gören öğretmenler ile yeterli olarak görmeyen öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri arasında, kendilerini yeterli olarak gören öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U = 12002.50, p < .05$ ).

### **Tartışma Sonuç ve Öneriler**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce en az bir kez birinci sınıfta ders vermelerinin bu durumun oluşmasında etkili olduğu ileri sürülebilir. Çünkü bir alandaki öz yeterlik algısının yüksek olmasının en önemli nedeni; o alanda sahip olunan başarı deneyimleridir (Bandura, 1977; 1997; Sakız, 2013). Bu durumun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin 10. maddeye (İlkokuma yazma öğretimi için gerekli olan bilgilere sahibim) verdikleri cevaplardan yola çıkarak büyük çoğunluğunun ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmalarının etkili olduğu ileri sürülebilir. Ancak öğretmenlerin sosyal beğenirlik kaygıları da bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni olabilir. Dedeli (2008), son sınıftaki sınıf öğretmeni adaylar ile yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ve birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretirken kendilerini orta düzeyde yeterli hissettikleri görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitimi sırasında ve birleştirilmiş sınıflardaki öğretim sırasında yaşanan sorunların etkili olduğu düşünülebilir. Gözüküçük ve Kıran (2016) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerine ilk okuma yazma öğretirken; öğrencilerin dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekmeleri, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanmaları ve kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazmaları gibi sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Aybek ve Aslan (2014) da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi sırasında öğrencilerin okuduğunu anlamada, hece, kelime ve cümle oluşturmada ve öğretmenli derslerin yetersiz olması konusunda sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir. Özdemir (2015) de yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının da anadili Türkçe olmayan öğrencilere ve birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları orta düzeyde bulunmuştur.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler sınırlılığında, İOYÖ öz yeterlik algısı için cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı görülmüştür. Hem kadın hem erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli görmelerinin cinsiyet açısından farklılık olmamasında etkili olduğu ileri sürülebilir. Sınıf öğretmenlerinin çeşitli konulardaki öz yeterlik algılarının incelendiği bazı araştırmalarda, bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak cinsiyetin öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Dilmaç ve İnanç, 2015; Gür, Çakıroğlu ve Çapa Aydın, 2012; Özçelik ve Kurt, 2007; Seçer, 2011).

Araştırmada elde edilen diğer bulgu sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yaşa göre farklılaşmasıdır. Yapılan analiz sonucunda 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile diğer bütün gruptaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında 31-40, 41-50 ve 51+ yaşa sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ayrıca 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Aksu (2009), sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarını incelediği araştırmasında bu bulgular ile paralellik gösteren sonuçlar elde etmiştir. Bu durum 21-30 yaş aralığındaki grupta mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin olması ile açıklanabilir. Bir başka deyişle uygulama ve deneyim yetersizliğinin öz yeterlik algısında etkili olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın diğer bulgusu, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre İOYÖ öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde kıdeme sahip olmaları, yüksek düzeyde ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliliğine sahip olmalarına ve dolayısıyla farklılık bulunmasına neden olduğu belirtilebilir. Sınıf öğretmenlerinin çeşitli konulardaki öz yeterlik algılarının incelendiği bazı araştırmalarda, bu çalışmanın bulgularına benzer olarak kıdem değişkeninin öz yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür (Demirel, 2009; Dilmaç ve İnanç, 2015; Korkut ve Babaoğlu, 2012).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algıları görev yaptıkları okul türüne göre incelenmiş ve özel okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan bazı araştırmalarda, bu araştırmanın bulgularına paralel sonuçlar elde edilmiştir (Dilber, 2009; Gençtürk, 2008). Öğretim araç-gereçlerinin özel okullarda resmi okullara göre daha fazla olması ve özel okullardaki sınıf mevcutlarının resmi okullara göre daha az olmasının bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Gür, Çakıroğlu ve Aydın (2012) yaptıkları araştırmada, okul tarafından sağlanan kaynakların öğretmenin öz yeterlik algısını etkilediğini belirlemişlerdir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durumun hangi fakülteden mezun olurlarsa olsunlar öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki kıdemlerine bağlı olarak birçok kez ilk okuma yazma öğretimi deneyimi yaşamalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmalar

incelendiğinde, bu sonuç ile paralellik gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Altunbaş, 2011; Dilmaç ve İnanç, 2015; Gençtürk, 2008).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algıları lisansüstü eğitim alma durumlarına göre incelenmiş ve anlamlı farklılık bulunmamıştır. Lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin de yüksek derecede deneyime sahip olmalarından kaynaklanan kendilerini geliştirip yüksek öz yeterlik algısına sahip olmalarının bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu belirtilebilir. Çimen (2007) ve Gençtürk (2008), öğretmenlerin öz yeterlik algılarını inceledikleri araştırmalarında bu bulgu ile paralel sonuçlar elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile birinci sınıfta ders verme sayıları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın 4 kez ve üzeri birinci sınıfta okutan öğretmenler ile 3 kez okutan öğretmenler arasında ve 4 kez ve üzeri birinci sınıfta okutan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasına, 4 kez ve üzeri birinci sınıfta okutan öğretmenlerin bu konuda diğer gruplara göre daha fazla deneyim yaşamalarının etkili olduğu ileri sürülebilir. Çünkü öz yeterlik algısının artmasındaki en önemli etken; önceki başarılı deneyimlerdir (Bandura, 1977; 1997; Sakız, 2013; Ormrod, 2015).

Araştırmada ulaşılan diğer bulgu sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyinin İOYÖ öz yeterlik algılarında anlamlı farklılık oluşturmadır. Bu durum öğretmenlerin merkez ilçelerdeki benzer fiziksel koşullara (araç-gereç) sahip okullarda çalışmalarını ile ilişkilendirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarını inceleyen Altunbaş (2011), bu araştırmanın bulgularıyla çelişen sonuçlar elde etmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algıları kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli hissetme durumlarına göre incelenmiş ve kendilerine bitişik eğik yazı konusunda yeterli hisseden öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer bir çalışmada Aslan (2013), öğretmenlerin İngilizce dil becerilerine yönelik inançlarının, onların öz yeterlik algılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Son yönetmelik ile birlikte ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanımının artık öğretmenlerin tercihine bırakılmasının, kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli görmeyen öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarında bir artışa neden olması beklenebilir. Çünkü kaygı düzeyi ile öz yeterlik algısı arasında negatif bir ilişki vardır (Sarıtaş, 2019). Bir konuda serbestlik tanınmaması, kaygı düzeyinin yüksek olmasına neden olabilir. Nitekim Öztürk (2012), yazma konusunda kendilerine serbestlik tanınan öğrencilerin daha düşük kaygı düzeyine sahip olduklarını saptandığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı olan öğrencilere ve birleştirilmiş sınıflarda ilkökuma yazma öğretimi konusunda diğer maddelere oranla daha düşük öz yeterlik algısına sahip olmaları, bu konularda yeterlik konusunda bir tereddüt yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler hizmete başlamadan önce veya başladıktan sonra ilkökuma yazma öğretimine yönelik bu alanlarda daha fazla bilinçlendirilmeli ve

onlara bu konularda daha fazla başarı fırsatı verilmelidir. Araştırmada öğretmenlerin yaşları yükseldikçe İOYÖ öz yeterlik algılarının da yükseldiği görülmektedir. Kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin genç öğretmenlere ilk okuma yazma öğretimi konusunda daha fazla rehberlik edecekleri, onlara model olacakları ve deneyimlerini onlarla paylaşabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek için nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Yapılacak araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi konusundaki öz yeterlik algılarını belirlemek için gözlem, görüşme gibi nitel araştırma tekniklerinin de kullanılması veya karma yöntemin kullanılması hem daha derinlemesine inceleme fırsatları sunacak hem de ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarını artırıp azaltan ve bu duruma neden olan etmenlerin saptanıp bu etmenler üzerinde durulmasına yardımcı olacaktır.

#### Kaynakça

- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi: Elazığ ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 300442).
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No:250342).
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (14. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Arrimada, M., Torrance, M., and Gardner, S. (2020). Factors affecting learning to write in first grade. *PsyArXiv*. February, 7, 1-25. [file:///C:/Users/Ayten%20Saban/Downloads/Arrimada\\_2020\\_learning-to-write\\_preprint.pdf](file:///C:/Users/Ayten%20Saban/Downloads/Arrimada_2020_learning-to-write_preprint.pdf)
- Aslan, E. (2013). *The role of teacher efficacy over English language teaching* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 311840)
- Aybek, B., and Aslan, S. (2014). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 251-263.

- Babayiğit, Ö. (2016). *İlkokuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No:438241).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bates, C. C., D'Agostino, J. V., Gambrell, L., and Xu, M. (2016). Reading Recovery: Exploring the effects on first-graders' reading motivation and achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21(1), 47-59.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 344470).
- Brouwers, A., and Tomic, W. (2002). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Bulut, C., and Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Chen, K. T. (2012). Elementary EFL teachers' computer phobia and computer self-efficacy in Taiwan. *Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*, 11(2), 100-107.
- Cho, E., Compton, D. L., Gilbert, J. K., Steacy, L. M., Collins, A. A., and Lindström, E. R. (2017). Development of first-graders' word reading skills: For whom can dynamic assessment tell us more? *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 95-112.
- Corcoran, S. (2018). *The effect of digital tablets' applications on reading achievement of first graders in two private schools. (Unpublished dissertations abstract)*. Liberty University, Lynchburg, VA <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1807/>
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Çelikkaya, H. (1995). Eğitimin görev ve fonksiyonları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 41-49.

- Çıngı, H. (2009). *Örneklem kuramı* (3. Baskı). Ankara: Bizim Büro Basımevi Yayın Dağ. Tic. Ltd.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 204341).
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 230949).
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Dilber, E. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları "İstanbul Kartal İlçesi örneği"* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 306562).
- Dilmaç, O., and Inanç, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik düzeyleri (The self-sufficiency levels of classroom teachers about visual arts course). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 382-400. doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000254.
- Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Psychological Reports*, 98(2), 427-432.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 220053).
- Gözüküçük, M., and Kıran, H. (2016). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 47-64.
- Gür, G., Çakıroğlu, J., and Aydın, Y. Ç. (2012). Sınıf, fen ve matematik öğretmenlerinin özyeterliliklerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 68-76.
- Håland, A., Hoem, T. F., and McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63-74.

- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., and Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No:226356).
- Korkut, K., and Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Küçük, M., Altun, E., and Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örnekleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-70.
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö., and Arslan, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (Tokat ili örnekleme). *The Journal of Academic Social Science Studies*, (28), 481-494.
- Moses, L., and Beth Kelly, L. (2019). Are they really reading? A descriptive study of first graders during independent reading. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 322-338.
- Nevo, E., and Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology*, 40(1), 22-41.
- Oktay, A. (2007). İlköğretim: Önemi ve insan hayatındaki yeri. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Editörler), *İlköğretimde çağına genel bir bakış* içinde (ss. 123-134). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ormrod, J. E. (2015). *Öğrenme psikolojisi* (6. Bas.). Baloğlu, M. (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öğreten, Ş. (2008). *Yeni ilköğretim eğitim programı kapsamındaki ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 226438).
- Özçelik, H., and Kurt, A. A. (2007). Primary school teachers' computer self efficacies: Sample of Balıkesir. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 381095).

- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Öztürk, B., and Ertem İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Pajares, F., and Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self concept and school achievement. In R. Riding and S. Royner (Eds.) *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sarıtaş, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş halleri, mesleki kaygı düzeyleri ve özyeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 602459).
- Stahl, S. A., Pagnucco, J. R., and Suttles, C. W. (1996). First graders' reading and writing instruction in traditional and process-oriented classes. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 131-144.
- Strickland, D. S., and Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. *Preschool Policy Brief*, 10, 1-12.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). U.S: Pearson.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilköğretim basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>'nden edinilmiştir (Tez No: 375617).

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.





## An Investigation of the “Literacy Teaching Self-Efficacy” of Primary School Teachers<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.31.2019	05.27.2020	05.27.2020

Özgür Ekin <sup>2</sup> and Ayten İflazoğlu Saban <sup>3</sup>  
Çukurova University

### Abstract

The purpose of this study is to examine classroom teachers' self-efficacy perceptions in terms of early literacy teaching. The sample of this descriptive study consisted of 456 classroom teachers working in primary schools in Yenişehir, Toros, Mezitli and Akdeniz districts of Mersin during the 2016-2017 academic year. In the study, “Self-Efficacy Scale for Teaching the basic literacy skills” developed by Özdemir (2015) was used. Results showed that the teachers felt very efficacious about teaching early basic literacy skills. Results indicated significant differences between teachers' self-efficacy scores for teaching the basic literacy skills and variables such as age, type of school they work in, how many times they instructed first graders, and finding themselves self- efficacious about cursive script. On the other hand, teachers' self-efficacy scores for teaching the basic literacy skills did not indicate any differences according to gender, years of experience in profession, faculty of graduation, having a master's degree, and the school's socio-economic level.

**Keywords:** First reading and writing instruction, classroom teachers, literacy teaching, self-efficacy perception.

<sup>1</sup>This study was produced from the master thesis titled “An Investigation From Various Variabilities of The First Literacy Teaching Self-Efficacy of Primary School Teachers” which was supervised by Prof. Dr. Ayten İflazoğlu Saban. Also supported by Çukurova University Scientific Research Projects Unit (SYL-2017-8411). This article was presented at the 27<sup>th</sup> International Conference on Educational Science held on 18-22 April 2018.

<sup>2</sup>Çukurova University, Institute of Social Sciences, E-mail: ekinozgur.01@gmail.com.

<sup>3</sup>Corresponding Author: Prof. Dr., Faculty of Education, Elementary Education Department, E-mail: iayten@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5933-3198>

### **Purpose and Significance**

The teacher's belief in himself / herself is important when creating the learning environment, ensuring students' participation in the class, conducting classroom management, controlling the learning-teaching process, managing group work in the classroom, and implementing learning strategies. The name of this belief is teacher self-efficacy belief. Teacher self-efficacy; It is defined as the belief of the teacher in his / her own capacity to enable the most difficult student to participate and learn. Teacher self-efficacy has attracted the attention of researchers very intensively and has been the subject of many researches. However, within the framework of the available resources, no research was conducted to examine the self-efficacy perceptions of primary school teachers in primary school. Therefore, the purpose of this study is to identify classroom teachers' self-efficacy perceptions about early teaching early literacy skills in terms of various variables (Gender, age, years of experience in profession, type of school they work in, faculty of graduation, the schools' socio-economic level, having a master's degree, how many times they instructed first graders and finding themselves self-efficient about cursive script).

As a result of this study, the situations that affect the self-efficacy perceptions of primary school teachers about reading and writing teaching were examined and some suggestions were made to the teachers, administrators and researchers who are directly or indirectly addressing this field in order to make the education more healthy and to achieve its aims on. This study is considered important in this respect, considering that teachers will raise awareness about self-efficacy perceptions in this area and thus teachers will spend more efforts to increase their self-efficacy perceptions.

### **Method**

This research is based on a descriptive survey model which aims to determine the self-efficacy perceptions of primary school teachers in early literacy skills. . The sample of this descriptive study consisted of 456 volunteer classroom teachers who worked in primary schools in Yenişehir, Toroslar, Mezitli and Akdeniz districts of Mersin in the 2016-2017 academic year. Data were collected using the Socio-demographic form prepared by the researcher in order to identify the participants' demographic features and "Self-Efficacy Scale for Teaching the basic literacy skills" developed by Özdemir (2015) which aimed to identify teachers' self-efficacy perceptions. Data were analyzed using frequencies, percentages, arithmetic means, standard deviations, t-test, one-way analysis of variance, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis test.

### **Results**

Results showed that the teachers felt very efficacious about teaching early literacy skills. However, they had medium-level self-efficacy about teaching early literacy skills to those whose native language is not Turkish and those who receive education in multi-grade classes. Results indicated significant differences between

teachers' self-Efficacy Scores for Teaching the basic literacy skills and variables such as age, type of school they work in, how many times they instructed first graders, and finding themselves self- efficacious about cursive script. On the other hand, teachers' scores did not indicate any differences according to gender, years of experience in profession, faculty of graduation, having a master's degree, and the school's socio-economic level.

### **Discussion and Conclusions**

In the study in which primary school teachers' self-efficacy perception levels were examined, it was seen that teachers perceived themselves as very high level sufficiently in the majority of the items. It can be said that the teachers who participated in the study had at least one first year of education experiences in the first grade also contributed to this situation. Because the most important reason for high self-efficacy perception in an area is; success experiences in that field. It was seen that the teachers who participated in the study felt "moderate" enough when they were teaching first reading and writing to students whose mother tongue is not Turkish "and" multigrade classes". It can be said that the problems experienced during the education of the students whose native language is not Turkish and the teaching in the multigrade classes are effective in the emergence of this situation.

Another finding obtained in the study is that the primary school teachers' perceptions of self-efficacy in teaching reading and writing do not show statistically significant differences according to gender. In some studies in which primary school teachers' perceptions of self-efficacy on various subjects were examined, it was seen that gender did not create a significant difference on self-efficacy perception in parallel with the results of this study.

It was determined that the primary school teachers' self-efficacy perceptions differed significantly according to the age variable. Analysis results revealed that self-efficacy perception scores increased with age. The lowest self-efficacy perception score was 21-40 years. It can be said that 21-40 year-old teachers has inadequate experienced application due to newly started their profession. Therefore, it can be said that age variable affects self-efficacy perceptions of primary school teachers.

The other finding of the study is that primary school teachers' perceptions of self-efficacy in first reading and writing teaching do not show significant differences according to their seniority. Similarly, in the research, there was no statistically significant difference between the primary school teachers' perception of self-efficacy in first reading and writing education according to the type of school they graduated from, graduate status, and socio-economic level of the school.

In this study, the perception of self-efficacy of primary school teachers in first reading and writing teaching was examined according to the type of school they work in and a significant difference was found in favor of teachers working in private schools. It can be thought that the fact that teaching materials are higher in the private schools than the official schools and that the class sizes in the private schools are

lower than the official schools can be considered to be effective in this situation. Because the relevant literature draws attention that the resources provided by the school affect teachers' self-efficacy perception.

It was determined that primary school teachers' perceptions of self-efficacy in first reading and writing teaching showed a significant difference according to the number of first grade teaching experience. As a result of the analysis, it is seen that the significant difference is in favor of the teachers who are teaching first grade 4 times or more. In this situation, it can be said that the teachers who teaches 4 times or more first grade have more experience than other groups. Because the most important factors in increasing self-efficacy perception; that were the previous successful experiences.

Finally, in the study, self-efficacy perceptions of primary school teachers in first reading and writing education were examined according to their sense of sufficiency in cursive writing and a significant difference was found in favor of teachers who felt sufficient about cursive writing. With the latest regulation, the use of cursive writing in primary reading instruction is now left to the preference of teachers. These situation could be expected that teachers who do not consider themselves sufficient in cursive writing will be cause an increase in their self-efficacy perceptions.

Teachers should be made more aware of these areas of teaching first reading and writing before and after the start of professions, and they should be given more opportunities to succeed in these issues. Because higher experience in instructing first graders seem to increase teachers' selfefficacy perceptions about teaching early literacy skills. In the researches be after that, it can be suggested to examine the self-efficacy perceptions of the teachers who work in rural areas to determine the self-efficacy perceptions of the teachers working in different environments.

#### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.



## Çokkültürlülük Bağlamında Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının İncelenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	28.10.2019	30.05.2020	01.06.2020

Derya Özen <sup>2</sup> ve Miray Dağyar <sup>3</sup>  
Akdeniz Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada, İngilizce ders kitaplarında gündelik yaşam, kişiler arası ilişkiler, değer, inanç ve tutumlar, beden dili, toplumsal gelenekler, ritüel (adet haline gelmiş) biçimini almış davranışlar ve coğrafya gibi öğelere, küreselleşmeyi ve dünya vatandaşlığını odağa alan çokkültürlü bir bakış açısıyla ne sıklıkta yer verilmiş olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırma, kuramsal analitik araştırma olarak desenlenmiş nitel bir çalışmadır. 2018-2019 öğretim yılında, ortaöğretim hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıfta kullanılan İngilizce öğrenci kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan metinler, okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarına göre, ilgili kitaplardaki görselleri de kapsayacak şekilde incelenmiştir. Belirlenen ders kitaplarında yer alan çokkültürlülük öğelerinin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Kullanıcı/Öğrenen Yetileri bölümünde ele alınan sosyokültürel bilgi başlığı altındaki maddeler, çokkültürlülüğü belirleyici ölçütler olarak temel alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, incelenen kitaplarda en fazla değerler, inanışlar ve tutumlar kategorisi, en az kişiler arası ilişkiler kategorisine yönelik öğelere yer verilmiştir. Çokkültürlülük öğelerine, en fazla “Progress Preparatory Class” öğrenci ve çalışma kitaplarında, en az ise “Count Me In 12. Grade” öğrenci ve çalışma kitaplarında yer verilmiştir. Sonuç olarak, ders kitaplarında kültürel öğelerin dağılımında nitelik ve nicelik bakımından dengesizlik olduğu ve bulguların ortaöğretim yabancı dil öğretim programlarının hedefleri ve çokkültürlülüğün temel ilkeleri ile uyummadığı söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Avrupa dilleri ortak çerçeve programı, Avrupa dil portfolyosu, kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim.

<sup>1</sup>Bu araştırma, ilk yazarın “Çokkültürlülük Bağlamında Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Bilim Uzmanı, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: deryasezer7@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7368-769X>

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: mdagyar@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7129-9236>

Sınırların ortadan kalktığı, kültürlerin iç içe geçtiği küreselleşen dünyada, iletişim gereksinimi giderek artmış, bir veya birden fazla yabancı dil bilmek her geçen gün daha da önemli duruma gelmiştir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek yeni yöntem, yaklaşım veya teknik arayışları ve çalışmaları, her geçen gün daha fazla önem kazanmıştır. Diğer yandan, dil ve kültür arasındaki güçlü ilişkinin yabancı dil eğitimi programlarında saf dışı bırakılmaması gerektiği görüşünün yaygın şekilde kabul edilmesi, yabancı dil öğrenme ve öğretmede kültürel boyutu önemli bir yere konumlandırmıştır (Buttjes, 1991; Çelik ve Erbay, 2013; Günday, 2013).

Dil ve kültürü birbirinden ayrı ele almak olanaksızdır. Dil, kültürün aktarıcısıdır; kültür de dilin söz dizimi ve varlığına kaynaklık eden, dil kullanımını anlamlı kılan olgudur. Yabancı dil ise, farklı toplumların dünyasına, düşünme sistemlerine ve kültürlerine bakabilmeyi sağlayan penceredir. Kendi kültüründen farklı bir kültürü, hatta kültürleri keşfetme sürecidir. İngilizce, küresel bir iletişim dili olduğu için sanattan spora, eğitimden ticarete birçok farklı alanda kullanılmakta, birçok farklı topluma ve dolayısıyla kültüre aşına olunmasına olanak sağlamaktadır. Diğer bir deyişle günümüz dünyasında İngilizce, uluslararası ortak bir iletişim dili (lingua franca) ve küresel bir dil olarak çokkültürlü bağlamda iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Tran ve Duong, 2018). Bu durum, yabancı dil eğitiminde İngilizcenin anadil olarak kullanıldığı ülkelerin dışındaki diğer ülkelerin kültürlerini de dil öğretimi kapsamına alan, çokkültürlü bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Tarih boyunca kültürler hiçbir zaman birbirleriyle ilişkisiz ya da kapalı yapıda olmamışlardır. Toplumlar sürekli bir etkileşim içindedir. Çünkü çokkültürlülük; dil, din, milliyet veya etnik köken bakımından farklı grupların aynı topluma, öz varlıklarından ve haklarından ödün vermeden, tabi olma durumunu belirtmek için kullanılmaktadır. Çokkültürlülük, farklı kültür, dil, din ve etnik kökene sahip grupların bir toplum içinde eşit haklarla var olması gerektiği düşüncesini destekleyen görüştür (Wagner ve Geraldine, 2013). Çokkültürlük, Carlson, Rabo ve Gök'e (2011) göre, farklılığı toplumun zenginliği olarak gören, küresel anlayışa sahip toplumların çokkültürlü olduğunu betimlemek için kullanılan bir terimdir.

Günümüzde çokkültürlülük, farklı kültürlere ayrımcılığın olmadığı, önyargıyla yaklaşmadığı, hiçbir kültürün bir diğerinden üstün kabul edilmediği, bir ülkenin ulusal kimliğinin çeşitli kültürlerin karmasından oluştuğu bir düzeni belirtmektedir. Bir ülkede bu düzeni sağlayabilmek ancak devlet ve kurumların karışmasıyla olanaklı olabilir. Çokkültürlülük bu anlamda toplumun bir özelliğinden çok, devletin yürüttüğü bir siyasi programdır (Doytcheva, çev. 2016). Bu noktada alanyazında çokkültürcülük kavramı ortaya çıkmaktadır. Çokkültürlülük toplumsal bir durumu anlatırken, çokkültürcülük ülke politikasına işaret etmektedir. Çokkültürlü toplum, toplumun bir gerçeğini yansıtmaya açısından kültürel çeşitliliğe vurgu yaparken, çokkültürcülük o toplumdaki kültürel çeşitlilik olgusuna yönelik ne olması gerektiği konusundaki felsefi görüşleri, tepkileri ortaya koymaktadır (Canatan, 2009). Dolayısıyla çokkültürcülük kavramının, kullanıldığı coğrafyaya göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Örneğin, Amerika'da dışlanmış grupları toplumda görünür

kılma durumunu, Kanada'da yerleşmiş bir yasal kavramı, Avusturalya'da toplum olarak etnik farkındalığı sağlayan yasaları belirtmektedir. Çokkültürcülük sonuç olarak kültürel çeşitlilikten beslenen eşitliğin, politik olarak kabul edilmesi olarak tanımlanabilir. Günümüzde çoğu ülke, kültürel bakımdan çeşitlilik göstermekte ve devlet politikası olarak da çokkültürcülük korunmaktadır. Kymlicka'ya (çev. 2020) göre dünyada bağımsız 184 ülke, bünyelerinde 600 yaşayan dil grubu ve 5000 etnik grup barındırmaktadır. Bu da dünyadaki çokkültürlülüğün durumunu ortaya koymaktadır. Çokkültürlülük kavramı üzerine yapılan çok sayıda tanımdan hareketle çokkültürlülük; tek ulus, tek ulus içinde hâkim olan kültürün özelliklerini taşımayan birden fazla topluluk ve kültürel alt yapısı ne olursa olsun, toplumun tamamının aynı hak, özgürlük ve sorumlulukları elde etmesi düşüncesinin belleklerde ve yasalarda yerini bulması olarak özetlenebilir.

Çokkültürlülüğün oldukça eski bir tarihi olmasına karşın, çokkültürlülük kavramı eğitim alanında son yüzyılda yer edinmeye başlamış ve bu kavramın tek kültürlü eğitime göre olumlu yönleri vurgulanmıştır (Parekh, 2002). Tek kültürlü eğitimin, bireylerde duyarsızlığı ve saldırganlığı körüklediği ve eleştirel düşünmeyi engellediği, çokkültürlü eğitimin ise bireylerde demokratik, barışçıl karakter oluşmasına katkı sağladığı savunulmaktadır (Parekh, 2002; Tuncel ve Balcı, 2016). İnsanın özünde çokkültürlü bir varlık olması, eğitimde çokkültürlülüğün gereklilik ve zorluklarıyla başa çıkabilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum da eğitim biliminde çokkültürlü bilinci desteklemektedir (Uygur, 1996). Nitekim eğitim biliminin çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, öğretmenlerin, akademisyenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimde çokkültürlülük algısı, farkındalığı ve tutumunun olumlu ve yüksek düzeylerde olduğu söylenebilir (Arslan ve Çalmaşur, 2018; Bulut ve Sarıçam, 2016; Sinan, 2019; Taştekin ve diğ., 2016).

Avrupa Birliği, tekkültürlülük yerine çokkültürlülüğü savunarak birliğin içinde, sınırları kaldırıp yurttaşlarını birbirlerine yakınlaştırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle üye ülkeler arasında siyasal ve ekonomik işbirliğinin yanı sıra, sosyal olarak bütünleşme de aynı derecede önemli kabul edilmiştir. Avrupa Konseyi, yabancı dil eğitimi alanında yaptığı çalışmalarda dil eğitimine kültürel ve sosyokültürel boyutu da ekleyerek çokkültürlü ve çokdilli bir Avrupa toplumu yaratmayı başlıca eğitim hedefi olarak belirlemiştir (Günday, 2013). Avrupa Konseyi'nin hazırladığı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (ADOÇP) kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası beceri kavramları tanımlanarak kültürel öğelerin dil eğitimi içerisindeki önemi vurgulanmıştır. Ancak kültür, kapsamı geniş bir olgudur ve kültürün İngilizce dersi öğretim programlarına bütün yönleriyle aktarılabilmesi olanaklı değildir. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecine aktarılmasını sağlayan ve temel öğretim materyali olan ders kitaplarında ise, kültürün tüm yönleriyle aktarılması durumu daha da güçleşmektedir. Ancak ders kitapları, öğrencilere kültürlerarası farkındalık kazandırmada ve farklı kültürlere karşı anlayış geliştirmede etkili olabilmektedir. Farklı kültürlere eşit uzaklıkta yaklaşması, genelleme ve önyargıya neden olmaması ve sunulan içeriğin nitelik bakımından yeterli olması, ders kitabı için önemli ölçütlerdir (Çakır, 2010). Saraç ve Arıkanç (2010), İngilizce ders kitapları

seçiminde, kitaplarda yer alan kültür bilgisinin nicelik ve nitelik bakımından yeterli ve güncel olması, genelleme ve basmakalıp düşüncelere yol açmayacak nitelikte olması gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca ders kitaplarının öğrencilerde davranış biçimleri, değer yargıları ve inançlara karşı kültürel açıdan olumlu tavır geliştirmelerine katkıda bulunacak özelliklere sahip olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ana dili İngilizce olmayan farklı ülkelerde yapılmış benzer çalışmalar da incelenmiştir. Dybiec (2005) çalışmasında, üniversite düzeyinde yabancı dil ders kitabı olarak kullanılan İngilizce ve Almanca kitaplarının kültürel içerikleri hangi açıdan ve nasıl ele aldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, ders kitaplarının rolünün, öğrenciye yalnızca hedef kültürün dünyasına turist rehberi kitabı gibi rehberlik etmek yerine, hem kültürlerarası farklılıkları sunmak ve açıklamak hem de öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını artırmak olduğu öne sürülmektedir. Virsa (2016) çalışmasında, ortaöğretim düzeyindeki İngilizce ders kitabının içerik, kullanılan yöntemler, özendirilen beceriler ve değerlerin, öğrencilere hedef kültürü öğretmede ne ölçüde etkin olduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, incelenen ders kitabının sunulan değerler üzerinden karşılaştırma yapma ya da eleştirel düşünmeye yönlendirmediği için tek boyutlu; İngilizcenin resmi dil olduğu en az üç ülkenin kültürüne ait öğelere yer verdiği için küresel; kültürlerarası içeriklere ve çelişkili konulara yer vermekten kaçındığı ve kültürel yayılmacılığı özendirdiği için olumsuz eğilimlerinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca incelenen kitapta dört dil becerisinin etkin şekilde yer aldığı fakat kültürel farkındalığın tamamen göz ardı edildiği de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bateman ve Mattos (2006) da çalışmalarında, ders kitaplarına çok sayıda çokkültürlülük öğesinin eklenmesinin, öğrencilerin farklı kültürden insanlara karşı saygı ve anlayışını artırdığını, dolayısıyla da kitapların yabancı dil öğrenmeye daha fazla katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Türkiye’de, İngilizce ders kitaplarında kültürel çeşitliliğin ele alındığı akademik çalışmalarda, (Bulut ve Arıkan, 2015; Çakır, 2010; Çelik ve Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Erdoğan, 2015; Seban ve Uyanık, 2016; Üzülmöz ve Karakuş, 2018), daha çok hedef dile ait kültürel öğelere yer verildiği ve çokkültürlülük öğelerine çok az yer verildiği görülmüştür. Alanyazında da belirtilen bu eksikliği giderebilmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB), 2011-2018 yılları arasında İngilizce dersi öğretim programı ve İngilizce ders kitapları, ADOÇP ve Avrupa Dil Portfolyosu’na (ADP) koşut olarak yeniden gözden geçirilmiş ve yenilenmiştir.

Yapılan bu çalışmada, yenilenmiş ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik metin ve etkinliklerde çokkültürlülüğe ne ölçüde yer verildiğini belirlemek amaçlanmaktadır. Ek olarak kitaplarda bulunan görseller de çokkültürlülük bakımından ele alınmıştır. Çokkültürlülüğü simgeleyen öğeler ana hatlarıyla gündelik yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inanışlar ve tutumlar, beden dili, toplumsal gelenekler, ritüel halini almış davranışlar, ulusal coğrafi etkenler ve tektipleştirme olarak belirlenmiştir (Council of Europe-CoE, 2003). Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma problemi, 2018-2019 öğretim yılında, MEB’e bağlı ortaöğretim



kurumlarında kullanılan İngilizce ders kitaplarında, çokkültürlülük öğelerine ne ölçüde yer verildiğini belirlemektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitimin en önemli araçlarından biri olan ders kitapları, ders sürecinde öğrenciye rehberlik eden kaynakların başında gelmektedir. Ders kitapları, öğretim programlarındaki hedeflerin somut hale getirildiği; dil işlevlerinin, konuların, dilbilgisinin, sözcük bilgisinin, beceri alanlarının ve alıştırmaların ders hedefleri ve hedef öğrenci grubuna göre seçilip düzenlendiği; dersin aşamalarını, öğretim sürecini, öğretmen ve öğrenci etkileşimini belirleyen; uygulama sürecinde farklı çalışma biçimleri ve araç-gereç kullanımıyla desteklenen öğretim malzemeleridir (Genç, 2002). Özellikle yabancı dil kitapları -MEB yabancı dil eğitimi politikaları dahilinde- öğrencinin hedef dilde pratik yapmasını sağlaması, dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) kapsamaması, farklı dilsel etkinliklere yer vermesi ve en önemlisi iletişimsel becerileri kazandırmaya yönelik görevler içermesi bakımından önemlidir. İngilizce dersi öğretim programı ve ders kitapları, ADOÇP gerekliliklerine göre hazırlanmıştır (MEB, 2018). ADOÇP, Avrupa'da çokdillilik ve çokkültürlülüğü geliştirmeyi ve muhafaza etmeyi hedefleyen Avrupa Konseyi'nin öneri (tavsiye) kararları sonrasında geliştirilmiştir. ADOÇP'ye dayalı olan ADP, dil öğretimini, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, kendi öğrenme sürecini değerlendirebildiği, kültürlerarası farkındalık geliştirebildiği ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele almaktadır. Başka bir deyişle ADP, yabancı dil eğitiminde yalnızca dille ilgili yeterliklerin kazanılmasına odaklanmamakta, aynı zamanda kültürlerarası iletişimi sağlamaya yönelik bilgi, beceri ve tutumları belirli kategoriler altında ve belirli ölçütlere göre tanıtarak bunların kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu nedenle Türkiye'de uygulanan İngilizce dersi öğretim programının somutlaştırılmış biçimi olan İngilizce ders kitaplarının hedef ve içeriklerinin, ADOÇP'ye göre hazırlanmış olan ADP'nin gerekliliklerini karşılayacak nitelikte olması beklenmektedir.

İngilizce ders kitapları, ülkemizde yabancı dil eğitiminde kullanılan temel araç olduğu için, dil öğrenme sürecinde sınırlı da olsa, öğrencinin en önemli etkileşim kaynaklarından biridir. Bu nedenle içeriğinin titizlikle hazırlanması ve mümkün olduğunca zenginleştirilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmanın, ADOÇP'ye göre yabancı dil eğitiminin amaçlarından biri olan kültürel farkındalığı artırma konusunun, ortaöğretim yabancı dil öğretim programında ne kadar yer bulduğu sorusuna dikkat çekebilmesi ve bundan sonraki İngilizce ders kitaplarının hazırlanma aşamasına kaynak olabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, veri kaynağı, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Araştırmanın modeli, ortaya konulan bir durumun analiz edilmesini sağlayan kuramsal analitik araştırma modelidir. Kuramsal analitik araştırma modelinin temele aldığı soru, Durum nedir? türünde sorulardır (Demir, 2012; Neel, çev. 1981; Öztürk ve Özkan, 2018). Kuramsal analitik araştırma modelinde desenlenen çalışmalarda, bu sorunun altında, nitel yaklaşıma dayalı olarak araştırılan konuda varolan durumu ortaya koymak, alanyazın ışığında tartışmak ve eleştirel bir analiz gerçekleştirmek amaçlanır (Erdoğan, 2020). Dolayısıyla yapılan çalışma, incelenen İngilizce ders kitaplarının çokkültürlülük açısından durumunu ortaya koymak ve mevcut durumu analiz etmek için, kuramsal analitik araştırma olarak desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Araştırma verilerini toplamak için, doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizidir ve eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda, ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **Veri Kaynağı**

Yapılan araştırmanın veri kaynağını, 2018-2019 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında İngilizce dersinde kullanılması kararlaştırılan ve MEB'in 28.05.2018 ve 25.06.2018 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmış olan bütün öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada, amaçsal örnekleme yönteminin altında ölçüt örnekleme uygun şekilde veri kaynağı oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme göre, veri kaynağına ilgili tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmış ortaöğretim İngilizce ders kitapları dahil edilmiş, diğer kitaplar veri kaynağının dışında bırakılmıştır. Belirtilen kitapların isimleri ve yazarları aşağıda verilmektedir:

25.06.2018 tarihinde Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan karar gereğince kullanılması kararlaştırılan, MEB Yayınları olarak basılan kitaplar: "Progress Preparatory Class" Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Demirbilek ve diğ., 2018); "Progress 9. Class B1/B1+" Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Özsavaş ve diğ., 2018); "Teenwise 9" Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Bulut, Şentürk, Baydar-Ertopçu ve Umur-Özadalı, 2018); "Count Me In 10. Grade" Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Çimen, Tigin, Demir, Çokçalışkan ve Fındıkçı, 2018); "Silver Lining 11" Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Akdağ, Ertopcu, Bektaş, Özadalı ve Kaya, 2018); "Count Me In 12. Grade" Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Çimen ve diğ., 2018) ve Gizem Yayıncılık tarafından basılan "Ortaöğretim İngilizce 10" Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Karataş, 2018).

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada, çokkültürlülük öğelerinin belirlenmesi için İngilizce dersi öğretim programlarının dayanağı kabul edilen ADOÇP (CoE, 2003) esas alınarak hazırlanmış olan Çokkültürlülük İnceleme Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çokkültürlülük İnceleme Formu, ilgili öğelerin kitaplarda bulunma durumunu belirlemeye yönelik var/yok şeklinde işaretlemeye izin veren bir kontrol listesi şeklinde hazırlanmıştır. ADOÇP’de, Kullanıcı/Öğrenen Yetileri bölümünde ele alınan sosyokültürel bilgi başlığı altındaki maddeler incelenmiş ve araştırmaya konu olan ölçütler, yedi ana başlık halinde kategorize edilmiştir. Bu ölçütlerin yanı sıra, kültürel içeriklerin değerlendirilmesi için Byram (1997) tarafından hazırlanan ve Dybiec (2005) tarafından geliştirilen kültürel öğeler kontrol listesi incelenmiş ve listenin ADOÇP’den alınan sosyokültürel bilgi bölümünü tamamlar nitelikteki maddeleri, veri toplama aracı ölçütlerine dahil edilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracıyla elde edilen bulgular, tek tek kayıt altına alınmıştır. Araştırmada, bu öğelerin dil öğrenme sürecine katkısının olup olmadığı üzerinde durulmamıştır. Ölçüt listesine dahil edilen tüm maddelerin, çokkültürlülüğü belirlemede ölçüt olarak araştırmanın veri toplama aracı olabileceğine yönelik, ikisi Eğitim Bilimleri, biri Yabancı Dil alanında doktora yeterliğine sahip olan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Tablo 1’de çokkültürlülük öğelerini gösteren ana ve alt ölçütlerin yer aldığı Çokkültürlülük İnceleme Formu verilmiştir.

Tablo 1

*Çokkültürlülük İnceleme Formu*

		<b>Bulunma Durumu</b>
<b>Gündelik Yaşam</b>	Yiyecek ve İçecekler (Yemek Zamanları, Sofra Adabı) Çalışma Saatleri ve Uygulamaları Resmî Tatiller Boş Zaman Etkinlikleri	
<b>Yaşam Koşulları</b>	Yaşam Standartları (Bölgesel, Sınıfsal ve Etnik Farklılıklar) Barınma Olanakları Refah durumları	
<b>Kişiler Arası İlişkiler</b>	Toplumun Sınıfsal Yapısı ve Sınıflar Arasındaki İlişki Aile Yapısı ve Ailevi İlişkiler, Nesiller Arası İlişkiler Cinsiyetler Arası İlişki İş Ortamındaki İlişkiler Toplum ile Polis ve Resmî Görevliler Arasındaki İlişki İrk ve Toplum İlişkileri Siyasi ve Dini Gruplar Arasındaki İlişki	

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

	<b>Bulunma Durumu</b>
<b>Değerler, İnanışlar ve Tutumlar</b>	Toplumsal Sınıf Meslek Grupları Sağlık Bölgesel Kültür Güvenlik Kurumlar Gelenek veya Toplumsal Değişim Tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişiler/olaylar) Azınlıklar Ulusal Kimlik Yabancı Ülkeler, Devletler, İnsanlar Politika Sanat Din Mizah
<b>Beden Dili</b>	Sözsüz İletişim (el/kol hareketi, yüz ifadesi, duruş, göz teması gibi dil dışı iletişim unsurları)
<b>Toplumsal Gelenekler</b>	(Örn. misafir olmada) Dakiklik Hediyeleşme Giyim- Kuşam Yiyecek – İçecek İkramı Davranış ve Konuşma Adetleri ve Yasaklar Kalış (ziyaret) Süresi Vedalaşma
<b>Törensel Davranışlar</b>	Dini Tören ve Ayinler Doğum / Evlilik / Ölüm Törenlerde Seyircilerin Tutumu Kutlamalar / Festivaller / Danslar
<b>Ulusal Coğrafya</b>	İnsanlar Tarafından Önemli Kabul Edilen Coğrafi Faktörler
<b>Tekipleştirme</b>	Ulusa Ait Tipik Bakış Açısı veya Semboller

CoE (2003, ss. 102-103), Dybiec (2005, s. 94)

Tablo 1’de yer alan veri toplama aracı kullanılarak törensel davranışlar kategorisine ilişkin verinin ele alınışı aşağıda bir örnekle açıklanmaktadır.

My favorite festival is Diwali. It’s also called the Festival of Lights. It’s the biggest celebration in India. All the houses are cleaned and then lots of candles and oil lamps are lit in each room. Families come together and exchange gifts. In the evening, there are thousands of candles in streets. Moreover, fireworks are let off everywhere. The atmosphere is fascinating. And don’t miss the festival food ladoos. They’re ball-shaped sweets. Yummy! (Ortaöğretim İngilizce 10 Ders Kitabı, Tema 7, s. 99).

Metinde Hindistan'ın en büyük festivali olan Diwali anlatılmakta, festival boyunca yapılacak olan temizlik, ışıklandırma, hediyeleşme, akşam etkinlikleri ve festival yiyecekleri ile ilgili ayrıntılardan söz edilmektedir. Bu nedenle metin, "Kutlamalar, festivaller, danslar" alt kategorisine kayıt edilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Yapılan araştırmada, ortaöğretim hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrenci ve çalışma kitapları, dört temel dil becerisi (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ekseninde incelenmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarından yalnızca dinleme ve video metinlerine ulaşmak için yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, kitaplarda yer alan görseller de incelenmiştir.

Çalışmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, çalışılacak kitapların araştırmacılar tarafından incelenebilmesi amacıyla ele alınacak çokkültürlülük öğeleri için ilgili alanyazın incelenmiş ve dokuz ana ile 46 alt kategoriden oluşan bir ölçüt listesi hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütlere göre kitaplar incelenmiştir. Çokkültürlülük öğelerinin yer alma sayısı belirlenirken paragraf bazında değil, bölüm bazında çalışılmıştır. Her bir bölümün barındırdığı çokkültürlülük ile ilgili öğeler sayısal olarak belirlenirken paragraflar ayrı ayrı sayılmamış, tek bir bölüm olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak 4085 çokkültürlülük içeren metin ve etkinlik için veri seti oluşturulmuştur.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla araştırma problemleri çerçevesinde geniş bir alanyazın taraması yapılmış, örneklem seçiminde ortaöğretimde İngilizce ders ve çalışma kitabı olarak kullanılan tüm kitaplar örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışmada oluşturulan veri setinin geçerliğini sağlamak amacıyla her bir çokkültürlülük kategorisi altına kaydedilen paragraf ve cümlelerin çokkültürlülük içerip içermediklerine ilişkin doğruluklarını test etmek için de uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan ölçüt listesinin görünüş geçerliği için de Eğitim Bilimleri Bölümünden iki, Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Güvenirliği sağlamak için ise, oluşturulan kavramsal çerçeveye uygun veri analizi yönergeleri ve ölçüt listesinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından, farklı zamanlarda üç kez (ikişer ay arayla) veri seti kodlanmış ve kodlama benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak zamana bağlı değişmezlik ölçütünü temele alan güvenilirlik analizi, farklı zamanlarda yapılan kodlamalardaki benzerlik yüzdesi hesaplanarak yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın veri analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, daha önceden geliştirilmiş temalar ve kodlar yardımıyla verilerin elde edildiği kaynaklardan doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin analiz edildiği bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada öncelikle incelenen kitaplardaki metinler, dört temel dil becerisine göre sınıflandırılmıştır. Metin sayısının belirlenmesi için her bir araştırma bölümü, metinlerin uzunluğu dikkate alınmadan bir bütün olarak ele

alınmıştır. Metin sayımı sürecinde, görsellerin sayısının belirlenmesi için de aynı süreç izlenmiştir. Daha sonra metinlerin her biri dikkatle incelenmiş, çokkültürlülük içerdiği belirlenen metinler, çokkültürlülük kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Son olarak, metinlerdeki çokkültürlülük öğelerinin belirlenen kategorilere göre tekrarlanma sıklığı kaydedilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için, oluşturulan veri seti araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda üç kez analiz edilmiş ve yapılan kodlamaların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak kodlamalar arası benzerlik yüzdesi (uyuşum yüzdesi, Miles ve Huberman, 1994) hesaplanmıştır [Güvenirlilik= (Benzer kod sayısı / toplam (benzer + farklı) kod sayısı) x 100]. Yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucunda, çalışmanın benzerlik yüzdesinin % 85 olduğu belirlenmiştir. Zamana bağlı değişmezliği ölçüt alan güvenilirlik analizleri, zaman içinde değişiklik göstermeyen yazılı doküman incelemesi gibi çalışmalarda kullanılmakta ve kodlamada güvenilirlik yüzdesinin 70'ten yüksek olması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Bulgular

Araştırmada ele alınan kitapların her biri on temadan oluşmaktadır. Yalnızca “Progress Preparatory Class” öğrenci ve çalışma kitabı 20 temadır. Öğrenci kitaplarında bulunan bütün temalar, hedeflenen dilsel işlevleri, dört temel dil becerisi üzerine yapılmış kazanımları ve sesletim çalışmalarını kapsayacak şekilde ve görsellerle desteklenmiş olarak sunulmaktadır. Her temada etkileşimli tahtada yapılabilecek belirli alıştırmalar yer almaktadır. Çalışma kitaplarında dinleme ve sesletim etkinliklerine (“Ortaöğretim İngilizce 10” dışında) yer verilmemiştir. Öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci kitabı ve çalışma kitabının birleşiminden oluşan, bütün alıştırmaların doğru yanıtlarının yer aldığı, dinleme etkinliklerinin metinlerinin yazılı olarak sunulduğu, öğretmene dersin işlenişi ile ilgili bazı önerilerde bulunan rehber kitap niteliğindedir. Araştırmada öğretmen kılavuz kitabı, yalnızca dinleme etkinliklerinin yazılı metinlerine ulaşmak için kullanılmıştır. Buna göre, araştırmadan elde edilen bulgular araştırma problemleri çerçevesinde aşağıda verilmektedir:

#### Dört Temel Dil Becerisi Sınıflandırmasına İlişkin Bulgular

İncelenen kitaplardaki dört temel dil becerisi sınıflandırılmasına dayalı metin sayıları ve çokkültürlülük öğelerinin Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

*İncelenen Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Metin ve Etkinliklerin Dört Temel Dil Becerisi Sınıflamasına Göre Sayıları*

	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Prog. Prep. C. Ders K.	284	398	232	122
Çalışma Kitabı*	218	325	4	-
Prog. 9. Class Ders K.	56	116	74	31
Çalışma Kitabı	36	102		-

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Teenwise 9 Ders K. Çalışma Kitabı	107 129	62 115	67 -	21 -
Count Me In 10 Ders K. Çalışma Kitabı	123 53	114 62	67 -	15 -
Orta. İng. 10 Ders K. Çalışma Kitabı	68 29	69 55	77 40	22 9
Silver Lining 11 Ders K. Çalışma Kitabı	119 136	51 67	77 -	21 -
Count Me In 12 Ders K. Çalışma Kitabı	81 62	46 41	49 1	31 1
<b>Toplam</b>	<b>1.501</b>	<b>1.623</b>	<b>688</b>	<b>273</b>

\*Progress Preparatory Class öğrenci ve çalışma kitapları 20 üniteden oluşmaktadır. Diğer kitaplar 10 üniteden oluşmaktadır.

Tablo 2'ye göre, genel olarak kitaplarda en fazla yazma (1623 kez), en az dinleme (273 kez) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Eldeki bulgulara göre nicelik olarak dört temel dil becerisine en çok "Progress Preparatory Class" öğrenci ve çalışma kitabında (1583 kez) yer verildiği görülmektedir; ancak sayının yüksekliğinde, kitabın ünite sayısının diğer kitaplardan iki kat fazla olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Dört temel dil becerisinin en az yer aldığı kitabın "Count Me In 12. Grade" öğrenci ve çalışma kitabı (312 kez) olduğu görülmektedir.

### Çokkültürlülük Kategorilerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim İngilizce ders kitapları, çokkültürlülük kategorilerini oluşturan gündelik yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inanışlar ve tutumlar, beden dili, toplumsal gelenekler, törensel davranışlar, ulusal coğrafya ve tektipleştirme kriterleri bazında incelenmiş, elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir. Öğrenci ve çalışma kitaplarındaki dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerde ve öğretmen kılavuz kitabında bulunan dinleme metinlerinde yer verilen çokkültürlülük öğelerinin sayısı, kitapların sınıf düzeylerine göre Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

### Kitapların Sınıf Düzeylerine Göre Çokkültürlülük Öğelerinin Sayısal Dağılımı

Kategoriler	Ortaöğretim Ders Kitapları*							Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	
Gündelik Yaşam	1	4	9	12	3	2	-	31
Yaşam Koşulları	-	1	6	4	-	2	3	16
Kişiler Arası İlişkiler	-	1	-	1	-	-	-	2
Değerler, İnanışlar Tutumlar	61	16	32	10	5	35	5	164
Beden Dili	3	-	-	-	3	6	2	14
Toplumsal Gelenek	15	1	2	4	11	13	1	47

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Kategoriler	Ortaöğretim Ders Kitapları <sup>a*</sup>							Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	
Törenselle Davranışlar	8	12	4	6	12	2	-	44
Coğrafya	18	5	7	-	4	2	-	36
Tektipleştirme	-	-	-	-	-	-	2	2
Toplam	106	40	60	37	38	62	13	356

<sup>a</sup>1. Progress Preparatory Class; 2. Progress 9. Class B1/B1+; 3. Teenwise 9; 4. Count Me in 10. Grade; 5. Ortaöğretim İngilizce 10; 6. Silver Lining 11; 7. Count Me in 12. Grade

Tablo 3'e göre, incelenen kitaplardan çokkültürlülük öğelerine en çok "Progress Preparatory Class" (106 kez) ve "Silver Lining 11" kitaplarının (62 kez) yer verdiği görülmüştür. Çokkültürlülük öğelerine en az "Count Me In 12. Grade" kitabının (13 kez) yer verdiği görülmüştür. İncelenen kitaplarda en çok değerler, inanışlar, tutumlar kategorisinde öğelere (164 kez) yer verildiği görülmektedir. En az ise kişiler arası ilişkiler (iki kez) ve tektipleştirme kategorisinde öğelere (iki kez) yer verilmiştir.

#### Günelik Yaşam Kategorisine İlişkin Bulgular

Günelik yaşam kategorisi, yiyecek ve içecekler (yemek zamanları, sofrada), resmî tatiller, çalışma saatleri ve uygulamaları ile boş zaman etkinliklerini (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya) kapsamaktadır. İncelenen öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan günlük yaşam ile ilgili etkinliklerin sayısı Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4

#### İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Günelik Yaşam ile İlgili Etkinliklerin Sayısı

Günelik Yaşam	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Yiyecek-İçecek (yemek zamanları, sofrada)	Progress Prep. C.	1	-	-	-
	Progress 9. Class	1	1	-	-
	Teenwise 9	5	2	-	1
	Count Me In 10	4	2	1	1
	Silver Lining 11	1	-	1	-
	Toplam (21)	12	5	2	2
Resmî Tatiller	Progress 9. Class	1	-	-	-
	Count Me In 10	1	-	-	-
	Ortaöğretim İng. 10	-	-	3	-
	Toplam (5)	2	-	3	-
Çalışma Saatleri ve Uygulamaları	Count Me In 10.	1	-	-	-
	Toplam (1)	1	-	-	-
Boş Zaman Etkinlikleri	Progress 9. Class	1	-	-	-
	Teenwise 9	1	-	-	-
	Count Me In 10	-	2	-	-
	Toplam (4)	2	2	-	-
Genel Top. (31)		17	7	5	2

Not. Tabloda yer verilmeyen kitaplarda çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.



İncelenen kitaplarda, gündelik yaşam kategorisine tüm metinlerde toplamda 31 kez yer verildiği görülmüştür. Yiyecek ve içecekler (yemek zamanları, sofrada), okuma metinlerinde 12, yazma etkinliklerinde beş, konuşma etkinliklerinde iki ve dinleme etkinliklerinde iki kez (toplam 21 kez) yer almıştır. Resmî tatiller, okuma metinlerinde iki kez, konuşma etkinliklerinde üç kez (toplam beş kez) yer alırken yazma ve dinleme becerilerine ait etkinlik ve metinlerde yer almamıştır. Çalışma saatleri ve uygulamaları, okuma metninde yalnızca bir kez yer almıştır; fakat diğer becerilerde yer almamıştır. Boş zaman etkinliklerine okuma metinlerinde iki ve yazma etkinliklerinde iki kez (toplam dört kez) yer verilmiştir.

Dört temel dil becerisi bazında kitaplar incelendiğinde, gündelik yaşam kategorisine ait öğelere en çok okuma becerisinde (17 kez), en az dinleme becerisinde (iki kez) yer verildiği görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde etkinliklerde en çok yiyecek ve içecekler (21 kez), en az çalışma saatleri ve uygulamalarına (bir kez) yer verildiği görülmektedir.

#### Yaşam Koşulları Kategorisine İlişkin Bulgular

Yaşam koşulları kategorisi, yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar), barınma olanakları ve refah durumları alt bölümlerinden oluşmaktadır. İncelenen öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan yaşam koşulları ile ilgili etkinliklerin sayısı Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5

*İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Yaşam Koşulları İlgili Etkinliklerin Sayısı*

Yaşam Koşulları	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Yaşam Standartları (Bölgesel, Sınıfsal ve Etnik Farklılıklar)	Teenwise 9 Count Me In 10 Silver Lining 11 Count Me In 12 Toplam (13)	4 2 1 2 9	1 1 - - 2	1 1 - - 2	- - - - -
Refah Durumları	Progress 9.Class Silver Lining 11 Count Me In 12 Toplam (3)	- 1 1 2	- - - -	1 - - 1	- - - -
Genel Top. (16)		11	2	3	-

*Not.* Tabloda yer verilmeyen kitaplarda çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, yaşam koşulları kategorisine tüm metinlerde toplamda 16 kez yer verildiği görülmüştür. Yaşam standartları, okuma metinlerinde dokuz kez, yazma etkinliklerinde iki kez ve konuşma etkinliklerinde iki kez (toplam 13 kez) yer almıştır. Refah durumları ise okuma metinlerinde iki kez ve konuşma etkinliklerinde bir kez (toplam üç kez) belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda barınma olanakları

kategorisine ait hiçbir bulguya rastlanmadığından, bu kategori Tablo 5'e eklenmemiştir.

Dört temel dil becerisi bazında kitaplar incelendiğinde, yaşam koşulları kategorisine ait öğelere en çok okuma becerisinde (11 kez) yer verildiği, dinleme becerisinde ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

### **Kişiler Arası İlişkiler Kategorisine İlişkin Bulgular**

Kişiler arası ilişkiler kategorisini, toplumun sınıfsal yapısı ve sınıflar arasındaki ilişkiler, cinsiyetler arasındaki ilişkiler, aile yapısı ve ailevi ilişkiler, nesiller arası ilişkiler, toplum ile polis ve resmi görevliler arasındaki ilişkiler, ırk ve toplum ilişkileri, siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. İncelenen öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan kişiler arası ilişkiler ile ilgili etkinliklerin sayısı, Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6

*İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Kişiler Arası İlişkiler ile İlgili Etkinliklerin Sayısı*

<b>Kişiler Arası İlişkiler</b>	<b>Kitaplar</b>	<b>Okuma</b>	<b>Yazma</b>	<b>Konuşma</b>	<b>Dinleme</b>
İrk ve Toplum İlişkileri	Progress 9.Class	1	-	-	-
	Toplam (1)	1	-	-	-
Cinsiyetler Arasındaki İlişkiler	Count Me In 10	1	-	-	-
	Toplam (1)	1	-	-	-
Genel Top (2)		2	-	-	-

*Not.* Tabloda yer verilmeyen kitaplarda çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İrk ve toplum ilişkileri, okuma metinlerinde bir kez belirlenmiştir. Cinsiyetler arasındaki ilişki de yalnızca bir kez saptanmıştır. Kişiler arası ilişkiler, aile yapısı ve ailevi ilişkiler, nesiller arasındaki ilişkiler, toplum ile polis ve resmi görevliler arasındaki ilişki, toplumun sınıfsal yapısı ve sınıflar arasındaki ilişkiler, siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişki ve iş ortamındaki ilişkiler alt kategorilerine ilişkin hiçbir bulguya rastlanmadığı için bu kategoriler Tablo 6'ya konulmamıştır.

### **Değerler, İnanışlar ve Tutumlar Kategorisine İlişkin Bulgular**

Değerler, inanışlar ve tutumlar kategorisi, toplumsal sınıf, meslek grupları, sağlık, bölgesel kültür, güvenlik, kurumlar, gelenek ve toplumsal değişim, tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar), azınlıklar, ulusal kimlik, ideolojiler, yabancı ülkeler, devletler, insanlar, politika, sanat, din ve mizah alt kategorilerini kapsamaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan değerler, inanışlar ve tutumlar ile ilgili etkinliklerin sayısı Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7

*İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Değerler, İnanışlar ve Tutumlar ile İlgili Etkinliklerin Sayısı*

Değerler, İnanışlar ve Tutumlar	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Toplumsal Sınıf	Progress Prep. C.	1	-	-	-
	Teenwise 9	1	-	-	-
	Count Me In 10	1	-	-	-
	Toplam (3)	3	-	-	-
Meslek Grupları	Teenwise 9	-	-	-	1
	Silver Lining 11	3	2	2	-
	Toplam (8)	3	2	2	1
Sağlık	Progress Prep. C.	-	1	-	1
	Count Me In 12	1	-	-	-
	Toplam (3)	1	1	-	1
Bölgesel Kültür	Progress Prep. C.	-	3	-	-
	Teenwise 9	-	-	-	2
	Count Me In 10	3	1	1	-
	Toplam (10)	3	4	1	2
Kurumlar	Progress Prep. C.	2	-	-	1
	Teenwise 9	-	-	-	1
	Silver Lining 11	1	-	-	-
	Count Me In 12	1	-	-	-
	Toplam (6)	4	-	-	2
Gelenek veya Toplumsal Değişim	Progress 9. Class	1	-	-	-
	Toplam (1)	1	-	-	-
Tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişiler/ olaylar)	Progress Prep. C.	4	5	2	2
	Progress 9. Class	2	-	1	1
	Teenwise 9	4	-	-	2
	Count Me In 10	-	-	1	-
	Ortaöğretim İng. 10	1	1	-	-
	Silver Lining 11	4	1	1	1
Toplam (33)	15	7	5	6	
Ulusal Kimlik	Progress Prep. C.	2	4	-	-
	Teenwise 9	1	2	3	1
	Toplam (13)	3	6	3	1
Yabancı Ülkeler, Devletler, İnsanlar	Progress Prep. C.	15	7	2	6
	Progress 9. Class	2	-	-	1
	Teenwise 9	2	1	2	1
	Count Me In 10	1	-	-	1
	Ortaöğretim İng. 10	1	1	1	-
	Silver Lining 11	7	1	-	2
Count Me In 12	1	-	-	-	
Toplam (55)	29	10	5	11	

(devam ediyor)

Tablo 7 (devam)

Değerler, İnanışlar ve Tutumlar	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Sanat	Progress Prep. C.	1	1	-	1
	Progress 9. Class	3	2	1	1
	Teenwise 9	5	2	-	-
	Count Me In 10	-	-	-	1
	Silver Lining 11	8	1	-	-
	Count Me In 12	2	-	-	-
	<b>Toplam (29)</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Din	Progress 9. Class.	1	-	-	-
	Teenwise 9	1	-	-	-
	Silver Lining 11	1	-	-	-
	<b>Toplam (3)</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Genel Toplam (162)</b>	<b>82</b>	<b>36</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	

*Not.* Tabloda yer verilmeyen kitaplarda çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, değerler, inanışlar ve tutumlar kategorisine tüm metinlerde toplamda 162 kez yer verildiği görülmüştür. Toplumsal sınıf, okuma metinlerinde üç kez yer alırken yazma etkinlikleri, konuşma etkinliklerinde ve dinleme metinlerinde yer almamıştır. Meslek grupları, okuma metinlerinde üç kez, yazma etkinliklerinde iki kez, konuşma etkinliklerinde iki kez ve dinleme etkinliklerinde bir kez (toplam sekiz kez) belirlenmiştir. Sağlık, okuma metinlerinde bir kez, yazma etkinliklerinde bir kez, dinleme etkinliklerinde bir kez (toplam üç kez) belirlenmiş fakat konuşma etkinliklerinde yer almamıştır. Bölgesel kültür, okuma metinlerinde üç kez, yazma etkinliklerinde dört kez, konuşma etkinliklerinde bir kez ve dinleme etkinliklerinde iki kez (toplam 10 kez) ele alınmıştır. Kurumlar, okuma metinlerinde dört kez ve dinleme etkinliklerinde iki kez (toplam altı kez); gelenek ve toplumsal değişim, okuma metinlerinde bir kez; tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişiler/olaylar), okuma metinlerinde 15 kez, yazma etkinliklerinde yedi kez, konuşma etkinliklerinde beş kez ve dinleme etkinliklerinde altı kez (toplam 33 kez); ulusal kimlik, okuma metinlerinde üç kez, yazma etkinliklerinde altı kez, konuşma etkinliklerinde üç kez ve dinleme etkinliklerinde bir kez (toplam 13 kez); yabancı ülkeler, devletler, insanlar, okuma metinlerinde 29 kez, yazma etkinliklerinde 10 kez, konuşma etkinliklerinde beş kez ve dinleme etkinliklerinde 11 kez (toplam 55 kez); sanat, okuma metinlerinde 19 kez, yazma etkinliklerinde altı kez, konuşma etkinliklerinde bir kez ve dinleme etkinliklerinde üç kez (toplam 29 kez); din, yalnızca okuma metinlerinde, üç kez ele alınmıştır. İncelenen kitaplarda güvenlik, azınlıklar, ideolojiler, politika ve mizah kategorisine ait hiçbir bulguya rastlanmadığından, bu kategoriler Tablo 7'ye eklenmemiştir.

Dört temel dil becerisi bazında kitaplar incelendiğinde, değerler, inanışlar ve tutumlar kategorisine ait öğelere en çok okuma becerisinde (82 kez), en az konuşma becerisinde (17 kez) yer verildiği görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde etkinliklerde en çok yabancı ülkeler, devletler, insanlar (55 kez), daha sonra tarih

(özellikle ikonlaşmış tarihi kişiler/olaylar) (33 kez); en az toplumsal sınıf (bir kez), gelenek veya toplumsal değişim (bir kez) kategorilerine yer verildiği görülmektedir.

### Beden Dili Kategorisine İlişkin Bulgular

Beden dili kategorisini, sözsüz iletişim, dil dışı özellikler (el/kol hareketi, yüz ifadesi, duruş, göz teması) oluşturmaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan beden dili ile ilgili etkinliklerin sayısı Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Beden Dili ile İlgili Etkinliklerin Sayısı

Beden Dili	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Sözsüz İletişim, Dil	Progress Prep. C.	3	-	-	-
Dışı Özellikler (el/kol hareketi, yüz ifadesi, duruş, göz teması...)	Ortaöğretim İng. 10	-	2	-	1
	Silver Lining 11	3	3	-	-
	Count Me In 12	1	-	-	1
Toplam (14)		7	5	-	2

*Not.* Tabloda yer verilmeyen kitaplarda çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda beden dili kategorisine tüm metinlerde toplam 14 kez yer verildiği görülmüştür. Sözsüz iletişim ve dil dışı öğeler okuma metinlerinde yedi kez, yazma etkinliklerinde beş kez ve dinleme metinlerinde iki kez belirlenmiştir ancak konuşma etkinliklerinde yer almamıştır. Beden dili kategorisine en fazla okuma metinlerinde, yer verildiği görülmektedir. Konuşma etkinliklerinde ise tespit edilmemiştir.

### Toplumsal Gelenekler Kategorisine İlişkin Bulgular

Toplumsal gelenekler kategorisi, misafir ağırlama örneği üzerinden dakiklik, hediye, giyim, yiyecek/içecek, davranış ve konuşma adetleri ve yasaklar ile misafirlikte kalma süresi gibi alt sınıflara ayrılmıştır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan kişiler arası ilişkiler ile ilgili etkinliklerin sayısı Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Toplumsal Gelenekler ile İlgili Etkinliklerin Sayısı

Toplumsal Gelenekler	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Dakiklik	Silver Lining 11	1	1	-	-
Toplam (2)		-	1	-	-

(devam ediyor)

Tablo 9 (devam)

Toplumsal Gelenekler	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Hediyeleşme	Count Me In 10	1	-	-	-
	Ortaöğretim İng. 10	-	1	-	-
	Toplam (2)	1	1	-	-
Giyim- Kuşam	Progress Prep. C.	1	2	-	-
	Count Me In 10	2	1	-	-
	Ortaöğretim İng. 10	2	1	2	-
	Toplam (11)	5	4	2	-
Yiyecek – İçecek İkrarı	Silver Lining 11	2	-	-	-
	Toplam (2)	2	-	-	-
Davranış ve Konuşma Adetleri ve Yasaklar	Progress Prep. C.	9	1	1	1
	Progress 9. Class	1	-	-	-
	Teenwise 9	2	-	-	-
	Ortaöğretim İng. 10	-	2	3	-
	Silver Lining 11	5	3	1	-
	Count Me In 12	-	-	-	1
	Toplam (30)	17	6	5	2
Genel Top. (47)		25	12	7	2

*Not.* Tabloda yer verilmeyen kitaplarda çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, toplumsal gelenekler kategorisine tüm metinlerde toplamda 47 kez yer verildiği görülmüştür. Dakiklik, okuma metinlerinde bir kez, yazma etkinliklerinde bir kez (toplam iki kez) yer almıştır. Hediyeleşme, okuma metinlerinde bir kez ve yazma etkinliklerinde bir kez (toplam iki kez); giyim kuşam, okuma metinlerinde beş kez, yazma etkinliklerinde dört kez ve konuşma etkinliklerinde iki kez (toplam 11 kez); yiyecek ve içecek ikramı okuma metinlerinde iki kez; davranış ve konuşma adetleri ve yasaklar, okuma metinlerinde 17 kez, yazma etkinliklerinde altı kez, konuşma etkinliklerinde beş kez ve dinleme metinlerinde iki kez (toplam 30 kez) yer almıştır. Kalış (ziyaret) süresi kategorisinde herhangi bir bulguya rastlanmadığı için, bu kategori Tablo 9'a konulmamıştır.

Dört temel dil becerisi bazında kitaplar incelendiğinde, toplumsal gelenekler kategorisine ait öğelere en çok okuma becerisinde (25 kez), en az dinleme becerisinde (iki kez) yer verildiği görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde metinlerde en fazla davranış ve konuşma adetleri ve yasaklar (toplam 30 kez) ilgili öğelere yer verilirken en az dakiklik (iki kez), hediyeleşme (iki kez) ve yiyecek-içecek ikramı (iki kez) öğelerine yer verilmiştir.

### Törensel Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular

Törensel davranışlar kategorisi dini tören ve ayinler; doğum, evlilik, ölüm, törenlerde seyircilerin tutumu ve kutlamalar, festivaller, danslardan oluşmaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan kişiler arası ilişkiler ile ilgili etkinliklerin sayısı Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10

*İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Törensel Davranışlar ile İlgili Etkinliklerin Sayısı*

<b>Törensel Davranışlar</b>	<b>Kitaplar</b>	<b>Okuma</b>	<b>Yazma</b>	<b>Konuşma</b>	<b>Dinleme</b>
Dini Tören ve Ayinler	Progress Prep. C.	1	-	-	-
	Ortaöğretim İng. 10	1	-	-	-
	Toplam (2)	2	-	-	-
Doğum, Evlilik, Ölüm	Count Me In 10	1	-	-	-
	Ortaöğretim İng. 10	-	1	-	-
	Toplam (2)	1	1	-	-
Kutlamalar, Festivaller, Danslar	Progress Prep. C.	5	1	1	-
	Progress 9. Class	5	2	4	1
	Teenwise 9	3	1	-	-
	Count Me In 10	3	1	1	-
	Ortaöğretim İng. 10	2	3	3	2
	Silver Lining 11	2	-	-	-
	Toplam (40)	20	8	9	3
Genel Top. (44)		23	9	9	3

*Not.* Tabloda yer verilmeyen kitaplarda çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, törensel davranışlar kategorisine tüm metinlerde toplamda 44 kez yer verildiği görülmüştür. Dini tören ve ayinler, okuma metinlerinde 2 kez yer almıştır. Doğum, evlilik, ölüm, okuma metinlerinde 1 kez ve yazma etkinliklerinde 1 kez (toplam 2 kez) yer almıştır. Kutlamalar, festivaller, danslar, kategorisine okuma metinlerinde 20 kez, yazma etkinliklerinde 8 kez, konuşma etkinliklerinde 9 kez ve dinleme metinlerinde 3 kez (toplam 40 kez) yer verildiği görülmektedir. Törenlerde seyircilerin tutumu kategorisinde herhangi bir bulguya rastlanmadığı için, bu kategori Tablo 10'a eklenmemiştir.

Dört temel dil becerisi bazında kitaplar incelendiğinde, törensel davranışlar kategorisine ait öğelere en çok okuma becerisinde (23), en az dinleme becerisinde (3) yer verildiği görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde metinlerde en fazla kutlamalar, festivaller, danslar (toplam 40 kez), ile ilgili öğelere yer verilirken, en az dini tören ve ayinler (2) ile doğum, evlilik, ölüm (2) öğesine yer verilmiştir.

### **Ulusal Coğrafya Kategorisine İlişkin Bulgular**

Ulusal coğrafya kategorisi, insanlar tarafından önemli kabul edilen coğrafi etkenler alt kategorisinden oluşmaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan kişiler arası ilişkiler ile ilgili etkinliklerin sayısı Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11

*İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Ulusal Coğrafya ile İlgili Etkinliklerin Sayısı*

Ulusal Coğrafya	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
	Progress Prep. C.	6	9	-	3
İnsanlar tarafından önemli kabul edilen coğrafi faktörler	Progress 9. Class	4	-	-	1
	Teenwise 9	4	3	-	-
	Ortaöğretim İng. 10	1	2	-	1
	Silver Lining 11	2	-	-	-
Toplam (36)		17	14	-	5

*Not.* Tabloda yer verilmeyen kitaplarda çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, ulusal coğrafya kategorisine tüm metinlerde toplamda 36 kez yer verildiği görülmüştür. İnsanlar tarafından önemli kabul edilen coğrafi etkenler okuma metinlerinde 17 kez, yazma etkinliklerinde 14 kez ve dinleme metinlerinde beş kez belirlenmiştir. Ulusal coğrafya kategorisine en fazla okuma metinlerinde, en az konuşma etkinliklerinde yer verildiği görülmektedir.

#### **Tektipleştirme Kategorisine İlişkin Bulgular**

Tektipleştirme kategorisini, ulusa ait tipik bakış açısı veya semboller oluşturmaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan kişiler arası ilişkiler ile ilgili etkinliklerin sayısı Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12

*İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tektipleştirme ile İlgili Etkinliklerin Sayısı*

Tektipleştirme	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Ulusa Ait Tipik Bakış Açısı veya Semboller	Count Me In 12	2	-	-	-
Toplam (2)		2	-	-	--

*Not.* Tabloda yer verilmeyen kitaplarda çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, tektipleştirme kategorisine okuma metinlerinde toplamda iki kez yer verildiği görülmüştür. Bu kategoride, cinsiyetçi tektipleştirme temalı, bir tane de görsel belirlenmiştir.

#### **Görsellere İlişkin Bulgular**

Kitaplar incelendiğinde çokkültürlülük öğesi içeren görsellere de rastlanmıştır. “Progress Preparatory Class” öğrenci ve çalışma kitabında 64, “Progress 9. Class” öğrenci ve çalışma kitabında 17, “Teenwise 9” öğrenci ve çalışma kitabında 25, “Count Me In 10. Grade” öğrenci ve çalışma kitabında 18, “Ortaöğretim İngilizce 10” öğrenci ve çalışma kitabında 13, “Silver Lining 11” öğrenci ve çalışma kitabında 66



ve “Count Me In 12. Grade” öğrenci ve çalışma kitabında dokuz çokkültürlülüğü temsil eden görsel bulunmaktadır. Çokkültürlülüğün görseller aracılığıyla en çok temsil edildiği kitap “Progress Preparatory Class” öğrenci ve çalışma kitabı (64 kez) iken, en az temsil edildiği kitap “Count Me In 12. Grade” öğrenci ve çalışma kitabıdır (dokuz kez).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ders kitapları, öğretmene rehber olma ve öğrenme sürecini düzenleme dışında, öğrencilerin bilişsel ve sosyo-kültürel anlamda gelişimlerini destekleme işlevlerine sahiptir. Özellikle, kültürel olarak zemini güçlendirilmiş yabancı dil kitapları, öğrencilerin kendi dünyaları ve dış dünyaya bakış açılarını değiştirmede ve geliştirmede rol oynayabilir. Arıkan (2005, 2008), ders kitaplarının sınıfta kullanılan en önemli hatta bazen tek kaynak olduğunu ve toplumsal sınıf, cinsiyet gibi birçok sosyo-kültürel konuda, öğrencilerin düşüncelerini, inanç ve algılarını etkileme gücü olduğunu vurgulamaktadır.

İngilizce ders kitapları, kültür aktarımında yeri yadsınamaz bir kaynaktır fakat aktarılan kültürün tek kaynaktan ve tek yönlü olmaması gerekir (Toprak ve Aksoyalp, 2015). Araştırmada incelenen kitaplarda, öğretilmek istenen yabancı dili yansıtan hedef kültürün, baskın olduğu görülmüştür. Sadece “Ortaöğretim İngilizce 10” öğrenci ve çalışma kitabında, öğrencilerin sahip olduğu kültürü temsil eden kaynak kültüre, diğer kitaplara oranla daha fazla yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce ders kitapları ve ithal (İngiltere, Amerika) basım İngilizce hazırlık ders kitaplarında, hedef dile ait kültürel öğelerin diğer kültürlere ait öğelere oranla daha baskın olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda, İngilizce ders kitaplarında çokkültürlülük öğelerinin göz ardı edildiği ve ağırlıklı olarak hedef kültüre yer verildiği belirtilmiştir. Bununla beraber, kaynak kültür, hedef kültür ve bunların dışında kalan uluslararası kültürel öğelere aynı oranda yer verilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Çelik ve Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Erdoğan, 2015; Seban ve Uyanık, 2016; Üzülmez ve Karakuş, 2018; Zorba ve Çakır, 2019). İncelenen kitaplarda kaynak kültüre ilişkin öğelere (yabancı yazarlı ders kitaplarında olduğu gibi), hedef kültüre ilişkin öğelere oranla daha az yer verilmiştir. Byram (1997) ve Alptekin’e (2002) göre dil öğrenenlerin kültürel farkındalığını artırmaları ve ders içeriğine yabancı hissetmemeleri için, ders kitaplarında kendi kültürlerini yansıtan öğelere de yer verilmelidir. Yabancı dil öğrenenlerin, kültürel farklılık ve çokkültürlülüğün varlığını sezinlemekle kalmayıp bunları kendi kültürleri ile karşılaştırabilmeleri, alışkın oldukları kültüre ilişkin ders içerikleriyle karşılaşırlarsa olanaklı olabilmektedir.

Araştırmada, çokkültürlülük öğelerinin ilki olan, gündelik yaşam kategorisinde en fazla yiyecek ve içecekler alt kategorisine yer verildiği, diğer alt kategorilerin metin ve etkinliklerde oldukça az yer bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, çoğunlukla ülke/yemek eşleşmesi şeklinde olup bilişsel alanın bilgi düzeyinde kalmakla beraber, örneklerin yalnızca “Silver Lining 11” ve “Teenwise 9” öğrenci kitaplarında, farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu örneklerde, farklı kültürden iki gencin, birbirlerinin yemek öğünlerinin içeriğini ve yeme adetlerini tuhaf

karşılıklı diyalog ve okuma metnine yer verilmiştir. Yiyecek ve içecek konusuyla ilgili kültürel etkileşim içeren bu diyalog ve okuma metninde, konunun kültür şoku bağlamında ele alınması, nitelik bakımından olumlu bir sonuçtur ancak nicelik bakımından yeterli değildir. İngilizce, uluslararası ortak iletişim dili düzeyinde bir dil olduğu için, farklı coğrafyalardan anadili İngilizce olmayan kişilerle iletişim kurmak için kullanılma olasılığı oldukça yüksektir. Bu nedenle ders kitapları, kültürel olarak çokkültürlülüğü destekleyen içeriklere sahip olmalıdır. İngilizce ders kitaplarında İngiliz veya Amerikalıların baskın şekilde temsil edildiği diyaloglardan ziyade, farklı kültürel ve etnik yapılardan gelen kişilerin diyaloglarına daha fazla yer verilmesi, dil öğrencilerine çokkültürlü bakış açısı kazandırmak için önemli olabilir. Nault (2006) çalışmasında, kitap yazarları ve yayınevlerinin kitap hazırlarken kültürel yanlış anlaşılmalara, dil dışı iletişim unsurları, kültür şoku ve kültürlerarası ilişkilere önem vermesinin, ana dili İngilizce olmayan kişilerin birbirleriyle İngilizce iletişime geçtiği örnekler sunmasının, öğrenciler için daha yararlı olacağını savunmaktadır.

Yabancı dil kitaplarında, gündelik yaşam ve günlük rutinler sıklıkla yer verilen konuların başında gelmektedir. Kültürel etkileşim içinde olan bireylerin kendi yaşamlarından söz etmeleri, farklı kültürden birisinin yaşam tarzına merak duymaları olağan ve sık karşılaşılan bir durumdur. Nitekim Alptekin (2002), öğretim materyalleri ve etkinliklerinin, dil öğrencilerinin aşına olduğu, kendi yaşamları ile bağlantılı ve yerel olduğu kadar uluslararası içerikleri de kapsamaya gerektiği görüşündedir.

Araştırmada, kişiler arası ilişkiler kategorisinde çokkültürlülüğü yansıtan öğelere az sayıda rastlanmıştır. En fazla yer verilen öğe olan toplumun sınıfsal yapısı ve sınıflar arasındaki ilişkiler, incelenen tüm kitaplarda bulunan metin ve etkinliklerde, sadece dört kez açıkça yer almıştır. Cunningsworth (1995), İngilizce kitaplarında toplumsal sınıflara doğrudan yer verilmediğini, sınıfsız toplum görüntüsü çizilse de kitaplar derinlemesine incelendiğinde, orta sınıfa ağırlık verildiğini belirtmektedir (akt. Arıkan, 2005). İncelenen kitaplarda İngiliz ve Fransız aristokratları ile Hindistan'daki toplumsal sınıflara yüzeysel olarak değinen iki ayrı okuma metni bulunmaktadır. İngilizce ders kitaplarında, toplumsal sınıflara bu kadar az yer verilmesi ve toplumsal sınıfların hepsinin yansıtılmaması, çokkültürlülüğün kazandırılması açısından kitapların yetersiz görülmesine neden olabilir. Nitekim çokkültürlülüğün gereklerinden biri de farklı sınıfları toplumda görünür kılmak ve sınıflar arasında empati ve saygıyı geliştirmektir.

Araştırmada, ilgili kitaplarda en fazla yer verilen kategorinin, 164 kez yer alma sayısı ile değerler, inanışlar ve tutumlar olduğu görülmektedir. İncelenen kitaplarda en fazla yer verilen kategori olmasına rağmen hem alt kategorilerin kendi içindeki hem de sınıflar düzeyindeki dağılımı, dengeli şekilde yansıtılmamıştır. İncelenen kitaplarda, yabancı ülkeler, devletler, insanlar, alt kategoriler içinde en fazla yer verilen öğe olmasına rağmen, hedef dilin kültürüne ait şehir isimleri, sanatçı, sporcu ve bilim insanına daha fazla yer verilmiş olması sonuçlar açısından olumsuz bir özelliktir. Çünkü çokkültürlü eğitimin amaçları arasında, toplumda hâkim olan etnik

kimliğin her daim ön planda olması yerine, bütün etnik kimliklere eşit şekilde yer verilen bir yaklaşımın benimsenmesi vardır ve bu tutum ders kitaplarına da yansıtılmalıdır. Üzülmez ve Karakuş (2018), ortaokul İngilizce ders kitaplarını, çokkültürlülük açısından inceledikleri çalışmalarında, ortaokul İngilizce kitaplarında herhangi bir etnik kimliğin baskın olarak kullanılmadığını, bu açıdan bakıldığında kitapların bütün kimliklere eşit uzaklıkta olacak şekilde hazırlandığını ileri sürmektedirler. Bu tutumun ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında da sürdürülmesi istenilen eğitim hedefleri arasında olmalıdır. Toplumsal yaşamın bir ürünü olarak ortaya çıkan kültürü, bütün alt boyutlarıyla ele almak, üstelik de bunu birden fazla toplumun kültürüne eşit mesafede durarak sağlamak altından kalkması zor bir görevdir. Ancak azınlıklar, etnik kimlik, önemli tarihi olay ve kişiler, toplumsal sınıf, ulusal kimlik, yabancı ülkeler, devletler, insanlar ilgi çekici olduğu kadar, çokkültürlülüğü yansıtmaları bakımından önemli başlıklardır. Çokkültürlülüğün tanımında geçen etnik köken, toplumsal sınıf ve kültür tanımlamasının en temel taşlarından olan tarih, çokkültürlü eğitim içeriği dışında bırakılmayacak kadar önemli unsurlardır. Çakır (2006), orta ve ileri seviye İngilizce eğitim araçlarında önemli tarihi dönemlere, toplumun düzen kurma biçimine, ulaşım, ticarete, kent yaşamı ve kırsal yaşama, sanat tarihine ve müziğe önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü yabancı bir kültürü anlamının en iyi yolu, o kültürün insanının alışkanlık, değer yargıları, inanç ve davranışlarını onların bakış açısından görebilmektir (Buttjes, 1991).

İncelenen kitaplarda, azınlıklar ve politika öğelerine yönelik herhangi bir bulgunun olmaması, din (3 kez) ve toplumsal sınıf (1 kez) öğelerine ilişkin çok az bulgunun belirlenmiş olması, dikkat çekici bir sonuçtur. Alanyazındaki çalışmalar, belirtilen öğelerden -özellikle yabancı yayınevlerine ait- kitaplarda bilinçli bir şekilde kaçınıldığını öne sürmektedir (Bulut ve Arıkan, 2015; Şimşek, 2018). Ders kitaplarında yiyecekler, festivaller gibi konularda çok sayıda örneğe rastlanırken işsizlik, sınıfsal farklılıklar, ırkçılık, politika, din ve cinsel yönelim gibi sorunlu ve rahatsızlık yaratacak konulara yer verilmemektedir (Başbay, Dimici ve Yıldız, 2018; Starkey, 2007; Virsa, 2016). Yapılan araştırmada incelenen kitapların bir kısmında, kültürel açıdan yansız olan veya hedef dilin kültürünün baskın olduğu ya da olumlu basmakalıp ifadelerle sunulduğu içeriklere de yer verildiği görülmektedir. Oysaki çalışmalar, kültürel içerik bakımından sınırlı, idealize edilmiş ve gerçekçi olmayan öğeler içeren ders kitaplarını eleştirirken bu tür içeriklerin farklı kültürlerle karşı yanlış ve yanlış tutum geliştirmede etkili olabileceğine dikkat çekmektedir (Hamiloğlu, 2013; Widdowson, 2005). Kitaplarda kültürler, ırk ve etnik kökenlere eşitlikçi yaklaşımdan uzak şekilde yer verilmesi veya bazı kültürlerin baskın şekilde yer bulması, çokkültürlülük açısından olumsuz bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmada, konuşma becerisi dışında kalan diğer üç beceride sözsüz iletişim ve dil dışı özelliklere az da olsa yer verildiği görülmüştür. Kramsch (1993), dili bağlamsal bakımdan beş boyuta ayırdığı modelinde, anlamı etkileyen etkenler arasında yüz ifadeleri, jestler ve vücut hareketlerinin de olduğundan söz etmektedir. Beden dili, yabancı dil öğretiminde ilk başta akla gelebilecek bir öğe olmamasına

karşın, iletişimde önemli bir yere sahiptir. Çakır (2006), jest ve beden hareketlerinin kültürel anlayışı güçlendireceğini öne sürmektedir. Bu nedenle hem metin ve etkinlikler hem de görseller aracılığı ile farklı kültürlere özgü beden dili öğelerine İngilizce ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir. Dil dışı bir özellik olan beden dili, bazen yansıtıcı bir hareket olarak ortaya çıkabildiği için, istemeden de olsa iletişimde yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Aynı beden hareketi, farklı toplumlarda farklı anlamlara gelebilir. Beden dili okuyamamadan kaynaklanan iletişim engelini en aza indirmek için, ders kitaplarında mümkün olduğu kadar fazla ve farklı kültüre ilişkin dil dışı öğelere yer vermek, ders kitapları için önemli bir kazanım olacaktır.

Araştırmada incelenen kitaplardaki metinlerde en fazla, davranış ve konuşma adetleri ve yasaklar alt kategorisi yer almaktadır. Yabancı dil öğretimi ve kültür birlikte düşünüldüğünde, yabancı dil öğrencilerine çokkültürlü bilinç ve kültürlerarası iletişim yetisi kazandırmada, öğrencilerin dilsel becerilerinin ve dil ötesi öğelere ilişkin farkındalıklarının beraber geliştirilmesi gerekmektedir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin iletişime geçtiği durumlarda, davranış ve konuşma adetlerinin, kültürel farklılıkların temeli oluşturduğu söylenebilir. Bireyin ait olduğu toplumun dini, gelenekleri, değerleri ve etnik yapısının yansımaları bireyin davranış ve konuşmalarında kendini göstermektedir. Bu nedenle yabancı dil kitaplarında kültürel farklılık temelli davranış ve konuşma adetlerinin, farklılıkların hoş karşılandığı bir bağlam içinde verilmesi yerinde olacaktır. Byram (1997) kültürlerarası iletişim modelinde, dil öğrencilerinin dilsel ve dil ötesi farkındalıklarının geliştirilmesi ve ders kitaplarında buna yönelik görev ve etkinliklerin yer alması gerektiğini savunmaktadır.

Araştırmada, törensel davranışlara ilişkin bulgular incelendiğinde, dini tören ve ayinler; doğum, evlilik, ölüm ile ilgili öğelere neredeyse hiç yer verilmediği fakat kutlamalar, festivaller, danslar ile ilgili metin, etkinlik ve görsellere bütün kitaplarda yer verildiği görülmüştür. İncelenen her kitapta tören ve festivaller için bir tema ayrılmış olması ve Avrupa'dan Asya'ya uzanan coğrafyada yer alan farklı ülkelere ait tören ve festivallerin ilgi çekici görsellerle sunulması çokkültürlülüğün özendirilmesi bakımından olumlu bir özelliktir. Nitekim Çakır (2006), farklı grupların yaşam koşulları, arkadaşlık ilişkileri, kutladıkları festivaller, törenler ve evlilik gelenekleri hakkında kültürel temalı etkinliklerin genellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerde uygulandığını belirtmiştir. Ancak Afrika ve Orta Doğu ülkelerinin kutlama ve festivallerine, neredeyse hiç yer verilmemesi yine incelenen kitaplarda kültürel öğelerin dağılımında görülen dengesizliğin, kültürel grupların temsilinde de kendini gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Şimşek (2018), İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içerikleri karşılaştırdığı çalışmasında, kültürel özelliklerin ve grupların dağılımında dengesizlik olduğu sonucuna ulaşmış, kitap içeriklerinde kültürel çeşitliliğe daha fazla yer verilmesi ve bütün kültürlere eşit yaklaşılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Araştırmada, "Count Me In 12. Grade" öğrenci ve çalışma kitapları dışında, çalışmaya konu olan diğer bütün kitaplarda coğrafi bölge ve etkenlere yer verildiği

görülmüştür. Yabancı dil öğretimi ve kültürü ele alan birçok çalışmada, coğrafya unsurunun ders kitaplarının içeriğinde yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Arıkan, 2008; Byram, 1997; Çakır, 2006). ADOÇP’de, dil öğrencilerinin genel yeterlilikleri bölümünde söz edilen dünya bilgisi kapsamında, öğrenilen dilin konuşulduğu ülke veya ülkelerin coğrafi bilgisine hakim olmanın önemli olduğu belirtilmektedir (Avrupa Konseyi, 2009). İngilizce, tüm dünyada kabul görmüş ortak yabancı dil durumunda olduğu için, coğrafi içeriklerin her kültürden ve bölgeden öğeleri kapsaması mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. İncelenen kitaplarda çoğunlukla Türkiye, Avrupa, Asya ve kısmen Avustralya’ya özgü coğrafi oluşumlar ve etkenlere yer verilmiş fakat Afrika’ya ilişkin coğrafi öğelere yer verilmemiştir. Elde edilen bulgular, Çelik ve Erbay’ın (2013) bulgularına göre; inceledikleri kitaplarda, çoğunlukla Avrupa, özellikle Almanya, Fransa ve İtalya’nın, kısmen de Japonya ve Çin gibi Asya ülkelerinin kültürlerine ilişkin içeriklere yer verildiğini fakat Afrika’ya yer verilmediğini belirtmektedirler. Coğrafi öğelerin kitaplarda eşit şekilde yer almaması, bazı bölgelerin dışarıda bırakılması, kitapların çokkültürlülük bakımından niteliğini düşürdüğü söylenebilir.

Araştırmanın tektipleştirme ögesine yönelik bulgular incelendiğinde, kitaplarda Çin, Japonya, Afrika ve kadın rolleri ile ilgili tektipleştirme örnekleri belirlenmiştir. Tektipleştirme, bir toplumun üyelerine yönelik, o toplumun üyelerinin bireysel özelliklerinin göz ardı edildiği, aşırı genelleme içeren ve çoğunlukla olumsuz olan baskılayıcı yargılardır. Belirli bir kültüre ait tipik betimlemeler yapmak, o kültüre mensup bireylere karşı yanlış, yetersiz ve taraflı bir bakış açısı geliştirebileceğinden, yanlış anlaşılmalara ve iletişim engellerine yol açabilmektedir. Dil öğrenme sürecine kültürlerarası farkındalığın dahil edilmesi, yanlış düşünceler, önyargı ve tektipleştirmeyi azaltmada önemli bir etkidir. ADOÇP’de kültürlerarası becerilerin, tektipleştirmenin üstesinden gelebilme yeteneğini de kapsadığı belirtilmektedir (CoE, 2002). İncelenen kitaplarda tektipleştirme ile ilgili çok az öğeye (3 kez) yer verilmiş olmasının, kültürlerarası iletişim ve çokkültürlülüğü desteklemesi bakımından olumlu bir nitelik olduğu söylenebilir.

Araştırmada incelenen kitaplarda çokkültürlülük öğelerinin dağılımı genel olarak incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre dağılımın paralellik göstermediği, sayısal olarak sınıf düzeyleri arasında fark olduğu görülmektedir. “Progress Preparatory Class” öğrenci ve çalışma kitaplarında 106, “Teenwise 9” öğrenci ve çalışma kitaplarında 61, “Ortaöğretim İngilizce 10” öğrenci ve çalışma kitaplarında 39, “Silver Lining 11” öğrenci ve çalışma kitaplarında 62 ve “Count Me In 12. Grade” öğrenci ve çalışma kitaplarında 13 çokkültürlülük göstergesi öge belirlenmiştir. İngilizce ders kitaplarında, farklı sınıf düzeylerinde farklı içeriklere yer verilmesi, sınıf düzeyi yükseldikçe kültürel öğelerin sunumunun nitelik ve nicelik bakımından artması beklenen bir sonuçtur. Ancak yapılan araştırmada, çokkültürlülük öğelerine, en az “Count Me In 12. Grade” öğrenci ve çalışma kitaplarında yer verildiği görülmüştür. Bu sonuç, ADOÇP ve ADP’de özellikle vurgulanan kültürel farkındalığı artırma yolu ile dil öğrencilerinde farklı kültürlere saygı geliştirme hedefiyle tutarlık

göstermemektedir. Aynı zamanda Alptekin (2002) ile Zorba ve Çakır'ın (2019) belirttiği sınıf düzeyi yükseldikçe kültürel öğelerin artması, soyut içeriklere daha fazla yer verilmesi ve kültürel şemaların bilinenden bilinmeyene doğru düzenlenmesi gerektiği görüşüyle de çelişmektedir.

Sonuç olarak, çokkültürlülük öğelerine en fazla İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılan İngilizce ders ve çalışma kitaplarında ("Progress Preparatory Class"), en az 12. sınıfta kullanılan İngilizce ders ve çalışma kitaplarında yer verilmiştir. İncelenen kitaplarda, çokkültürlülük öğelerine hem sınıf düzeyinde hem de çokkültürlülük kategorileri bakımından sayısal olarak yetersiz, dağılım olarak da dengesiz şekilde yer verildiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ileriki benzer çalışmalara, hazırlanacak İngilizce ders kitaplarına ve araştırmacılara kaynak olması açısından çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. İncelenen her bir kitapta kültürel içeriklere aynı oranda yer verilmesi gerekmektedir. Kültür gibi kapsamı geniş, soyut ve duyarlı bir kavram söz konusu olunca, uygulamalardan nesnel sonuçlar elde etmek oldukça zordur. Bu noktada dikkat edilmesi gereken konu, kültürel öğelerin niteliğidir. İncelenen kitaplarda, kültürel öğelerin genellikle derinliksiz ve basit bir yaklaşımla ele alındığı görülmüştür. Kültürel öğelere kitaplarda, düzey yükseldikçe basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru bir dizilimde yer verilmelidir. Sınıf düzeyi yükseldikçe, kültürel hedeflerin kültürler arasındaki farklılıklar hakkında bilinç oluşturmaktan, diğer kültürlerle karşı daha derinlikli bir bakış açısı ve tavır geliştirmeye doğru ilerletilmesi önerilmektedir. Bu bakımdan özellikle ortaöğretim son sınıfın Count Me In 12. Grade öğrenci ve çalışma kitaplarının kültürel öğeler ve görseller bakımından zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.
2. İngilizce dersi öğretim programlarının hedeflerinden biri, uluslararası kültürel bakış açısı kazandırmaktır. Bu nedenle doğudan batıya her kültürün kitaplarda eşit şekilde yer bulması sağlanmalıdır. Hedef kültür öğelerinin baskın şekilde yer aldığı İngilizce ders kitapları, dil öğrencilerinin zihinlerine Amerikan veya İngiliz kültürüne özgü karakterlerin uluslararası değer olarak görüldüğü ve diğer kültürlerden gelen insanların değersiz olduğu fikrinin tohumlarını atabilir. İncelenen kitaplarda Avrupa ülkeleri, Türkiye, Çin, Japonya ve Hindistan'a ait kültürel ve coğrafi içeriklere ağırlık verildiği görülmüştür. Dolayısıyla İngilizce ders kitaplarında, Ortadoğu ülkeleri, Türkî Cumhuriyetler, Avustralya, Rusya ve kutup bölgelerine ait içeriklere de aynı oranda yer verilmesi önerilmektedir. İncelenen kitaplardan Silver Lining 11 ve Teenwise 9 öğrenci kitaplarının her temasında yer alan bir sayfalık kültür köşesi bölümünde, farklı kültürlerden örnekler yer verilmesi çokkültürlülük bakımından olumlu bir özelliktir. Söz edilen kültür köşesi bölümlerine okuma dışındaki diğer becerileri kapsayan etkinliklerin eklenmesi, örneklerin sayıca artırılması ve hatta bu tür örneklerin İngilizce

ders kitaplarının tamamına yayılması gerekmektedir. İncelenen diğer kitaplar ve hazırlanacak olan yeni kitaplarda da aynı tema içinde farklı ülkelerin kültürlerine yeterli sayıda yer verilmesi önerilebilir.

3. İncelenen kitaplarda metin ve diyaloglardaki kişilerin isimlerinin neredeyse tamamının İngilizce olduğu görülmüştür. İngilizce uluslararası bir dildir ve İngilizceyi ana dili olarak konuşmayan kişilerle iletişim kurulurken kullanılacak olması, oldukça muhtemeldir. İngilizce ders kitaplarının bütün kültürlerle eşit mesafede yaklaşmasının bir yolu da kitaplarda yer alan diyaloglarda, farklı ülkelere kişilerin isimlerini kullanmaya ve seçilen isimlerle uyumlu görselleri koymaya dikkat etmektir. Bu nedenle İngilizceyi ana dili olarak konuşmayan kişilere, diyaloglarda daha çok yer verilmesi önerilebilir.
4. Yapılan araştırmanın bulgu ve sonuçlarından, program geliştirme çalışmalarında ve yeni hazırlanacak ders kitaplarında yararlanılması ve MEB tarafından kaynak olarak değerlendirilmesi önerilebilir.

#### Kaynakça

- Akdağ, E., Ertopcu, F.D., Bektaş, K. U., Özadalı, S. U. ve Kaya, T. (2018). *Silver lining 11 öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-65. doi: 10.1093/elt/56.1.57
- Arıkan, A. (2005). Age, gender and social class in elt coursebooks: a critical study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-38. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494162.pdf>
- Arıkan, A. (2008). Topics of reading passages in elt course books: What do our students really read? *The Reading Matrix*, 8(2), 1-16. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506222.pdf>
- Arslan, A. ve Çalmaşur, H. (2018). Okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına ve demokratik tutumlarına ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 163-194. doi: 10.18009/jcer.425761
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme-öğretme değerlendirme*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Başbay, A., Dimici, K. ve Yıldız, B. (2018). Hazırlık sınıfı İngilizce ders kitabının çokkültürlülük açısından incelenmesi: English file örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 175-200. doi: 10.31464/jlere.426780

- Bateman, B., and Mattos, M. (2006). An analysis of the cultural content of six Portuguese textbooks. *Portuguese Language Journal*, (1), 1-17. Retrieved from <https://ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Textbooks.pdf>
- Bulut, E., Şentürk, S., Baydar-Ertopcu, F. ve Umur-Özadalı, S. (2018). *Teenwise 9 öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 322-295. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19382/205705> adresinden edinilmiştir.
- Bulut, M., and Arıkan, A. (2015). Socially responsible teaching and English language coursebooks: Focus on ethnicity, sex, and disability. *E-Journal of Yaşar University*, 10, 13-20. Retrieved from <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000080370/5000140439.pdf>
- Buttjes, D. (1991). Mediating languages and cultures: the social intercultural dimension restored. In Buttjes, D., and Byram, M. (Eds.), *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 3-16). England: Dotesios Printers Ltd.
- Byram, M. (1997). *Assessing intercultural competence in language teaching*. England: WBC Books Manufacturers Ltd.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97. [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/canatan\\_kadir.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/canatan_kadir.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Carlson, M., Rabo, A. ve Gök, F. (Derleyenler). (2011). *Çokkültürlü toplumlarda eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Council of Europe. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. a practical guidebook for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2003). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, İ. (2006). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 154-161. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/26442289-Developing-Cultural-Awareness-In-Foreign-Language-Teaching>
- Çakır, İ. (2010). The frequency of culture-specific elements in the elt coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 182-189. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552914.pdf>



- Çelik, S., and Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish elt coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Education and Science*, 38(167), 336-351. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.957.2671&rep=rep1&type=pdf>
- Çimen, F., Tigin, B. T., Demir, E., Çokçalışkan A. ve Fındıkçı G. (2018). *Count me in 10. grade öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demir, S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 237-259. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879544.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Demirbaş, M. N. (2013). Investigating intercultural elements in English coursebooks. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 291-304. Retrieved from <http://anyflip.com/zgbh/akuw/basic>
- Demirbilek, H. İ., Altunay, A. G., Çınar, Y. A., Dakni, E. A., Fırat, J., Tamer, Z., ..., Yurt, M. N. (2018). *Progress preparatory class ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük [Multiculturalism]*. (T. Akıncılar-Onmuş Çev.). İstanbul: İletişim. (2009).
- Dybiec, J. (2005). Textbooks as tourist guide books? Current trends in teaching culture in foreign language education. In Misztal, M. and Trawiński, M. (Eds.), *Studies in teacher education* (pp. 89-97). Krakow: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. Retrieved from <http://members.chello.pl/university/Language,%20Literature%20and%20Culture.pdf#page=89>
- Erdoğan, F. (2020). İlköğretim matematik eğitiminde velinin ev ödevine katılımı tartışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1481-1510. doi: 10.26466/opus.658582
- Erdoğan, S. B. (2015). *Acquiring intercultural competence from coursebooks: an analysis of learning tasks in the coursebook the big picture* (Unpublished master's thesis). Çağ University, Mersin.
- Genç, A. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 74-81. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87896> adresinden edinilmiştir.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(10), 313-330. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=5121> adresinden edinilmiştir.

- Hamiloğlu, K. (2013). Pre-service teachers' views on the presentation of culture in efl coursebooks. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 8(1), 38-55. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127599.pdf>
- Karataş, Ç. G. (2018). *Ortaöğretim İngilizce 10 öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2020). Çokkültürlü yurttaşlık, azınlık haklarının liberal teorisi [Multicultural citizenship a liberal theory of minority rights]. (A. Yılmaz Çev.). İstanbul: Ayrıntı (1998).
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden edinilmiştir.
- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in elt contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328. doi: 10.1080/07908310608668770
- Neel, R. G. (1981). *Sosyal davranışta araştırma yöntemleri* [Research methods in social behavior]. (A. C. Baysal, Çev.). İstanbul: Fatih. (1981)
- Özsavaş, A., Arıran, Y. A., Kodalak, B., Özen, E., Yener, G., Erdebil, İ., ..., Pıçakçı, S. (2018). *Progress 9. class B1/B1+ öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (1), 172-204. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phonix Yayınevi.
- Saraç, H. S. ve Arıkanç, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilirlik kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1-2), 45-56. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423902903.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Seban, D. ve Uyanık, H. (2016). Türkiye'de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 1-18. doi: 10.14527/pegegog.2016.001
- Sinan, S. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülük üzerine algularının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Starkey, H. (2007). Language education, identities and citizenship: Developing cosmopolitan perspectives. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 56-71. doi: 10.2167/laic197.0

- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırması. *Bilig*, 84, 301-327. Retrieved from <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2283-published.pdf>
- Taştekin, E., Yükçü, B. Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ., Işık, U. A. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226980> adresinden edinilmiştir.
- Toprak, T. E., and Aksoyalp, Y. (2015). The question of re-presentation in efl coursebooks: Are learners of English taught about New Zealand? *International Journal of Society, Culture & Language*, 3(1), 91-104. Retrieved from [http://www.ijsc.net/article\\_9933\\_3.html](http://www.ijsc.net/article_9933_3.html)
- Tran, T. K., and Duong, T. M. (2018). The effectiveness of the intercultural language communicative teaching model for efl learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(6), 1-17. Retrieved from <https://sfl.education.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-018-0048-0>
- Tuncel, G. ve Balcı, A., (2016). Çokkültürlülük ve barış eğitimi için model geliştirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(6), 41-60. doi: 10.18020/kesit.87
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Üzülmez, K. Y. ve Karakuş, F. (2018). Ortaokul İngilizce dersi öğretim programının ve İngilizce ders kitaplarının çokkültürlülük açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(11), 773-802. doi: 10.7827/TurkishStudies.13567
- Virsa, R. (2016). *Teaching culture through English language coursebooks* (Unpublished master's thesis). Tallinn University School of Humanities, Tallin.
- Wagner, Q. and Geraldine, P. (2013). Multiculturalism overview. *Salem Press Encyclopedia*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89158253&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Widdowson, H. G. (2005). *Teaching English as a global language*. Tokyo: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorba, M. G., and Çakır, A (2019). A case study on intercultural awareness of lower secondary school students in Turkey. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 13(1), 62-83. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214200>.

#### Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## Investigation of the English Books in Secondary Education Within the Context of Multiculturalism<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	10.28.2019	05.30.2020	06.01.2020

Derya Özen <sup>2</sup> and Miray Dağyar <sup>3</sup>  
Akdeniz University

### Abstract

It is aimed in this research to present to what extend the items such as everyday living, living conditions, interpersonal relations, values, beliefs and attitudes, body language, social conventions, ritual behaviours, geography and stereotypes are included in the English language course books was targeted, in the light of multiculturalism through emphasizing globalisation and global citizenship. In the study, qualitative research methods were carried out in the analytical research design and document analysis was conducted. Texts in English course books, workbooks and teachers' books take part in preparatory, 9, 10, 11 and 12. grades in secondary education, in the 2018-2019 academic year were investigated with reference to reading, writing, speaking and listening parts and visuals in the books were studied. Items within the scope of sociocultural knowledge in the section of User/Learners' Competences in Common European Framework for References are treated as the criteria for multiculturalism. In this study, the literature review has been employed as a descriptive data collection method and data were analyzed by descriptive content-analysis method. Values, beliefs and attitudes is the most emphasized category and interpersonal relationship is the least emphasized category in the books analysed. The multicultural items are mostly represented in Progress Preparatory Class students' book and workbook and least represents Count Me in 12. Grade students' book and workbook. Findings elaborated that there is an imbalance in the distribution of cultural items in terms of quality and quantity in the course books which are analyzed. Findings are not in line with the aims of foreign language teaching programmes of secondary schools and fundamental principles of multiculturalism.

**Keywords:** Common European framework of reference for languages, European language portfolio, culture, multicultural education, course book.

<sup>1</sup>This study was produced from the first author's master thesis titled "Investigation of the English Coursebooks in Secondary Education Within the Context of Multiculturalism"

<sup>2</sup>Corresponding Author: Master of Science, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: deryasezer7@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7368-769X>

<sup>3</sup>Assist. Prof. PhD., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: mdagyar@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7129-9236>

## **Purpose and Significance**

In Turkey, English coursebooks mostly include cultural aspects of the target language and quite a few elements referring multiculturalism (Bulut and Arıkan, 2015; Çakır, 2010; Çelik and Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Erdoğan, 2015; Seban and Uyanık, 2016; Üzülmez and Karakuş, 2018). In order to overcome this deficiency mentioned in the literature, the English curriculum and English textbooks were revised in parallel with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the European Language Portfolio (ELP) between 2011 and 2018 by the Ministry of National Education. The purpose of the study is to determine to what extent cultural awareness and cultural transfer that are taken into consideration as a necessity of foreign language education are reflected in the revised secondary education English textbooks; to what extent multicultural context is included in reading, writing, speaking and listening activities. Additionally, the visuals in the books have been examined whether they include culture specific elements. The elements representing multiculturalism are determined as everyday living, living conditions, interpersonal relations, values, beliefs and attitudes, body language, social conventions, ritual behaviours, geography and stereotypes (Council of Europe, 2003). The research problem is to determine to what extent multicultural elements are included in the English coursebooks that are used in secondary education institutions of the Ministry of National Education in 2018-2019 academic year.

Since English coursebooks are the fundamental material used in foreign language education in Turkey, despite their limitations, they are one of the most important sources of interaction of the students in the language learning process. Therefore, the content should be prepared meticulously and enriched as much as possible. Increasing cultural awareness is one of the goals of foreign language education according to CEFR and this study could be considered being important for drawing attention to the question of how much this issue takes place in the secondary language foreign language curriculum and to be a reference during preparation of the following English coursebooks.

## **Method**

Qualitative research methods were carried out in the analytical research design in order to study the multicultural elements in the secondary school textbooks. Document analysis method was used in order to collect the data of the research. The study group of the research consists of students' coursebook, students' workbook and teacher's guidebook named "Progress Preparatory Class", "Progress 9. ClassB1 / B1 +", "Teenwise 9", "Count Me In 10", "Ortaöğretim İngilizce 10", "Silver Lining 11" and "Count Me In 12" that were used in secondary education institutions in 2018-2019 academic year.

In the study, CEFR (CoE, 2003), which is the basis of the curriculum of the English course was used to determine the elements of multiculturalism. Items under the title of sociocultural knowledge in User / Learner Competence chapter in CEFR

(CoE, 2003) and cultural elements checklist prepared by Byram (1997) and developed by Dybiec (2005, p. 94) to evaluate cultural contents were examined. A criterion list consisting of 9 main and 46 sub-categories was prepared. Texts and visuals in English preparatory, 9, 10, 11 and 12. grade coursebooks and workbooks and listening activities in teacher's guidebooks were examined according to the checklist. Paragraphs and sentences imply multiculturalism were identified individually and recorded under each category of multiculturalism. As a result, 4085 multicultural text and data sets were created. Descriptive analysis technique was employed in the analysis of the data. The frequency of repetition of multicultural elements in the texts according to the checklist was recorded.

In order to ensure the validity of the data set and criteria list created in the study, the opinions of three experts were asked. In order to ensure reliability, the data set was coded three times (two months apart) at different times by the researcher and reliability analysis was made based on the time-dependent invariance criterion, taking into account the coding similarities and differences.

## **Results**

The total number of multicultural elements identified in the activities aimed at four main language skills in the coursebooks and workbooks and in the listening texts of teacher's guidebooks are as follows:

In "Progress Preparatory Class" coursebook and workbook 106, in "Teenwise 9" coursebook and workbook 61, in "Ortaöğretim İngilizce 10" coursebook and workbook 39, in "Silver Lining 11" coursebook and workbook 62 and in "Count Me In 12. Grade" coursebook and workbook 13 multicultural specific items were identified.

In this part of the research, secondary school English coursebooks were analyzed on the basis of everyday living, living conditions, interpersonal relations, values, beliefs and attitudes, body language, social conventions, ritual behaviours, geography and stereotypes criteria. The total number of multicultural specific items in the books is 357.

The distribution of the multicultural elements in the books is imbalanced. Values, beliefs and attitudes is the most emphasized category and interpersonal relations are the least emphasized category in the books analysed. The distribution of items in the books examined regarding categories is as follows: Daily life 31, living conditions 16, body language 14, social conventions 47, ritual behaviors 44 and national geography 36 times. Due to the negative effect resulting from stereotypes (3), keeping the number low of this item is a positive feature for the books examined.

In addition, multiculturalism is mostly represented through visuals in "Progress Preparatory Class" coursebook and workbook (64 times), and least represented in "Count Me In 12. Grade" coursebook and workbook (9 times).

## **Discussion and Conclusions**

It was seen that the distribution of multicultural elements did not show parallelism with respect to class levels; there was a significant difference between class levels; target culture was dominant in the books that are subject to the study. This result is not consistent with the goal of developing respect for different cultures through raising cultural awareness which is especially emphasized in the CEFR and ELP in students who learn foreign languages. At the same time, it contradicts with the view presented by Alptekin (2002) and Zorba and Çakır (2019) that the higher class levels become, the more cultural elements should be included and the more abstract content should be used and also the cultural schemes should be arranged from known to unknown.

According to the findings of the study, the following conclusions were reached:

It was concluded that the food and beverages subcategory was the most common in the daily life category and that the other subcategories were found very little in the text and activities.

Elements representing multiculturalism in interpersonal relations category were rarely found. The lack of social classrooms in the English textbooks and the lack of representation of all social classes may cause the books to be considered inadequate in terms of gaining multiculturalism. Indeed, one of the requirements of multiculturalism is to make different classes visible in society and to develop empathy and respect between classes

It is seen that values, beliefs and attitudes category was the mostly encountered elements in the books (164 times). Although it is the most frequently used category in the books examined, the distribution of both subcategories within classes and at the level of classes is not reflected in a balanced way.

The fact that there is no evidence of minorities, ideologies and politics, in the books examined, and that there are very few findings regarding religion (3 times) and social class (1 time) is a remarkable result. The lack of an egalitarian approach to cultures, racial and ethnic origin, or the predominance of some cultures in the books is a negative situation in terms of multiculturalism.

It was observed that non-verbal communication and non-linguistic features were included to a certain extent. However, more items for body language of different cultures should be included in the English coursebooks, both through texts, activities and visuals.

The most common sub-category elements in the texts are behavioural and conversational conventions and taboos. When foreign language teaching and culture are considered together, it is necessary to develop the linguistic skills and awareness of trans-linguistic elements together in order to provide multicultural awareness and intercultural communication skills to students who learn foreign languages.

Religious observances and rites, birth, marriage, death is almost non-existent. However, text, activities and visuals related to celebrations, festivals, and dances were included in all books. The results show an imbalance in the distribution of cultural elements and the representation of cultural groups.

In the books of the study, geographical formation and factors are mostly about Turkey, Europe, Asia and partly about Australia. Geographical elements about Africa were not mentioned. It can be said that the geographical elements are not included equally in the books, and the exclusion of some regions reduces the quality of the books in terms of multiculturalism.

One each sample of stereotype about China, Japan, Africa and women's roles were identified. The fact that there are few elements (3 times) related to stereotypes in the books examined is a positive quality in terms of supporting intercultural communication and multiculturalism.

Consequently, multicultural specific items are mostly represented in "Progress Preparatory Class" students' book and workbook and least represented "Count Me in 12. Grade" students' book and workbook. Findings show that there is an imbalance in the distribution of cultural items in terms of quality and quantity in coursebooks which were analyzed. Findings are not in line with the aims of foreign language teaching programmes of secondary schools and fundamental principles of multiculturalism. According to the results obtained from the research, various suggestions were made in terms of reference to researchers, similar future studies and following English coursebooks.

#### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.





## Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	09.11.2019	18.06.2020	22.06.2020

Orhun Kaptan <sup>1</sup>  
İstanbul Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde algıladıkları eşitliğin ölçülmesi için Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği (ÖEAÖ) geliştirilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulması için İstanbul ilinden rastgele seçim yöntemi ile 14 ilçe belirlenmiş ve bu ilçelerdeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 371 ortaöğretim öğretmeninden veri elde edilmiştir. Bu öğretmenlerden veri toplamak için 31 maddeden oluşan ÖEAÖ taslak formu ve demografik bilgiler için cinsiyet, branş, meslekte çalışma süresi eğitim durumu ve sendika üyeliği sorularından oluşan bir kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri (AFA ve DFA) kullanılmış, bu analizlerden önce KMO Bartlett testi ile madde geçerliği test edilmiştir. Ölçeğin faktör sayısının sağlamlasının yapılması için AFA özdeğerleri ile paralel analiz özdeğerleri karşılaştırılmış ve özdeğerleri paralel analiz özdeğerlerinden düşük olan faktörler çıkarılarak ölçeğin dört boyutlu bir yapısının olduğu anlaşılmıştır. DFA ise 273 öğretmenden oluşan ayrı bir veri seti ile yapılmıştır. AFA ile elde edilen 18 maddeden oluşan bir anket formu DFA için veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmalarına göre ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .87, Guttman iki yarı katsayısı .81 ve test tekrar test korelasyonu .91 olarak bulunmuştur. Çalışmaların sonunda ÖEAÖ 18 madde ve dört boyuttan oluşan bir ölçek biçimine gelmiştir. Eğitimde eşitlik konusunda yapılan çalışmaların daha çok öğrencileri merkeze aldığı ve fırsat eşitliği kavramı üzerine yapıldığı göz önüne alınarak öğretmenler arasındaki eşitlik algısını anlamayı hedefleyen bir ölçme aracının geliştirilmesi ile alanyazındaki boşluğu doldurmak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

*Anahtar sözcükler:* Eşitlik, eşitlik algısı, öğretmenler arasında eşitlik, ölçek geliştirme.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi, E-posta: orhun.kaptan@ogr.iu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1700-9365>

Eşitlik, antik çağlardan günümüze kadar insan ilişkilerinin olduğu bilinen ve varsayılan her dönemde kendisine yer bulmuş ve tartışılmış bir kavramdır. Bu nedenle eşitliğin kesin bir tanımının yapılması da olanaklı değildir. Çünkü eşitliğe içinde bulunulan döneme ve bölgeye ya da kullanıldığı bilim alanına göre farklı anlamlar yüklenmektedir. Eşitlik kavramı, sözlüklerde genellikle iki ya da daha çok şeyin eşit olma durumu olarak tanımlanır ve eşit kavramına ilişkin olarak da belli bir bakımdan, başka bir şeyden ya da şeylerden ne artık ne de eksik olan biçiminde bir açıklama getirilir (Özsoy, 2002). Holsinger ve Jacob (2008) eşitliği nicelik, mevki, statü, değer ya da derece anlamında eşit olma olarak tanımlamaktadır. Turner (2013) eşitliği ve eşitsizliği birbirinden ayırmak için yaptığı tanımda, insanlar arasındaki farklılıkların yine insanlarca değerlendirme ve derecelendirme süreçlerinden geçerek sıradizinsel (hiyerarşik) bir durum almalarının sonucunda eşitsizliklerin ortaya çıktığını belirtmiştir. Turner'e (2013) göre genelde dört eşitlik türü belirlenir. Bunlar varlıksal eşitlik veya kişiler arasındaki özsel eşitlik; arzu edilen hedeflere varmak için fırsat eşitliği; koşullarda eşitlik ve son olarak sonuçlarda eşitliktir. Eşitlikte buna benzer bir diğer sınıflama ise Stromquist (1989) tarafından aktarılmıştır. Bu sınıflamaya göre eşitlik, erişim, yaşamda kalma, ürün ve çıktı aşamalarında ortaya çıkmaktadır.

Eğitim alanında eşitlik üzerine yapılan çalışmaların büyük bölümü Sanayi Devrimi nedeniyle ortaya çıkan *fırsat eşitliği* söylemi üzerinde olmuştur (Özsoy, 2002; Kılıç, 2014; Önür, 2013; Önder, 2012). Eğitim olanaklarının bireylere eşit biçimde ulaştırılmasının sağlanması devletlerin sorumluluğu altına alınmıştır. 10 Aralık 1948 günlü İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde "Her şahsın eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim safhalarında böyle olmalıdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki eğitimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır." denilmektedir (akt. Tunç, 1969).

Her ne kadar bu tanım eğitimde eşitlik için bir adım olarak ortaya konmuş olsa da yeterli değildir. Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminden itibaren Türkiye, diğer ülkelere örnek oluşturacak biçimde bu adımları atmıştır. 1876 tarihli Kanun-i Esasi ile Osmanlı halklarına anayasal düzeyde eğitim özgürlüğü tanınmış ve ilköğretim zorunluluğu getirilmiştir. 23 Eylül 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilköğretim zorunlu ve parasız olmuştur. 1924 Anayasası ile aynı durum onanmıştır. Tüm bu öncü niteliğindeki uygulamalara karşın günümüz Türkiye'sinde tam anlamıyla bir eşitlikten söz etmek olanaklı olmamış, coğrafi ve sosyal etkenler nedeniyle eğitime ulaşmada nicelik ve nitelik anlamında eşitsizlikler devam etmiştir (Tunç, 1969). Özetle eğitimde fırsat eşitliği her ne kadar yasal metinler ve sözleşmeler ile kararlara bağlanmış olsa da eşitliği tek başına sağlamakta yetersiz kalmışlardır.

Bu yetersizlikten kaynaklanan eğitim alanında pek çok çalışma yapılmış ve öğrencilerin eğitime eşit düzeyde ulaşmaları ile ilgili pek çok neden ve sonuç ortaya konulmuştur. Eğitimde eşitlik konusunda yapılan araştırmalar, sıklıkla öğrencilerin eşit olarak eğitim fırsatlarına ulaşamamaları sorununun altını çizmiştir (Tan, 1987; Buluç, 1997; Ferreire ve Gignoux, 2010; Sarier, 2010; Mercik, 2015). Bununla

birlikte öğretmenler arasındaki eşitlik algısı ve bu algıdaki farklılıklar konusunun üzerinde yeterince durulmadığı söylenebilir.

Eşitlik, hakkaniyet ve adalet kavramları birbiri ile iç içe girmiş ve hatta çoğu zaman aynı anlamda kullanılan kavramlar olsalar da aslında bunların belirttikleri birbirinden farklıdır. En geniş anlamda eşitlik adil yargılamayı, hakkaniyeti, insanlığı, ahlak ve hak kavramlarını düşündürür. Adalet ise gerçeklerce belirlenir, kanıtlarla tartılır ve seçeneklere göre belirlenir. Adalet, hakkaniyet düşüncesinin zirvesini belirtir (Tural, 2002). Hakkaniyet, hak ve ödevlerin herkes için ortak olması durumu olarak tanımlanabilir. Ancak hakkaniyet, yasaların çizdiği dar çerçeveye sınırlı kalmayan ve yasaların öngöremeyeceği durumlarda da aranan bir adalet duygusudur (Özsoy, 2002). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere adil olan her zaman eşit olmayabilirken her zaman hakkaniyetli olmalıdır. Hakkaniyet, bir bakıma tekdüze ve biçimsel (formal) olan eşitlik yapısının yasalara bağlı olmayan (informal) ve kişilerin vicdanında yaşayan biçimdir. Hakkaniyet bu özelliği ile adalete de kılavuzluk etmektedir.

Eşitlik genel başlığı altında nicel eşitliklerin, adaletin ve hakkaniyetin de sorgulanmasından dolayı eşitlik algısının incelenmesinde gruplandırmaların yapılması bir gereklilik olarak görülebilir. Rousseau (2002) insanların doğal hallerindeyken eşit olduklarını belirtip bir arada yaşamaya başlamaları ile farklılıkların ve eşitsizliklerin ortaya çıktığını belirtirken Aristoteles (çev. 2017) eşitlik algısını güç, itibar ve mülkiyet ölçütleri ile sınıflandırmıştır. Marx (çev. 2017) insanlar arasındaki eşitliği ekonomik boyutta ele alarak işbölümünden dolayı insan emeğinin değersizleştiğini ve toplumun iki kutuplu bir duruma geldiğini ileri sürerken Durkheim (çev. 2018) ise aynı işbölümünü farklı yorumlayarak insanların yeteneklerine göre işlevlere yönlendirilmelerini ve bu işlevlerde uzmanlaşmalarını toplumun dayanışma içinde olması ile paralel koşturmuştur. Bu nedenle Durkheim'in eşitlik düşüncesi daha çok eşitler arasında bir eşitlik biçimindedir. Buna göre kişilerin yeteneklerindeki eşitsizlikler ile toplumdaki konumlarının eşitsizliğinin örtüşmesi durumunda bireyler içinde buldukları durumu eşitsizlik olarak algılamazlar.

Görüldüğü gibi eşitlik kavramı farklı başlıklar altında incelenmiş ve farklı ölçütler ile değerlendirilmek istenmiştir. Tüm bu başlık ve ölçütlerin toplumsal yaşamda incelenmesinden sonra eşitlik kavramının üç genel başlık altında toplanması söz konusu olmuştur. Bu eşitlik alanları, yatay eşitlikler, dikey eşitlikler ve kuşaklar arası eşitlikler olarak belirtilmektedir. Stewart'a (2009) göre yatay eşitlik aynı kimlik özelliklerine sahip bireylerin oluşturduğu grupların kendi aralarındaki eşitlikleri belirtmektedir. Bir başka deyişle yatay eşitlik, eşitlere eşit uygulamalar yapılmasıdır. Dikey eşitlikler de eşit olmayanlara eşit olmayan uygulamalar yapılmasını öngörmektedir. Kuşaklar arasındaki eşitlik ise genç nüfus ile yaşlı nüfus arasındaki teknolojik imkân, dönem koşullarındaki farklılıklar, ekonomik farklılıklar ya da hak ve özgürlükler gibi konulardaki farklılıkları konu edinmektedir (Tural, 2002).

Öğretmenler arasındaki eşitlik algısı da öğretmenlerin aynı yetki, sorumluluk ve haklara sahip olmalarından dolayı yatay eşitlik olarak ortaya konabilir. Buna göre her

öğretmen eşit kabul edilmeli ve her öğretmene eşit davranılmalıdır. Antik Yunan'dan itibaren konu edilmiş olan güç (yönetimde kararlara katılma), itibar (farklı kültürlerin birbirlerine olan bakış açıları ve toplumun farklılıkları değerlendirmesi ve derecelendirmesi ile farklılıkların eşitsizlik olarak algılanması) ve mülkiyet (zenginlik ya da meslekten elde edilen kazançlar arasındaki farklılıklar) gibi öğeler öğretmenlerin eşitlik algısında farklılık yaratabilir (Platon, çev. 2019; Aristoteles, çev. 2017; Şenel, 1970).

Öğretmenlerin eşitlik algılarındaki farklılıkları etkileyen başat öge eğitimin güç, itibar ve mülkiyet ile dolaylı olarak ilgili olan toplumsal görevlerinden biri olarak ileri sürülebilir. Toplumsal görevlerinden biri çeşitli meslek kollarına istihdam edilmek üzere kişilerin yetiştirilmesini sağlamak olan eğitimin, rekabet etkeni nedeniyle piyasanın koşullarına göre şekillendiğini ve istihdam etme işini bir tür yarışa çevirdiğini belirtmek olasıdır. Buna göre daha iyi meslekleri yapmak ve daha yüksek gelirler elde etmek için daha iyi üniversiteler kazanmak gerekliliği, eğitimin hemen her basamağında okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerince öğrencilerin zihinlerine doğrudan ya da dolaylı yollarla kazınmaktadır. Belli bir diplomanın ekonomik ve sosyal yönden katkısı, ekonomik ve sembolik pazarda seyrek oluşunun, bir diğer deyişle piyasada farklı diplomalara ve diploma çeşitlerine yüklediği değer sonucudur (Bourdieu ve Paseron, 2015). Buna koşut olarak daha değerli diplomalar elde etmenin yolu daha az bulunan yetenekleri sivirtmek ve pazarın gereksinim duyduğu alanlarda başarılı olmaktır. Günümüzdeki okul sisteminin örgütsel oluşumunun temelleri sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan gereksinimlere ve koşullara dayalıdır. Bunun nedeni ise okulların, bugün de sanayiye dayalı toplumların bilgi ve beceri gereksinimlerine karşılık verme işlevinin devam ettiğinin varsayılmasıdır. Farklı biçimde belirtilirse, okullar üretim yeri gibi görülmeye devam etmektedir. Bu da okulların ekonomi, sanayi ve ulusal devlet gibi sistemlerin gereksinimlerine yanıt vermek üzere kullanılan araçlar olarak algılanmasına neden olmaktadır (Erdoğan, 2015). Bu gerekçe ile de belli sistemlere eleman yetiştirmek için tasarlanan eğitim sisteminde belli branşlar mesleklere, maddi gelir elde etmeye, iş güvencesine ve refah bir geleceğe giden yol olarak görülürken bazı branşlar -maddi bir çıktı sunmadıkları için- veliler, öğrenciler, öğretmenlerin kendileri ve yöneticiler tarafından göz ardı edilmektedir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki eşitlik algısının da bu bağlamda farklılaşması ve mesleki benlik saygısının düşmesi olası bir sonuçtur.

Buradan hareket ederek okullarda da öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve okul yöneticilerinin merkezî sınavlarda başarı hedeflerini tutturmak adına bazı branşları diğerlerinden üstün görmeleri beklenilmesi gereken bir sonuçtur. Branşlar arasındaki eşitsizliğin bir diğer göstergesi de ders dağılımlarıdır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 13.02.2018 tarihinde görüşerek 19.02.2018 tarihinde karara bağladığı (Karar No: 56) şekliyle ortaöğretim kurumları öğretim programında dersler haftalık ders saati olarak eşit şekilde dağılmamakta, kimi derslere daha fazla saat verilirken kimi derslere daha az ders saati verilmektedir. 2006-2007 öğretim yılından başlayarak hem genel hem de mesleki ve teknik liselerde dokuzuncu sınıf öğretim programları ortaktır. Onuncu sınıftan itibaren okul türüne göre programlara alınan dersler ve bu

derslerin saatleri farklılık göstermektedir. Bu dağılımı öğretim programına dahil edilen konuların sayısı, siyasi nedenlerle, iktidarların eğitim politikalarıyla ya da eğitim programlamasının farklı gerekçeleri gibi nedenlerle açıklamak olanaklıdır. Yine de bu uygulama herhangi bir nedenle adil ya da hakkaniyetli olsa da nicel olarak eşit değildir. Bu durumun öğretmenlerin eşitlik algılarının olumlu ya da olumsuz etkilenip etkilenmediğinin anlaşılması önemli bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir.

Ders dağılımındaki bu eşitsizliğin farklı sonuçlarından da söz edilebilir. Okulların büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına bağlı olarak bazı branşların öğretmenleri daha fazla ek çalışma ücreti alma olanağına sahipken diğerleri ek çalışma ücretinden yararlanamamaktadır. Gelir düzeyindeki bu maddi eşitsizliğin mesleki ve teknik liselerde koordinatörlük, şeflik ve benzeri uygulamalardan dolayı daha fazla gözlenmesi olası bir sonuçtur. Haftalık ders programındaki ders saatinin eşitsizliğinin bir diğer sonucu ise ilgilenilen öğrenci sayısının da öğretmenler arasında farklılık göstermesidir ki bu da işbölümü bağlamında bir eşitsizliğin algılanmasına yol açabilir.

Öğretmenler arasındaki eşitlik algısında branşa bağlı ekonomik eşitsizlikler ya da işbölümünde algılanabilecek eşitsizliklerin olumsuz sonuçları olabilir. Deniz (2017) farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği'ni (MBSÖ) kullanmıştır. Araştırma sonuçlarında da görüleceği üzere farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki benlik saygıları farklılıklar göstermektedir. Değişik branşların öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması için Büroğul (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada Avcı (2015), öğretmenlerin kültürel sermayeleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin aylık gelirleri ile kültürel sermayeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin aylık toplam gelirlerinin artması ile kültürel sermaye yeterliklerinin de arttığını belirleyen Avcı (2015), aynı zamanda aylık geliri 1000 – 2000 lira arasında olan öğretmenler ile aylık geliri 3001 lira ve üzerinde olan öğretmenlerin entelektüel birikim, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel yeterlik düzeylerinde, aylık geliri 3001 lira ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedenlerini anlayabilmek için 54 öğretmen ile görüşme gerçekleştiren Avcı (2015), öğretmenlerin ifadelerinden yararlanarak ekonomik olanakların getirileri, güven ve kültürel katılımı artışı, eğitsel iyileştirme, yaşam koşullarında kolaylaştırma, araştırmaya fırsat sunması, geçim sıkıntılarından kurtarılması ve rahatlatılması nedenlerine ulaşmıştır.

Öğretmenler arasındaki yatay eşitlik algısında incelenmesi gereken bir diğer konu ise kültürel farklılıklardır. McLaren (2011) kültürü bir kavram olarak ele almış ve tanımlamıştır. Bu tanıma göre belli bir sosyal grubun bireylerinin kendilerine sağlanan yaşam koşulları ve fırsatlarından yararlanmak ve bu koşulları ve fırsatları anlamlandırmak için kullandığı yöntemler dizgesi kültürdür. McLaren'e (2011) göre

kültür ile güç arasında etkili bir ilişki söz konusudur. Bireylerin kendi kültürlerini açıklama becerileri, toplumsal bir düzen içinde ellerinde bulundukları güç ya da güçler ile ilintilidir. Aynı tarihsel deneyimleri paylaşan bireylerin farklı değer, inanç, norm ve politik tutumların ifade edebilme düzeyi, bireylerin toplum içinde ellerinde tuttukları ortak güce koşuttur. Okullarda da örgüt ikliminden ve informal gruplardan söz etmek olanaklıdır. Öğretmenlerin kendi aralarında kurdukları bu grupların büyüklüğü de doğal olarak okullardaki uygulamalara ve karar alma süreçlerine yansımaktadır. Kültürel sermaye konuşma, eylem ve sosyalleşme yollarını, dil uygulamalarını, değerleri, giyiniş ve davranış biçimlerini kapsamaktadır.

Kültürel sermaye kavramının tanımında da görüleceği üzere, öğretmenlerin sivil kıyafetler ile okula gelebilmeleri kültürel farklılıkları da gün yüzüne çıkarmıştır. Öğretmen kıyafetlerinin öğretmenlerin değerlerini ve inançlarını belli etmelerinin yanı sıra, öğretmenlerin ekonomik durumlarını da görünür duruma getirmektedir. Bu türden farklılıkların öğretmenler arasında ayrılmaya neden olması araştırılması gereken bir olasılıktır.

Örgütsel adalet toplumun genelinde kabul gören adalet anlayışının işyerine yansıyan türevidir. Farklı bir ifadeyle işyerindeki adalet algısıdır. Greenberg'e göre örgütsel adaletin üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olarak adlandırılmaktadırlar. Dağıtımsal adalet, işgörenlerin kazanımlarının veya ödülleriinin adaletli şekilde bireylere ulaştırılıp ulaştırılmadığı ile ilgilidir. Bir diğer deyişle örgütsel adalet işgörenlerin dağıtılmakta olan ödülleri, işgörenlerin performansına bağlı olarak yansız ve gerçekçi olarak işgörelere verilir verilmeye ilişkin algılarıdır. İşlemsel adalet ise bir karar verilirken uygulanan yöntemin adil olması anlamına gelmektedir. Buna göre işlemsel adalet, örgüt tarafından gerçekleştirilen işlemlerin hakkaniyetli, yansız ve adil olup olmadığına ilişkin algılarıdır. Etkileşimsel adalet de örgüt içinde alınan kararların uygulanması sürecinde ya da farklı uygulamalar gerçekleştirilirken örgüt üyeleri ile kurulan iletişimin karşılıklı sevgi, saygı ve içtenlik gibi duygularla oluşturulması gibi dizgesel beklentileri kapsamaktadır (Polat ve Celep, 2008). Farklı bir biçimde ortaya konulursa örgütsel adalet, örgüt içinde çeşitli rollerde bulunan bireyler arasında sorumlulukların, maddi ya da manevi kazanımların, sunulan hizmetlerin, performansla bağlı değerlendirilmelerin, koşulların, fırsatların, örgüt içindeki makam ve mevkiilerin ve bunlara benzer değerlendirme ve derecelendirme ölçütleri ile eşitsizlik haline gelebilecek kazanımların dağıtılması ya da dağıtım kararlarının alınması sürecinde başvuru kuralların toplumsal normlara bağlı olması ile ilgili bir kavramdır (Folger ve Cropanzano, 1998; akt. Yılmaz, 2010). Bu durumda öğretmenler ve yöneticiler arasındaki yasal çerçevede (formal) ya da gündelik yaşam içinde gerçekleşen (informal) iletişimin de gerek değerlendirme gerek denetleme ve gerekse insani iletişim bakımından ne kadar eşit olduğunun bir araştırma konusu durumuna gelmesi gerekmektedir.

Alanyazında yapılan yukarıdaki araştırmalar sonucunda öğretmenlerin eşitlik algılarının araştırılması için bir ölçek geliştirilmesi sürecinde dört alt boyutun ön plana

çıktığı gözlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki “Branş” olarak isimlendirilmiştir. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri gelir ve merkezi sınavlarda branşlarının ne kadar yer tuttuğuna göre branşlar arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Avcı, 2015; Ahval; 2015; Deniz, 2017).

İkinci alt boyut ise “Kültür” olarak isimlendirilmiştir. Freire (2018) *bankacı tipi eğitim* adını verdiği günümüz eğitim sisteminde egemen gücün kültürünün öğrencilere eğitim yoluyla aktarıldığını belirtmektedir. Buna göre okulların ortak bir kültür dili geliştirmeleri ve her öğrenciye aynı kültürel özellikleri aktarmaları söz konusudur. Benzer şekilde Bourdieu ve Passeron (2015), eğitimin egemen kültürün zihinlere kazınması ile toplumsal sınıfların yeniden üretiminin sağlandığını ileri sürmüşlerdir. Örgüt kültürü üzerindeki araştırmalarda da benzer şekilde okullarda bir kültür birliğinin sağlanmasının ve tüm öğretmenlerin bu kültürün özelliklerini öğrencilere aktarmasının gereğinden söz edilmektedir (Toytok, 2014; Kahveci, 2015; Gökalp, 2018; Kılıç, 2018). Toplumsal işbölümü üzerindeki çalışmasında Durkheim (2018), aynı mesleği yapan kişilerin bu mesleğe ait özellikler ile ortak bir bilinç yaratacaklarını ve bu bilincin dışında kalan kimselerin de ya ortak bilincin bir parçası olmak için değişime uğrayacaklarını ya da meslek örgütündeki diğer kişiler tarafından dışlanacaklarını belirtmiştir. Dewey (1964) toplumdaki bireyleri bir binanın tuğlaları olarak görmüş, kültürü bu tuğlaları dağılmadan bir arada tutan harç olarak değerlendirmiş; ayrıca kültür özelliklerinin coğrafi etkenlerden etkilendiğini dile getirmiştir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere kültür belirli bir bölgede kapsayıcı ve birleştirici bir eleman olarak görülmektedir. Oysa günümüzde gelişen bilişim teknolojileri, iletişim aygıtları, ekonomik gerekler, savaşlar, terör ve ulaşımındaki gelişmeler gibi etkenler nedeniyle farklı kültürlerden bireylerin bir araya gelmeleri ve çok kültürlü ortamların oluşmaları söz konusudur (Cırık, 2008; Polat, 2012). Bu türden çok kültürlü ortamlarda kültürel farklılıkların ne tür tepkiler ile karşılaştıkları ve kültürel sermayeler arasındaki değişikliklerin eşitlik ya da eşitsizlik algısında herhangi bir etkisinin olup olmadığının kültür alt başlığı altında araştırılması gereği doğmuştur.

Üçüncü alt boyut ise “Değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişimi, öğretmenlerin verimliliklerinin (performanslarının) değerlendirilmesini ve öğretmenlerin denetlenmelerini kapsayan bu alt boyut ödül ve ceza uygulamalarındaki adaleti, yöneticilerin öğretmenlere karşı tutumlarını, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişim mesafelerinde farklılıklar olup olmadığını anlayarak bu etkenlerin öğretmenlerin eşitlik algısı ile bir ilişkisinin olup olmadığının çözümlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin tavırlarının, ödüllerin, cezaların, yöneticilerin öğretmenleri takdir etmelerinin ya da görmezden gelmelerinin ve örgüt içindeki uygulamalarda katılmayı ya da sessiz kalmayı tercih etmenin de öğretmenler arasındaki eşitlik algısı ile ilişkili olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Deniz, 2017; Biroğul, 2015; Ahval, 2015).

Dördüncü alt boyut “İşbölümü” olarak isimlendirilmiştir. Bir örgütü tanımlamak için tüm örgütlerin ayırt edici özelliklerini belirlemek için başvurulan ortak

kavramlardan yola çıkmak olanaklıdır ki “işbölümü” adı geçen kavramlardan biri olarak görülebilir. İşbölümü bir örgüt içinde bulunan elemanlara, örgütün çalışması ya da çalıştırılması için gereken emek gücünün paylaşılması ile ortaya çıkar. Bu paylaşım sürecinde yürütülecek her eylem işbölümü olarak isimlendirilebilir. Okulların çalışmalarının da işbölümü aracılığıyla gerçekleştiği belirtilebilir. Okulda yapılan çalışmalar yöneticiler, öğretmenler, hizmetliler, şoförler, memurlar, kafeterya çalışanlarını içerir (Toprakçı, 2001). Okulda rollerin dağıtılması ya da paylaşılması da işbölümünün nedeni ve sonucudur. Bursalıoğlu'na (2015) göre öğretmenlerin çeşitli rollerinin zaman zaman birbiriyle çatışması kaçınılmazdır. Liderlik ve disiplincilik, çevre kalkınmacılığı ile sosyolojik yabancılaşma, tarafsız kamu hizmeti ile sosyal devrimcilik gibi birbirinden farklı rollerin çatışmaları olasıdır. Hemen her meslekte bunlara benzer rol çatışmalarının olabileceği gibi öğretmenlerdeki rol çatışmalarının öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarından, vatandaşlık anlayışlarından ve çevrenin tutumundan da etkilenebilir. Bu tanımlardan yola çıkarak öğretmenler arasındaki rollerin ne şekilde dağıldığı, paylaşıldığı ya da paylaştırıldığı sorusunun sorulması ile işbölümünde adaletin sağlanıp sağlanmadığına yönelik bir araştırma yapılmasının gereği doğmuştur.

Bu çalışmanın üzerinde durduğu temel problem, öğretmenler arasında eşitlik algısının düzeyinin ne olduğudur. Eşitlik algısının düşük olması durumunda ortaya çıkabilecek olan durumlar belirtilmiş ve bu nedenle araştırmanın amacı öğretmenler arasında eşitlik algısını ortaya koymak üzere bir ölçek geliştirilmesi olmuştur. Alanyazında yapılan çalışmalara bağlı olarak ortaya çıkan eşitlik algısının alt boyutları olan branş, kültür, işbölümü ve değerlendirme alanlarında da öğretmenler arasında eşitlik algılarının düzeyinin anlaşılması alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Araştırmada ÖEAÖ'nün yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve paralel analiz kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, bileşik güvenirlik değerleri, ortalama açıklanan varyans değerleri, %27'lik alt-üst grup madde ortalama farkına bağlı madde analizi ve test yeniden test yöntemleri kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi için gereksinim duyulan ilk çalışma grubu rastgele seçim yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubunun sayısı taslak ölçek formundaki madde sayısının en az on katı olması gerekliliğinden hareket edilerek 31 madde için en az 310 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir (Büyüköztürk, 2002). Bu sayıya ulaşılabilmesi için uygulama yapılan ilçeler Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Beylikdüzü, Beyoğlu, Büyükçekmece, Fatih, Güngören, Kadıköy, Kağıthane, Sarıyer, Silivri ve Zeytinburnu'dur.—Rastgele seçilen ilçelerdeki resmi ortaöğretim okullarında ölçeğin uygulanmasından önce taslak form üzerindeki tüm maddeler ve demografik bilgiler için İstanbul ilinin tamamında uygulama yapabileme



amacıyla İstanbul Valiliğinden onay alınmıştır. Bu ilçelerde toplam 23 resmi ortaöğretim okulunda öğretmenlere toplam 580 ölçek formu verilmiştir. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümünün yayımlanmış olduğu 2016 – 2017 yılları istatistik verilerine göre İstanbul ilinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam öğretmen sayısı 51,687; genel ortaöğretim kurumlarında 23,429; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 21,110 ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (İHL) kurumlarında 7,148 şeklindedir. Buna bağlı olarak üç okul türüne evrendeki oranları göz önüne alınarak taslak formlar dağıtılmıştır. Taslak formun dağıtılacağı okullar da rastgele seçim ile belirlenmiş ve evrendeki yüzde oranları ile örnekleme temsil edilmelerine çaba harcanmıştır. Genel ortaöğretim kurumlarına 261; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına 238 ve imam hatip ortaöğretim kurumlarına 81 form verilmiştir. Dağıtılan ölçek formlarından 390'ı geri dönmüş ancak 19 form maddi hatalar nedeniyle (formun bir yüzünün unutulması, tüm maddelere aynı yanıtın verilmesi ya da okunaksız olması gibi nedenlerle) çalışma kapsamından çıkarılmış ve çalışmaya 371 form ile devam edilmiştir (dağıtılan toplam form sayısının % 64'ü). Genel ortaöğretim kurumlarından 159, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından 158 ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü kurumlarından 71 form bu çalışmaların kapsamına alınmıştır. 190 form ise geri dönmemiştir. Çalışma kapsamına alınan 371 kişiden 211'i kadın ve 152'si erkektir. Sekiz katılımcı ise cinsiyet bilgisi vermemiştir. Çalışma süresine göre 66 katılımcı 0-5 yıl, 112 katılımcı 6 – 10 yıl, 43 katılımcı 11 – 15 yıl, 65 katılımcı 16 – 20 yıl ve 74 katılımcı 21 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yapmaktadır. 11 katılımcı ise çalışma süresi bilgisi vermemiştir. Mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre katılımcıların beşi önlisans, 271'i lisans, 83'ü yüksek lisans ve sekizi doktora mezunudur. Dört katılımcı ise mezuniyet bilgisi vermemiştir. Sendika üyeliklerine göre 228 katılımcı bir sendikaya üye olduğunu, 142 katılımcı ise herhangi bir sendikaya üye olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı ise sendika üyeliği bilgisi vermemiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi ve güvenirlilik çalışmaları birinci çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir.

İkinci çalışma grubu ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılması için İstanbul İli Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Bu çalışma grubunda ise 273 katılımcı bulunmaktadır. Şişli ilçesindeki 16 resmi ortaöğretim kurumunun tamamından veri toplanmıştır. Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan 997 öğretmen evren kabul edilerek okulların öğretmen sayılarının evrendeki oranlarına göre formlar dağıtılmıştır. 18 maddenin 10 katı olacak şekilde 180 katılımcıya ulaşılması hedeflenmiş, maddi hatalar, formların geri dönmemesi gibi etkenler göz önüne alınarak 360 form dağıtılmıştır. Maddi hatalar bulunan ve geri dönmeyen formlar düşüldükten sonra çalışmaya 273 öğretmen ile devam edilmiştir. Bu gruptaki katılımcıların 156'sı kadın, 117'si ise erkektir. Çalışma süresine göre 30 katılımcı 0 – 5 yıl; 61 katılımcı 6 – 10 yıl; 33 katılımcı 11 – 15 yıl; 62 katılımcı 16 – 20 yıl; 86 katılımcı ise 21 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır. Mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre iki katılımcı önlisans, 187 katılımcı lisans, 79 katılımcı yüksek lisans ve dört katılımcı doktora mezunudur. Katılımcıların 167'si bir sendikaya üye iken 102

katılımcı herhangi bir sendikaya üye olmadığını belirtmiştir. Dört katılımcı ise sendika bilgisi vermemiştir.

Araştırmada başvurulmuş üçüncü çalışma grubu ise İstanbul ili Şişli İlçesi Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmakta olan 30 öğretmen olmuştur. Field'a (2005) göre parametrik testlerin uygulanabilmesi için örneklem sayısının en az otuz olması gerektiği için test tekrar test uygulaması için 30 kişiye ulaşılması amaçlanmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler test tekrar test uygulamasında kullanılmıştır. Adı geçen okulda rastgele olacak şekilde otuz öğretmene analizler sonucunda elde edilen on sekiz maddelik ölçek verilmiş, on beş gün sonra aynı öğretmenlere ölçek tekrar uygulanmıştır. Test tekrar test yönteminde araştırmaya katılanların %25 ya da %50'sinin tekrar teste alınması yeterli olmakla birlikte Şencan'a (2005) göre sayı duruma göre değişebilmektedir. Çalışma grubu içinden özellikli bir grubun alınması güvenilirliği düşüreceği için test tekrar test yapılacak grup rastgele seçim yöntemi ile oluşturulmalıdır. Tutum ölçen durumlarda da testin yeniden verilmesi için kısa zaman aralığı seçilmelidir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği (ÖEAÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

**Öğretmen eşitlik algısı ölçeği (ÖEAÖ).** ÖEAÖ, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde algıladıkları eşitliğin ölçülmesi amacıyla bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. ÖEAÖ, iki aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada bir soru havuzu oluşturulması için bir saha çalışması yapılmıştır. Dijital bir anket formu oluşturularak (<https://forms.gle/WwR9dM3JUKwe4rc18>) görev yapmakta olan 47 öğretmene bu form ulaştırılmış ve konusu eşitlik olan bir çalışma kapsamında ele alınmasını istedikleri konular sorulmuştur. Buradan elde edilen bilgilerden sonra alanyazın incelemesi yapılarak konusu eşitlik ve adalet olan farklı araştırmalar incelenmiş ve önceki bilgilere eklenerek 47 maddeden oluşan bir ölçek madde havuzu elde edilmiştir. Bu maddeler üzerinde İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalından 5 uzmanın görüşleri alındıktan sonra madde havuzu 31 maddeye düşürülerek bir taslak form elde edilmiştir. Taslak, beşli Likert derecelendirmesi ile “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri ile yapılandırılmıştır. Toplam 31 maddeden oluşan taslak formda olumsuz ifadeler içeren madde 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 30 ve 31 ters kodlanmıştır. Taslak form üzerindeki 16 madde olumsuz, 15 madde ise olumludur. Buna göre ölçekten alınacak yüksek bir puan öğretmenin eşitlik algısının da yüksek olduğunu, düşük bir puan ise eşitlik algısının düşük olduğunu göstermektedir.

#### **Veri Analizi**

Araştırmacı tarafından elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS ve Amos paket programlarından yararlanılmıştır. Analizlerde yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve paralel analiz

kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, bileşik güvenirlik değerleri, ortalama açıklanan varyans değerleri, %27'lik alt-üst grup madde ortalama farkına bağlı madde analizi ve test yeniden test yöntemleri kullanılmıştır. DFA'da model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare ( $\chi^2$ ) uyum iyiliği indeksleri, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerleri kullanılmıştır (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, çev. 2015; Thompson, 2004).

### Bulgular

Bu bölümde ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirliliği analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### Açımlayıcı Faktör Analizi

Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği'nin deneme uygulaması 371 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme Tekniği'nden yararlanılmıştır. Varimax Dik Döndürme Tekniği'nin çok faktörlü yapının gözlemlendiği durumlarda daha uygun bir teknik olduğu belirtilebilir (Büyüköztürk, 2002). Field'e göre (2005) Varimax Dik Döndürme Tekniği faktör yüklerinin dağılımını mümkün olduğu kadar yükselterek daha az sayıda değişkeni daha yüksek oranda faktörler üzerine yükleyen ve boyutlar arasında bağlantı olmadığı durumlarda kullanılan bir döndürme tekniği olduğu için analiz yaparken ilk olarak Varimax Dik Döndürme Tekniği'nden yararlanılmalıdır. Bu araştırmada da öngörülen alt boyut sayısının en az dört olmasından kaynaklı olarak bu teknikten yararlanılmıştır. Analizlerde özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır. Özdeğer katsayısı tek tek faktör yüklerinin karelerinin toplanması ve faktörlerinin her biri tarafından açıklanan varyansın oranının bulunması ve önemli faktör sayısının belirlenmesi amaçları ile kullanılmaktadır. Özdeğerin yükselmesi halinde açıkladığı varyans da artmaktadır (Büyüköztürk, 2002). ÖEAÖ'nün soru havuzunun hazırlanması sırasında eşitlik algısı üzerinde etkisi olması beklenen dört alt boyutun varlığı ön plana çıkmıştır. Bu nedenle ölçeğin dört boyutlu olması öngörülmüştür. Ölçeğin son biçiminde bulunacak boyut sayısını belirleyebilmek için özdeğer sayısı ve paralel analiz teknikleri işe koşulmuştur. Faktör analizine geçilmeden önce ilk olarak kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp verilerin rastgele dağıldıkları gözlenmiştir. Little's MCAR test değerleri  $X^2 = 777.482$ ;  $sd = 806$ ;  $p = .759$  biçiminde belirlenmiştir. Bu nedenle kayıp verilerin yerine ortalama değerler atanmıştır. İkinci olarak da ölçek maddelerinin toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve düzeltilmiş madde korelasyon değeri .30'dan aşağıda olan dört maddeye (M4: .25; M5: .29; M9: .28; M26: .14) faktör analizi çalışmalarında yer verilmemiştir (Büyüköztürk, 2002). Boyut sayısı sınırlandırılmadan yapılan temel bileşenler analizi sonucunda gerçek değerlerden elde edilen özdeğerler ile paralel analiz sonucunda elde edilen rastgele atanmış özdeğerlerin karşılaştırıldığı tablo aşağıda sunulmuştur. Faktör analizine geçilmeden önce üçüncü adımda Kaiser-Meier-

Olkin (KMO) örneklem yeterlik değeri ölçülerek kesme noktası olarak gösterilen (Tabachnick ve Fidell (çev. 2015) .60'tan yüksek olacak şekilde .90 olarak belirlenmiştir. Bartlett küresellik testi de istatistiksel olarak anlamlı ( $X^2_{371}=3624.531$ ,  $p=.000$ ) bulunmuştur. KMO ve Bartlett testlerinden elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 1

*ÖEAÖ'nin Açımlayıcı Faktör Analizi-Paralel Analiz Özdeğerlik Karşılaştırması*

Alt Boyutlar	AFA Özdeğerlik Sonuçları	Paralel Analiz Özdeğerlik Sonuçları	Karar
1. Alt boyut	8.264712	1.588462	Kabul
2. Alt boyut	2.178743	1.506919	Kabul
3. Alt boyut	1.717409	1.447698	Kabul
4. Alt boyut	1.400625	1.398079	Kabul
5. Alt boyut	1.244981	1.351460	Ret
6. Alt boyut	1.106426	1.307804	Ret
7. Alt boyut	1.023605	1.269933	Ret

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere ÖEAÖ dört faktörlü olarak gözlenmiştir. Faktör analizinde ilk olarak maddelerin birden fazla faktörde görünüp görünmediklerine bakılmıştır. Bir maddenin birden fazla faktörde bulunması durumunda faktörler arasındaki madde faktör yükünün en az .10 değerinde farka sahip olması gerekliliği (Büyüköztürk, 2002) göz önüne alınarak ve madde faktör yükü .40'ın altında olması gereğiyle çıkarılan maddeler ise madde 1, 10, 11, 15, 17, 22, 25, 27 ve 29 olmuştur. Bu maddeler teker teker çıkartılarak faktör yükleri kontrol edilmiştir. Her maddenin atılmasından sonra faktör yükü .40 altında kalan maddelerin sırasıyla ölçekten çıkarılmasına devam edilmiştir. Maddelerin çıkarılmasından sonra 18 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek bu biçimiyle varyansın %54.30'unu açıklamaktadır. Paralel analiz, faktör sayısını belirlemek için rastgele veri üretilmesine dayalı bir yöntemdir. Monte Carlo simülasyon yöntemi ile gerçek veri setine paralel olacak şekilde rastgele veri üretilir ve paralel verinin beklenen özdeğeri hesaplanır. Paralel olarak üretilen veriye ait özdeğer ile gerçek veri setindeki kestirilen özdeğerler karşılaştırılır ve paralel veriye ait özdeğerin gerçek veri setindeki özdeğerden büyük olduğu nokta anlamlı faktör sayısı olarak belirlenir (Ledesma ve Mora, 2007; akt. Koçak, Çokluk ve Kayri, 2016, s. 337). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

## Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen Faktör Yükleri			
	Kültür	Değerlendirme	İşbölümü	Branş
M18 - Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar.	.71			
M31 - Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.	.68			
M23 - Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır.	.64			
M8 - Okulumdaki yönetim öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranırlar.	.62			
M13 - Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.	.51			
M3 - Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.		.76		
M7 - Okulumdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır.		.74		
M2 - Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.		.64		
M6 - Okulumda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir.		.59		
M20 - Okulumda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır.		.52		
M28 - Okulumda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir.			.69	
M24 - Okulumda farklı başarı seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır.			.69	
M21 - Okulumda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır.			.68	
M16 - Okulumda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır.			.62	
M19 - Çalıştığım okula bazı branşlara daha fazla imkan sağlanır.				.73
M30 - Bazı branşlara ders dışı etkinliklerde diğerlerinden daha fazla sorumluluk yüklenir.				.68
M14 - Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır.				.62
M12 - Okulumdaki yönetim bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar.				.60
Özdeğer	5.671	1.569	1.389	1.145
Açıklanan Varyans	%31.50	%8.72	%7.71	%6.36
Toplam (%54.30)				

Tablo 2’de de görüldüğü gibi kültür alt boyutunun özdeğeri 5.671 ve açıkladığı varyans % 31.50; değerlendirme alt boyutunun özdeğeri 1.569 ve açıkladığı varyans % 8.72; işbölümü alt boyutunun özdeğeri 1.389 ve açıkladığı varyans % 7.71 ve branş alt boyutunun özdeğeri 1.145 ve açıkladığı varyans % 6.36’dır. Açıklanan toplam varyans ise % 54.30’dur. AFA sonuçlarına göre birinci ve ikinci faktörde beş, üçüncü ve dördüncü faktörde dört madde bulunmaktadır. On sekiz maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin dengeli olarak dağıldıklarını söylemek olanaklıdır. Faktörlere dağılan maddelerin sayısının üçten az olmaması (Raubenheimer, 2004) ölçeğin olumlu özelliklerinden biri olarak görülebilir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA, verinin temelindeki yapıyı değerlendiren açıklayıcı faktör analizinin (AFA) uzantısıdır. AFA bir belirleme işlevini, hipotez kurmaya yönelik bilgi edinilmesini sağlamaya çalışırken DFA, belirlenen bu faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamak için kullanılır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013).

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen ölçek maddeleri ile 273 katılımcıdan oluşan farklı bir seti ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

### Ölçeğin DFA Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

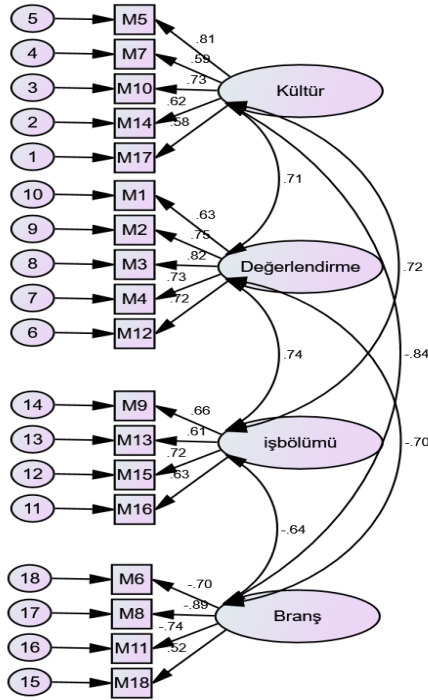
	Bileşen			
	1	2	3	4
M17-Okulmda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.	.58			
M14-Okulmda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır.	.62			
M10-Okulmda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar.	.73			
M7-Okulmda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.	.60			
M5-Okulmdaki yönetim, öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranır.	.81			
M12-Okulmda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır.	.72			
M4-Okulmdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır.	.73			
M3-Okulmda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir.	.82			
M2-Okulmdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.	.75			
M1-Okulmda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.	.63			
M16-Okulmda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir.	.63			
M15-Okulmda farklı başarı seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır.	.72			
M13-Okulmda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır.	.61			
M9-Okulmda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır.	.66			

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

	Bileşen			
	1	2	3	4
M18-Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.				.52
M11-Çalıştığım okulda bazı branşlara daha fazla imkan sağlanır.				.74
M8-Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır.				.89
M6-Okulumdaki yönetim, bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar.				.70

Tablo 3'te de görüldüğü üzere AFA sonucunda elde edilen 18 maddenin standardize edilmiş regresyon katsayıları .40'ın üzerindedir. Boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları ise kültür ve değerlendirme boyutları arasında .71; kültür ve işbölümü boyutları arasında .72; kültür ve branş boyutları arasında -.84; değerlendirme ve işbölümü boyutları arasında .74; değerlendirme ve branş boyutları arasında -.70; işbölümü ve branş boyutları arasında -.64 olarak belirlenmiştir. Şekil 1'de ÖEAÖ DFA yol diyagramı verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı

DFA sonuçlarına göre standartlaştırılmış regresyon katsayıları kültür alt boyutu için .59 ile .81; değerlendirme alt boyutu için .63 ile .82; işbölümü alt boyutu için .61 ile .72 ve branş alt boyutu için .52 ile .89 arasında değişecek şekilde dağılmıştır. Modelin genel uyum indekslerinden kare  $X^2(273) = 314.792$ , Normed  $X^2(273) = 2.440$ ;  $p = .000$  şeklindedir. Modelin Ki-kare değerinin 5'ten küçük olması iyi uyumu göstermektedir. Modelin CFI değeri  $CFI = .92$  şeklindedir ve CFI değerinin 1'e yakın olması iyi uyumu göstermektedir. Modelin IFI değeri  $IFI = .92$ 'dir ve kabul edilebilir düzeyde uyum göstermektedir. Modelin NFI değeri  $NFI = .87$ 'dir. NFI değeri 1'e yaklaştıkça iyi uyumu gösterir.  $RMSEA = .073$  biçiminde gözlenmiştir.  $RMSEA$  değerinin de .080'ye yakın olması makul düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Modelin GFI değeri .88 olarak belirlenmiştir. GFI indeksi 0 ile 1 arasında değer alır ve 1'e yakın değerler iyi uyumu gösterir. İyi değerler başlangıç olarak .90 ve üzeri olarak düşünülürken Monte Carlo çalışmaları .95 değerinin modelin veriye uyum göstermesinde daha iyi bir ölçüt olduğunu göstermektedir (Erkorkmaz ve diğ., 2013).

Ölçekte yer alması düşünülen on yedi maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla alt – üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*ÖEAÖ'nde Yer Alacak Maddelerin Alt-Üst Grup Ortalamaları İçin T-testi Sonuçları*

Madde No	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	t	p
Madde 13	Alt Grup	100	3.90	1.203	198	12.940	.000
	Üst Grup	100	1.83	1.054			
Madde 8	Alt Grup	100	4.12	0.686	198	34.595	.000
	Üst Grup	100	1.28	0.451			
Madde 23	Alt Grup	100	3.04	1.203	198	8.177	.000
	Üst Grup	100	1.75	1.029			
Madde 31	Alt Grup	100	3.02	1.180	198	8.751	.000
	Üst Grup	100	1.65	1.029			
Madde 18	Alt Grup	100	3.38	1.080	198	12.628	.000
	Üst Grup	100	1.47	1.058			
Madde 2	Alt Grup	100	4.31	1.061	198	13.794	.000
	Üst Grup	100	2.08	1.220			
Madde 7	Alt Grup	100	4.09	0.996	198	12.236	.000
	Üst Grup	100	2.26	1.116			
Madde 3	Alt Grup	100	4.09	0.996	198	13.025	.000
	Üst Grup	100	2.23	1.024			
Madde 6	Alt Grup	100	4.04	0.974	198	14.342	.000
	Üst Grup	100	2.05	0.989			
Madde 20	Alt Grup	100	4.36	0.469	198	38.979	.000
	Üst Grup	100	1.68	0.503			

(devam ediyor)



Tablo 5 (devam)

Madde No	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	t	p
Madde 16	Alt Grup	100	3.72	1.256	198	11.965	.000
	Üst Grup	100	1.73	1.090			
Madde 21	Alt Grup	100	3.71	1.166	198	12.006	.000
	Üst Grup	100	1.79	1.094			
Madde 24	Alt Grup	100	3.93	0.997	198	14.048	.000
	Üst Grup	100	1.91	1.055			
Madde 28	Alt Grup	100	4.03	0.969	198	14.502	.000
	Üst Grup	100	1.99	1.020			
Madde 14	Alt Grup	100	3.92	1.022	198	14.226	.000
	Üst Grup	100	1.79	1.094			
Madde 12	Alt Grup	100	3.84	0.849	198	14.208	.000
	Üst Grup	100	1.92	1.051			
Madde 19	Alt Grup	100	3.98	0.943	198	14.401	.000
	Üst Grup	100	1.97	1.029			
Madde 30	Alt Grup	100	4.53	0.502	198	35.640	.000
	Üst Grup	100	1.90	.5412			

Tablo 5'te de görüldüğü üzere ölçekte yer alacak on yedi maddenin alt ve üst gruplarının ortalama farkları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir ( $p < .01$ ). Bir madde aşırı uçtaki iki grubu birbirinden açıkça ayırt edebiliyorsa, bu madde sonul (nihai) ölçekte bulunması gereken bir maddedir (Tezbaşaran, 2008). Buna göre ÖEAÖ'nde yer alması düşünülen her bir maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi için bileşik güvenirlik değerleri ile Ortalama çıkarılmış varyans değerleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*ÖEAÖ'ne İlişkin Ortalama Çıkarılmış Varyans, Bileşik Güvenirlik ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri*

Değişkenler	AVE	CR
1. Kültür	.382	.755
2. Değerlendirme	.394	.764
3. İşbölümü	.314	.711
4. Branş	.272	.712

Tablo 6'da görülen değerlere göre ÖEAÖ'nin dört alt boyutunda da bileşik güvenirlik (Composite Reliability - CR) değerleri, ortalama çıkarılmış varyans (Average Variance Extracted - AVE) yüksektir. Buna karşın AVE değerleri .50'nin altında kalmıştır. Ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama açıklanan varyansın .70'ten yüksek olması beklenmekte ancak .50 değeri kabul edilebilir görülmektedir. Bileşik

güvenirlilik oranının da kabul edilebilir düzeyi .70 ve üzeridir. Bunun yanı sıra bileşik güvenirlilik değerinin, ortalama çıkarılmış varyanstan yüksek olması da aranan özelliklerden biridir (Alarcón ve Sánchez, 2015). Ortalama çıkarılmış varyans değerlerinin her dört boyut için .50'nin altında kaldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte bu değerlerin her boyut için bileşik güvenirlilik değerlerinden düşük oldukları ve bileşik güvenirlilik değerlerinin her dört boyutta .70'in üzerinde olduğu da gözlenmektedir.

### Güvenirlilik Çalışmaları

ÖEAÖ'nin güvenirliliğini ölçmek için elde edilen 18 maddelik form on beş gün aralıklar ile otuz öğretmene verilmiştir. Test tekrar test uygulamasından önce ön test ve son test için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağıldıkları gözlenmiştir Kolmogorov-Smirnov değerleri öntest için  $Z_{\text{öntest}} = .148$ ;  $sd = 30$ ;  $p = .094$  ve son test için  $Z_{\text{sontest}} = .148$ ,  $sd = 30$ ;  $p = .105$  biçiminde belirlenmiştir. Normal dağılım gözlendiğinden dolayı öntest ve son test arasında ilişki aranması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ön test ve son test uygulamasından sonra ölçeğin tamamı için elde edilen korelasyon (r) katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test sonuçlarından elde edilen sonuçlar ise birinci alt boyut için .94; ikinci alt boyut için .94; üçüncü alt boyut için .95 ve dördüncü alt boyut için .97 olmuştur.

Ölçeğin güvenirliliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Bunun için ilk olarak Cronbach Alfa Katsayısı ölçülmüştür. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Aynı maddeler ile yapılan bir diğer hesaplamada Guttman iki yarı katsayısı ise .81 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için yapılan hesaplamada alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla birinci alt boyut için .75; ikinci alt boyut için .77; üçüncü alt boyut için .71; dördüncü alt boyut için .71 olarak gözlenmiştir. Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı .40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenirlilikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması durumunda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması durumunda ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Buna göre ÖEAÖ yüksek güvenirlilikte bir ölçektir. Alt boyutlarda elde edilen sonuçlar da bu boyutların oldukça güvenilir olduklarını göstermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algısını ölçmek için Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği için taslak form oluşturulurken eşitlik konusunda daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde bu alanda daha önce öğretmenler arasındaki eşitlik algısına yönelik bir çalışma yapılmadığı gözlenmiştir. Eşitlik konusundaki çalışmaların daha çok fırsat eşitliği üzerinde yoğunlaştığı ve bu çalışmaların da daha çok öğrencilerin fırsatlara erişimleri üzerine olduğu da bir diğer gözlemdir. Öğretmenler arasında eşitlik algısı konusuna yakın olacak şekilde örgütsel adalet ve

öğretmen emeğinin dönüşümü üzerine çalışmalar yapıldığı ancak doğrudan öğretmenlerin iş yerlerinde beraber iş gördükleri diğer öğretmenler ile aralarında bir eşitlik algısı ölçümünün yapılmadığı görülmüştür. Öğretmenler arasında eşitlik algısına yönelik bir çalışma yapılmamış olmasının başlıca nedenlerinden biri öğretmenlerin benzer alt yapılara sahip oldukları, bir başka deyişle benzer sosyo-kültürel köklerden ve ekonomik sınıflardan yetiştiklerine yönelik çıkarımlardır. Günümüzde öğretmen sayısının bir milyona yaklaştığı, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının yaygınlaştığı, öğretmenlik mesleğinin tercih edilebilirliğinin artması gibi etkenler nedeniyle öğretmenlerin birbirine benzer oldukları öngörüsünün sorgulanması gerekmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki fırsat eşitlikleri; diploma ve iş imkânlarına erişimde bazı branşların diğerlerine göre daha avantajlı olması; öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişimdeki farklılıklar ve değerlendirme aşamasında adaletin sağlanması; öğretmenlerin aynı okul binası içinde farklı fiziksel koşullara ya da olanaklara sahip olmaları gibi farklı etkenlerin de öğretmenler arasındaki eşitlik algısının farklı düzeylerde olmasının olası nedenlerindedir. ÖEAÖ sözü edilen etkenlerin ve benzerlerinin araştırılması amacıyla geliştirilmiştir.

Eşitlik çalışmalarının belli başlıklar altında toplandığını belirtmek de olanaklıdır. Eğitimde eşitlik alanında farklı bilim insanlarının çalışmalarından yola çıkarak Koski ve Horng (2007), eşitlik ve eşitsizlik algılarının üzerinde biriktiği etkenleri kültür, özrürlük, cinsiyet, küreselleşme, HIV / AIDS, dil, doğal afetler, neo-liberalizm, siyasi ekonomi, siyaset, fakirlik, özelleştirme, ırk veya etnisite, din, sosyal sınıf, sosyal değerler ve normlar, sosyo-ekonomik statü, merkezi sınavlar ve savaş olarak belirlemiştir. ÖEAÖ'nin geliştirilmesi sürecinde yapılan analizlerden elde edilen maddelerden yola çıkılarak kültür, değerlendirme, işbölümü ve branş alt boyutlarının oluştuğu gözlenmektedir. Bu alt boyutların Koski ve Horng'un (2007) çalışmasına koşut olarak pek çok etkeni içerdiğini belirtmek olanaklıdır. Bununla birlikte ÖEAÖ'nin kapsamında bulunmayan etkenlerin de eşitlik algısı üzerine yapılacak farklı araştırmalarda ele alınması alanda yapılan araştırmalara katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak on sekiz maddeden oluşan Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği öğretmenlerin iş yerindeki eşitlik algısını ölçmek için kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

Turner (2013) ağır eşitsizliklerin kentsel şiddetin, kişisel yabancılaşmanın, toplumsal istikrarsızlığın artmasına neden olacağına işaret etmiştir. Okullarda algılanan düşük eşitlik algısının da benzer şekilde iş görenler arasında çatışmalara, öğretmenlerin yabancılaşmalarına, çalışma ortamında verimin düşmesine ve buna benzer farklı olumsuzluklara neden olacağını düşünerek ÖEAÖ'nün ortaöğretim kurumları yöneticileri, okul geliştirme ve yönetim ekibi üyeleri, Ar-Ge birimleri ve diğer yöneticiler tarafından uygulanması olanaklıdır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan alandaki uygulayıcıların ve araştırmacıların yaralanması da söz konusudur. Ölçekten elde edilecek verilerin nitel araştırmalar ile desteklenmesi ve eşitlik algılarındaki farklılıkların nedenlerine yönelik daha ayrıntılı bilgi edinilmesi

veya farklı güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları ile ölçeğin farklı bölgelerde ve farklı eğitim düzeylerinde değerlendirilmesi de olasıdır.

### Kaynakça

- Aristoteles (2017). *Politika*. (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say.
- Alarcón, D., and Sánchez, J.A. (2015). *Assessing convergent and discriminant validity in THE ADHD-R IV rating scale*. Verbal memorandum presented at Spanish STATA Meeting, University of Pablo de Olavide, Seville.
- Ahval, S. (2015). *Yönetici branşının okuldaki branşdaşları üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 388055).
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 398385).
- Biroğul, H. K. (2015). *Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 429226).
- Bourdieu, P., and Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim*. (L. Ünsaldı, A. Sümer, Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Heretik.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guildford Publications, Inc.
- Buluç, B. (1997). İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-21.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34(34), 27-40.
- Durkheim, E. (2018). *Toplumsal işbölümü*. (Ö. Ozankaya, Çev.) İzmir: Cem.
- Deniz, Ç. (2017). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 454794).
- Dewey, J. (1964). *Özgürlük ve kültür*. (V. Günyol, Çev.) İstanbul: Çan Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, Y. (2013). Türkiye klinikleri. *Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. doi: 10.5336/medsci.2011-26747
- Ferreire, F. H. G., and Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu. ve E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Field, A. (2005) *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Gökalp, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 503850).
- Holsinger, D., and Jacob, J. (2008). *Inequality in education: Comparative and international perspectives*. Hong Kong: Comparative Research Centre.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118.
- İstanbul İli Şişli İlçesi Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Eylül ayına ait "Aylık fazla / ilave çalışma ücret bordrosu*. Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Muhasebe Bürosu Arşivi Bordro No: 405180008937300003, Eylül 2019.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 383507).
- Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: The Guilford Press.
- Kılıç, B. (2018). *Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 506244).
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 243-263.
- Koçak, D., Çokluk, Ö. ve Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde map testi, paralel analiz, k1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.

- Koski, W., and Horng, E.L. (2007). Curbing or facilitating inequality? Law, collective bargaining, and teacher assignment among schools in California. *Journal of Education Finance and Policy*, 2(3), 262-300.
- Marx, K. (2017). *1844 El yazmaları*. (M. Belge, Çev.). İstanbul: İletişim Yayın Evi.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. (M.Y. Eryama ve H. Arslan, Çev.). Ankara: Anı Yayınevi.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 399343).
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 317103).
- Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 347459).
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: 1. Kaan Yayınevi.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'deki finansal yapıyla ilgili bir çözümlene* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 122426).
- Platon (2019). *Devlet*. (S. Eyuboğlu ve M.A. Cimcoz, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Polat, S. (2012) Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 334-343.
- Rankin, H. ve Aytaç, I. (2010). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği: araştırma sonuçları ve düşündürdükleri. Durudoğan, H., Gökşen, F., Oder, B. ve Yüksek, D. (Der.), *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları: Eşitsizlikler Mücadeleler Kazanımlar* içinde (ss. 281-291). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximise scale reliability and validity. *Journal of Industrial Psychology*, 30(4), 59-64.
- Rousseau, J. J. (2002). *İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı*. İstanbul: Say Yayınevi.

- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129
- Stewart, F. (2009). *Horizontal inequalities as a cause of conflict: November 2019*. Bradford Development Lecture.
- Stromquist, Nelly P. (2004). Inequality as a way of life: Education and social class in Latin America. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(1), 95-120.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenel, A. (1970). *Eski Yunan'da eşitlik ve eşitsizlik üstüne*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 245-259.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. (First edi.). Washington: American Psychological Association.
- Toprakçı, E. (2001) İşbölümü açısından okulu diğer örgütlerden ayıran özellikler. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 3-10.
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi: Düzce ili örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 357739)
- Tunç, S. (1969). *Türkiye'de eğitim eşitliğini engelleyen etkenler*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Turner, B (2013). *Eşitlik*. (B. S. Şener, Çev.) Ankara: Dost.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 579-616.

### Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## Teachers' Perception of Equality Scale: A Study of Validity and Reliability

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.09.2019	18.06.2020	22.06.2020

Orhun Kaptan <sup>1</sup>  
Istanbul University

### Abstract

In this research Teachers' Perception of Equality Scale (TPES) has been developed with the aim of measuring secondary school teachers' perceptions of equality in their professions. In order to constitute the study group, 14 districts of the city of Istanbul were identified by using random sampling method and data have been acquired from 371 secondary school teachers working at secondary schools in these 14 districts. The data were acquired by using a TPES draft form on which 31 items were presented, and by using a personal information questionnaire that asked for demographic information under the titles of gender, teaching branch, years of seniority, education status and membership to a union. For the construct validity of the scale explanatory and confirmatory factor analyses were performed, and before these analyses were run, KMO Bartlett test was used to confirm item validity. For the crosscheck of the number of factors on the scale, Explanatory factor analysis (EFA) eigen values were compared to parallel analysis (PA) eigen values, and by extracting the factors whose EFA eigen values were lower than PA eigen values, it was proved that the number of the factors on the scale is four. Confirmatory factor analysis (CFA) was carried out with a set of data acquired from a separate study group which is consisted of 273 secondary school teachers from Şişli district of the city of Istanbul. A form with 18 items that were created through EFA was used as a tool to acquire data for the CFA. According to the studies carried out so as to test the reliability of the scale, Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the whole test is .87, Guttman Split Half internal consistency coefficient is .81 and test-retest correlation coefficient is .91. At the end of the studies, TPES has been developed with 18 items and four factors. Considering the studies on the field of equality in education have been centered on students rather than teachers, and also considering that these studies have mainly focused on the issue of equality of opportunities, the aim of this study is to fulfill a gap in the literature by developing a scale whose purpose is to measure the perception of equality among teachers.

**Keywords:** Equality, perception of equality, equality among teachers, scale development

<sup>1</sup>Corresponding Author: Orhun Kaptan, Istanbul University-Cerrahpasa, Institute of Postgraduate Education, Department of Educational Sciences, Educational Management Masters Degree Student, E-mail: orhun.kaptan@ogr.iu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1700-9365>



## **Purpose and Significance**

It is presumed that social inequalities appeared in human societies with the beginning of settled life in Western Asia approximately ten thousand years ago. In other words, the discussion of equality can be concluded as old as the history of humanity. From the conflicts in the city state of Athens to the French Revolution, or from the civil wars and riots in many civilizations to the Balkan Wars, the demand for equality appears to be the driving force of devastating social movements. Hence, equality in any given human group should be handled neatly since it holds the potential to light the fire of catastrophic events. Therefore, the development of a tool which could help understanding the equality perceptions of people is a necessity in order to keep an eye on the atmosphere and tension of the group.

With a chronological approach, it can be suggested that the discussion of equality had been between individuals until the end of antiquity. In the middle ages, the question of equality picked up a new look which interrogated the equality between human beings and god. After the Bourgeois Revolution, the perspective of equality discussions converted to the equality of people in front of laws. Later on, with the dawn of Industrial Revolution, equality of opportunities was placed in the center of equality discussions. In a parallel manner, the researches in the field of equality in educational environments have also focused on the matter of equality in opportunities whose main subjects have been students. Nevertheless, the issues of equality among teachers and equality among teachers and administrators have not acquired a central location in the discussion of educational equality, except for the studies and researches carried out in the subject of gender equality.

The significance of this research is that it aims to create a scale which could yield to a comprehensive insight about teachers' perceptions of equality under the subdimensions of culture, teaching branches, evaluation and division of labor. Accordingly, the purpose of this research is to develop Teachers' Perception of Equality Scale (TPES).

## **Method**

The data of this study were obtained from secondary school teachers in İstanbul in the 2018-2019 school year. 14 out of 39 districts of the city were identified randomly and the study group was created by visiting 23 secondary schools. The study group consisted of 371 teachers who were volunteer to fill in a draft questionnaire. The items on the questionnaire were identified in three stages. First, a field work was carried out in order to explore teachers' views about equality. 47 teachers were received a digital form asking their opinions about which issues should be included in a study whose main theme was equality. The Answers yielded to some items to be added to the draft questionnaire. In the second stage, a literature review was carried out and the findings were turned into items on the draft questionnaire. After the first two stages, the draft questionnaire form consisted of 47 items. In the third stage, the items on the questionnaire were taken to experts in İstanbul University Educational

Sciences department. By employing expert views, 16 items were deleted. Hence, a draft questionnaire consisted of 31 items was ready to be taken to secondary school teachers. The validity and reliability studies were conducted on data collected from 371 secondary school teachers. A second study group was also used to carry out test – retest study which was consisted of 30 teachers.

For the construct validity of the scale explanatory and confirmatory factor analyses were performed, and before these analyses were run, KMO Bartlett test was used to confirm item validity. For the crosscheck of the number of factors on the scale, Explanatory factor analysis (EFA) eigen values were compared to parallel analysis (PA) eigen values, and by extracting the factors whose EFA eigen values were lower than PA eigen values, it was proved that the number of the factors on the scale is four. Confirmatory factor analysis (CFA) was carried out with a set of data acquired from a separate study group which is consisted of 273 secondary school teachers from Şişli district of the city of Istanbul.

As for the reliability analysis Cronbach Alpha internal consistency coefficient, Guttman Split Half internal consistency coefficient and test-retest correlation coefficient were employed. Additionally, the composite reliability and convergent validity study of factor constructs were calculated. SPSS 22 and AMOS 24 package programs were used in the analysis of the data.

## Results

When it comes to the construct validity of the scale, firstly the explanatory factor analysis yielded to a four-factor structure. For the crosscheck of the number of factors on the scale, Explanatory factor analysis (EFA) eigen values were compared to parallel analysis (PA) eigen values, and by extracting the factors whose EFA eigen values were lower than PA eigen values, it was proved that the number of the factors on the scale is four. The dimensions were named as, “Culture”, “Evaluation and Assessment”, “Division of Labor” and “Field of Study”. Whilst the dimensions of “Culture” and “Evaluation and assessment” had five items, the dimension of “Division of Labor” had four and the dimension of “Field of Study” had three items, which means the final questionnaire consisted of 18 items. After the explanatory factor analysis, a confirmatory factor analysis was conducted, and it was found that the structure model had acceptable coefficients of concordance; nevertheless, it was observed that when one of the items on the questionnaire was taken out, outfit indices were higher; thus, the item was deleted and the explanatory factor analysis was run again. With the new form of the questionnaire with 17 items, the variance explained was higher, so the scale was reduced to 17 items. Additionally, the composite reliability and convergent validity study of factor constructs were calculated which provided the result that average variances extracted were all smaller than composite reliability averages, which is also acceptable.

The reliability of the measurements was examined by calculating the Cronbach's alpha and Guttman Split half coefficients and test retest reliability coefficients. The

Cronbach Alpha coefficient for the whole test was .87 and Guttman Split Half coefficient was observed as .81. The test retest correlation coefficient (r) corrected for the whole test was .91. Internal consistency coefficients for four dimensions of the scale were discovered to be .75 for the first dimension, .77 for the second dimension and .71 for the third and fourth dimensions. Correlation coefficients (r) corrected for the dimensions were .94 for the first and second dimensions, .95 for the third and .97 for the last dimension. In order to obtain test retest correlations, the questionnaire form consisted of 17 items was given to thirty teachers in 15 days intervals. Internal consistency coefficients and test retest correlation coefficients demonstrated that the scale is highly reliable. Nevertheless, an analysis of data acquired from different cultural contexts by using the scale would still provide different values and ideas about both teachers' perceptions of equality and the scale itself. As a conclusion, the 17-item Teachers' Perception of Equality Scale is a valid and reliable measurement tool to be used to assess secondary school teachers' perception of equality. The higher the score taken from the scale demonstrates a high level of equality perception and the lower the score demonstrates a low perception of equality. The items 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14 and 17 on the scale are inverse-coded.

### **Discussion and Conclusions**

The tests and analysis conducted have proved that TPES is a valid and reliable scale to evaluate the equality perceptions of secondary school teachers in Turkey. The scale can be employed by experts and researches in the field, by education managers and by research and development departments of schools in order to grasp a better understanding of the social structure of the teachers who share the same working environment. For the sake of sustainability of this research, development of a Teachers' equality scale for primary school teachers and educational institutions would be advisable. Also, as a complementary study the results of TPES could be compared to the findings of other researches such as alienation, burnout syndrome, professional perception of sense of self and occupational satisfaction since the perception of equality should be considered directly or indirectly related to the subjects named above. Correlation or regression coefficients of these sorts of comparisons might pave the way for new fields of discussions and shed light on complex social phenomena.

### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.





## Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının İncelenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	1.4.2019	9.6.2020	8.7.2020

**Aslı Bugay Sökmez** <sup>2</sup>  
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü

**Figen Çok** <sup>3</sup>  
Başkent Üniversitesi

**Dilek Avcı** <sup>4</sup>  
Hacettepe Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada lise öğrencilerinin okul iklimi algılarının ölçülmesi ve okul ikliminin demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 12 ilden 6094 (2859 erkek, 3235 kız) lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)- Lise Formu ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Öncelikle betimsel istatistikler ortaya konmuştur. Ardından Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul iklimi algılarında il, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne- baba eğitim düzeyi, okul seçimi demografik değişkenleri açısından Varyans Analizi (ANOVA) ve t testi kullanılarak anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul iklimi puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre; 9. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre olumlu okul iklimi algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ebeveyn eğitim düzeyi değişkeni açısından ise ebeveyni üniversite mezunu olan öğrencilerin ebeveyni daha düşük eğitim düzeyinde olan (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrencilere göre olumsuz okul iklimi algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin okul seçimi durumuna göre, okulunu isteyerek seçen öğrencilerin istemeyerek seçen öğrencilere göre olumlu okul iklimi algısına sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları ilgili alanyazın kapsamında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

*Anahtar sözcükler:* Demografik değişkenler, lise öğrencileri, okul iklimi.

<sup>1</sup>Bu çalışma Doç. Dr. Aslı Bugay Sökmez tarafından proje yürütücülüğü yapılan Tübitak 1001 kapsamında desteklenen 112K596 nolu projenin parçasıdır.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, E-posta: abugay@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5832-9042>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, E-posta: figencok@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2406-1345>

<sup>4</sup>Öğr. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, E-posta: dilekavci@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4937-6597>

Okul iklimi, okulun karakteri ve okul yaşamının niteliği olarak tanımlanmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Öğrenciler ile okul sistemini meydana getiren veli, okul personeli, öğretmen gibi paydaşların ilişkisinin okulun niteliğini belirlediği belirtilmektedir (Emmons, 1993). Comer ve Emmons (2006), okul iklimini oluşturan bu paydaşlar arasındaki ilişkinin olumlu olmasının, olumlu okul iklimini oluşturduğunu belirtmektedirler.

Okul iklimi okulun fiziksel özellikleri, okuldaki ilişkilerin niteliği, okulun disiplin yapısı gibi farklı boyutlarda ele alınan bir kavramdır. Okulun yapısal özellikleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, okulla ilgili fiziksel etkenler (örneğin eğitim binalarında kullanılan malzemelerin özellikleri gibi), okul türü (devlet okulu, özel okul), (Bryk, Lee ve Holland, 1993) okul büyüklüğü (Lee ve Smith, 1997), okul güvenliği (Freiberg, 1998), binalar ve tesisler, okuldaki disiplin uygulamalarına ilişkin öğrenci algıları (Rumberger, 1995), okul kurallarının açık ve tutarlı olması (Way, Redd ve Rhodes, 2007), öğretmen ve yöneticilerin rolleri (Taylor ve Tashakkori, 1995) gibi çeşitli konuların incelendiği görülmektedir. Okulda kişilerarası ilişkiler (öğrenci-öğretmen, arkadaş ilişkileri) ile ilgili çalışmalara bakıldığında ise, öğretmen-öğrenci ilişkisiyle ilgili öğretmen desteği (Brand, Felner, Shim, Seitsinger ve Dumas, 2003), olumlu öğretmen tutumu (Roeser ve Eccles, 1998) ve öğretmene karşı tutum (Epstein ve McPartland, 1976) ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkisi (Way, Reddy ve Rhodes, 2007), öğretmenle ilişkinin niteliği (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996) gibi değişkenler incelenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul iklimi ile yapılan çalışmalar özellikle 1970'lerden itibaren okul yapısındaki beklentiler, normlar (düzgüler), değerler, paydaşlar arasındaki ilişkilerin niteliği çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır (Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes, 2010).

Okul iklimi tek boyutta ele alınan bir kavram değildir. Bu nedenle okul iklimi, paydaşların bireysel algıları ile birlikte okulun fiziksel özelliklerinden de etkilenmektedir. Bu durum sistem yaklaşımında da vurgulandığı gibi okulu canlı bir yapı durumuna getirmektedir. Sistem yaklaşımına göre her okul, öğrencilerin davranış, tutum ve başarı düzeylerinin okul iklimini yansıttığı ekolojik (çevrebilimsel) bir sistemdir. Bu nedenle okul iklimindeki olumlu bir değişim, okulun geliştiğine ilişkin bir işarettir (Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 2001). Ekolojik yaklaşım kapsamında bireyin mikrosistemi içerisinde yer alan okul, öğrencinin gelişiminde doğrudan etkiye sahip olan önemli bir yapıdır (Bronfenbrenner, 1979a). Okul sistemi içerisinde bulunan öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer katılımcıların okul iklimi ile ilgili deneyim ve algılarını belirlemenin genel olarak okul sistemini algılamadaki önemi vurgulanmaktadır (Nassar-McMillan, Karvonen, Perez ve Abrams, 2009). Comer ve Emmons (2006), öğrenciyi okul sisteminden yalıtılmış bir birey olarak değil bir aile olarak düşünülen okulun bir üyesi olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle okul sisteminin en önemli parçası olan öğrencinin mikrosisteminde (şu anki ortam ve kişiler: ev, okul gibi) bulunan okulunun iklimi ile ilgili algısının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sağlıklı okul ortamı ile ilişkilendirilen okul ikliminin incelenmesi beraberinde farklı açılardan ve karmaşık bir yapıda ele alınmasını zorunlu kılmıştır (Zullig ve diğ., 2010). Özellikle 1990 yılından itibaren gerçekleştirilen çalışmalar bunu yansıtır şekildedir. Örneğin olumlu akran etkileşimi (Brand ve diğ., 2003), akran desteği (Felner ve diğ., 1995; Goodenow, 1993) ve öğrenciler arası ilişkiler (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001) gibi öğelerin önemi üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte okul ikliminde okul büyüklüğü, okulda kullanılan malzemeler, okul havalandırma sistemi, okul güvenliği gibi çevresel faktörlerin etkileri ile ilgili de önemli düzeyde araştırma gerçekleştirilmiştir (Freiberg, 1998). Bireysel süreçlerin ele alınması okul iklimi ile yapılan araştırmalarda bir başka önemli noktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili bireysel algılarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda okul iklimiyle ilgili bireysel süreçler ve okul ikliminin boyutları birlikte ele alınmıştır (Johnson, Johnson ve Zimmerman, 1996). Cinsiyet, sınıf, kültürel normlar, değerler ve etnik farklılıklar gibi demografik özelliklerin okul iklimini algılamada önemli olduğunu, bu alt grupların genellikle farklı okul deneyimine sahip olduklarını ilgili araştırmalar göstermektedir (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002). Örneğin Koth, Bradshaw ve Leaf'in (2008) yaptıkları çalışma, ırk ve cinsiyet gibi bireysel özelliklerin, okul iklimi ile ilgili algılamaları, sınıf ve okulla ilgili özelliklere göre daha çok açıkladığını göstermektedir. Buna göre erkek öğrenciler ve azınlık öğrencileri, diğer gruplara göre okul ortamı ile ilgili daha az olumlu görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde Raudenbush, Rowan ve Kang'ın (1991) çalışması, öğretmenlerin okul iklimi algılamalarının eğitim düzeyi, ırk ve cinsiyet gibi bireysel özellikleri ile ilgili değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Way, Reddy ve Rhodes'in (2007), 1451 öğrenciyle 6. sınıftan 8. sınıfa kadar sürdürdükleri çalışmalarında algılanan okul ikliminin üç yıl içinde öğrencilerin yaşlarındaki ve sınıf düzeylerindeki artışla birlikte düşme eğilimi gösterdiği bulunmuştur. Wang ve Dishion (2012) da Way ve arkadaşlarının çalışmasına benzer bir şekilde 6. sınıftan 8. sınıfa kadar izledikleri 1030 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada, sınıf düzeyi ile okul iklimi algısı arasında olumsuz (negatif) yönde ilişki bulmuşlardır.

Türkiye'de okul iklimi ile ilgili olarak lise öğrencileriyle yapılan çalışmalar sınırlı düzeydedir. Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencinin zorba olarak sınıflandırılma olasılığı ile olumlu okul iklimi arasında olumsuz ilişki olduğu belirtilmektedir. Topal (2001) ise çalışmasında, örgütsel okul iklimi ve Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre, öğretmen davranışlarının duygusal ilişkilerde başarı düzeyi ile okulların ÖSS başarı ortaması arasında olumlu ilişki belirlenmiştir. Yıldız ve Sümer (2010) 6. 7. ve 8. sınıflara devam eden öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada, saldırgan davranışın anlamlı düzeyde yordayıcısı olarak okul iklimi algısını belirlemiştir. Başka bir çalışmada Doğan (2012), sınıf düzeyinin, ailedeki birey sayısının, gelir düzeyinin, anne-baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin okul iklimi algıları ile olumlu bir ilişkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışmada "öğrenciler arası ilişkiler" boyutu açısından kız öğrenciler lehine cinsiyet açısından anlamlı fark belirlenmiştir. Taşkiran (2008) ise, meslek lisesi öğrencilerinin okul

iklimi algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Okul iklimi ile gerçekleştirdiği başka bir çalışmada Doğan (2011), okul ikliminin tüm alt boyutları ile öğrencilerin okul tahripçiliği puanları arasında olumsuz düzeyde ilişki belirlemiştir. Bayar ve Uçanok (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada, okulun gerçek ortamında zorbalığa karışmayan öğrencilerin yanı sıra sanal ortamda da zorba davranışlarda bulunmayan ortaokul ve lise öğrencilerinin olumlu okul iklim algısının her iki ortamda zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Ulusal alanyazın incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul iklimi algılarını demografik değişkenler açısından inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın olduğu gözlenmiştir. Ancak okulların niteliksel gelişimlerini destekleyen eğitimsel müdahalelerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve olumlu ergen gelişiminin desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencilerin okul iklimi algılarının belirlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Başka bir deyişle ergenlerin bakış açısı ile okulun ikliminin incelenmesi okuldaki değişkenleri, özellikleri, işleyişi anlamak ve okulu geliştirici çabalara temel oluşturmak açısından çok önemlidir. Genellikle uzmanların ve yetkililerin bakış açısıyla okulun tanımlanması gerçeğinin yanı sıra farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin gözüyle yapılacak değerlendirmeler, okulların gereksinimlerini belirlemek ve sunulacak hizmetler açısından anlamlı görünmektedir. Dolayısıyla olumlu okul iklimi oluşturmaya yönelik yapılan çalışmalarda da öğrencilerin okul iklimi algılarının belirlenmesinin karar verici ve uygulayıcılara yönelik yol gösterici bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Eğitim-öğretim yaşantısı içerisinde sunulan öğrenci kişilik hizmetleri artık sadece öğrenci odaklı gerçekleştirilmemekte, ekolojik bakış açısı çerçevesinde öğrencinin okula ilişkin psikolojik, sosyal ve fiziki algısının yanı sıra aile-okul ilişkisini de kapsamaktadır. Bu kapsamda okul ikliminin belirlenmesinde temel etkenler olan demografik değişkenlerin ortaya konulmasının okullarda gerçekleştirilecek önleyici ve müdahale edici programlar açısından okul iklimi ile ilgili gerçekleştirilen ilgili tüm çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma bulguları ile ilgili alanyazına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın okul iklimi çalışmalarında temel paydaşlar olan okul psikolojik danışmanların, öğretmen ve yöneticilerin olumlu okul iklimini oluşturmalarına ve yapacakları çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Problemi**

“Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları il, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, okul seçimi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” araştırmanın problemidir. Bu probleme bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul İklimi Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler nelerdir?



2. Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları il değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları annenin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları babanın eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları okul seçimi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

### **Araştırma Modeli**

Lise öğrencilerinin okul iklimi algılarının demografik değişkenler açısından incelendiği bu çalışma betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modelindedir. Genel tarama modelinde araştırmaya konu olan birey, nesne veya olay, var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2007).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma, Türkiye’de 2013-2014 öğretim döneminde farklı illerde öğrenim gören Anadolu lisesi öğrenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, lise türlerinin çeşitliliği ve araştırma olanaklarının kısıtlılığı nedeniyle tüm lise türlerine ulaşamayacağı için daha yaygın bir okul türü olan ve heterojen (ayrışık) bir öğrenci grubuna sahip olan Anadolu liseleri öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Anadolu liselerinde okuyan 9., 10. ve 11. sınıf olmak üzere toplam 2,666,066 öğrenci oluşturmaktadır (MEB istatistikleri 2011-2012). Buna bağlı olarak araştırma örneklemini 12 ilde bulunan 48 farklı okuldan ve 250 şubeden olmak üzere toplamda 6094 (2859 erkek, 3235 kız) öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken Türkiye’de ortaöğretime devam eden toplam öğrenci sayısını en iyi şekilde yansıtabilecek şekilde örneklem büyüklüğü hedeflenmiştir. Ulaşılan her bir şubede 20 ile 30 arasında öğrenci mevcudiyetine bağlı olarak toplam öğrenci sayısına ulaşılmıştır. Araştırma verileri toplandığından bu yana geçen zaman içinde okullarda yapılan değişimler daha çok programlar çerçevesindedir ve okulların iklimleri daha kalıcı niteliktedir. Bu nedenle bu tür verilerin okul sistemindeki değişiklikler

karşısında yenilenecek karşılaştırma yapılmasına kaynaklık edeceği ve yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü liselerin bulunduğu iller, Türkiye’de İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) düzeyinde tanımlanan 12 bölgeden (her bir bölgeye bir il denk gelmek üzere) seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen illerden merkez ilçeler uygulama için seçilmiş ve her bir merkez ilçede o ilin tipik örneği olacak Anadolu liseleri belirlenmiştir.

Tipik örneği belirlemek amacıyla Anadolu lisesinin öncelikle bulunduğu ilde liseye giriş sınavındaki puanların başarı sıralaması göz önünde bulundurularak alt, orta ve üst gruplandırması gerçekleştirilmiştir. Her bir gruptan bir lise olmak üzere çalışmaya katılacak okullar belirlenmiştir. Bir diğer ölçüt olarak da okul ikliminin kavramsal temelini dayanarak yakın zamanda Anadolu lisesine dönüştürülmemiş okullar örneklem dışı bırakılmıştır. Veriler illerde tek bir Anadolu lisesinden değil, o ili daha iyi temsil edebilmesi amacıyla birden çok Anadolu lisesinden toplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemlerinden olan tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde, çalışmada 2859 erkek (% 46.9) ve 3235 (% 53.1) kız öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin sınıf dağılımları incelendiğinde ise, 2181’i 9. (% 35.8), 1971’si 10. (% 32.3), 1942’si 11. sınıf (% 31.9) öğrencisidir. 12. sınıf öğrencilerinin örneklem dışında tutulmasının iki nedeni bulunmaktadır; bunlardan ilki 12. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık sürecinde olmaları nedeniyle yaşadıkları stresin okul iklimi algılarına etki edeceğinin düşünülmüş olmasıdır. İkincisi ise, yine sınava hazırlık süreci nedeniyle öğrencilerin büyük çoğunluğunun okula devam etmediklerinin belirlenmesidir.

### **Veri Toplama Araçları**

**Okul iklimi ölçeği (OIÖ)- lise formu.** Özgün form Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilmiştir. Okul iklimi algısını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin özgün biçiminin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar: Okuldaki kaynakların kullanımı ve okulun fiziksel yapısına yönelik alt boyutlar olan kaynakların kullanımı, okul binası ile ilişkisellik kapsamındaki öğrenciler arası ilişkiler, öğrenci-öğretmen ilişkisi ile düzen ve disiplin, anne-baba katılımı boyutlarıdır. Toplam 42 maddelik ölçekte maddeler (Örneğin, “Sınıftaki öğretmenler öğrencilerinin problemlerine yardım ederler.”) (1) *Kesinlikle katılıyorum*, (5) *Kesinlikle Katılmıyorum* şeklinde puanlanmaktadır. Özgün ölçekte alt ölçeklerin iç tutarlık (Cronbach Alfa) değerleri sırasıyla .62 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik-Örücü ve Çok (2015) gerçekleştirmişlerdir. Özgün ölçeğin geliştirilme sürecine koşut olarak gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında iç tutarlık ve ölçüt bağlantılı geçerlik katsayıları incelenmiştir. Güvenirlik kapsamında gerçekleştirilen analiz sonucunda toplam ölçeğin iç tutarlık katsayısının .91 olduğu belirlenmiştir. Özgün ölçeğe koşut olarak uyarlanan ölçeğin altı alt boyutu

bulunmaktadır. Alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları ise .67 ile .88 arasında değişmektedir. Alt faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları, “Kaynak Kullanımı” için .67; “Düzen ve Disiplin” için .68; “Anne-Baba Katılımı” için .70; “Okul Binası” için .73; “Öğrenciler Arası İlişkiler” için .88; “Öğrenci-Öğretmen İlişkisi” için .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağlantılı geçerliğini hesaplamak için Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ile Okul İklimi Ölçeği alt ölçekler arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İki ölçek toplam puanları ve ölçeklerin alt faktörleri arasında yüksek olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Kişisel bilgi formu (KBF):** Katılımcılara ait demografik değişkenlerin elde edilmesi amacıyla ilgili olarak araştırmacılarca hazırlanan KBF kullanılmıştır.

### **İşlem**

Araştırmaya başlamadan önce TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 03.09.2012 tarihli B.30.2.TED.0.12.00/0060 sayılı etik onayı ve Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nden yasal izin alınmıştır. Okulların Seviye Belirleme Sınavı sonuçları göz önüne alınarak veri toplanacak olan okullar, il ortalamasını yansıtacak şekilde belirlenmiştir. Ardından gönüllü öğrencilerle uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamalar, yaklaşık olarak 35-40 dakika arasında sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizini gerçekleştirmek amacıyla SPSS paket programı kullanarak öncelikle betimsel istatistikler, ardından tekyönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Normal dağılımı test etmek için Basıklık ve Çarpıklık değerleri incelenmiş ve değerlerin [-2,+2] arasında değiştiği yani normal dağılım varyansını sağladığı görülmüştür. Varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla Levene’s testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda Post-Hoc tekniklerinden Games-Howell tekniği; varyansların homojen olduğu durumlarda ise Post-Hoc tekniklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar için ise t testi kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın bulgularında ilk olarak okul iklimi alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Ardından ANOVA ve t testi sonuçları sunulmuştur.

### **Okul İklimi ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler**

Betimsel istatistikler çalışmada kullanılan ölçeklerin ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

*Ortalamalar ve Standart Sapmalar*

<b>Değişkenler</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Sx</b>
Okul İklimi Ölçeği Lise Formu	137.97	23.733
Kaynak Kullanımı	16.60	4.228
Düzen ve Disiplin	19.57	4.418
Anne-Baba Katılımı	17.84	4.417
Okul Binası	24.37	5.435
Öğrenciler Arası İlişkiler	29.17	6.558
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	30.41	7.964

Tablo 1 incelendiğinde, Öğrenciler Arası İlişkiler alt ölçeğinin puan ortalamasının (29.17) en yüksek, Anne-Baba Katılımı alt ölçeğinin puan ortalamasının (17.84) en düşük olduğu görülmektedir.

**Okul İkliminin İllere Göre ANOVA Sonuçları**

Anadolu Lisesi öğrencilerinin illere göre okul iklimi puanları arasındaki farkı görmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) öncesinde illere göre okul iklimi lise formu puan ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. İllere göre okul iklimi lise formu puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

*İllere Göre Okul İklimi Lise Formu Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

<b>İller</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Sx</b>
Adana	551	136.64	20.884
Ankara	491	137.26	23.573
Çanakkale	483	135.52	22.381
Erzurum	508	134.64	25.414
Eskişehir	478	137.68	22.178
Gaziantep	555	140.74	24.617
İstanbul	503	137.89	22.810
İzmir	488	138.25	23.854
Karabük	481	138.92	23.733
Malatya	482	135.77	26.473
Nevşehir	538	144.58	22.923
Trabzon	536	137.09	24.139
Toplam	6094	137.97	23.733

Tablo 2’de görüldüğü üzere illere göre lise öğrencilerinin okul iklimi ortalama puanlarına bakıldığında, ortalama puanın en yüksek olduğu il Nevşehir, en düşük olduğu il ise Erzurum’dur. Anadolu Lisesi öğrencilerinin illere göre okul iklimi arasındaki farkı görmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*İllere Göre Okul İklimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	40794.352	11	3708.577	6.651	.000
Gruplarıçi	3391062.190	6082	557.557		
Toplam	3431856.542	6093			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, illere göre okul iklimi algısındaki farkın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, fark  $p < .05$  seviyesinde, anlamlıdır ( $F(11, 6082) = 6.651, p = .000$ ). Levene's testiyle, varyansların homojen olmadığı ( $L = 4.319; p < .05$ ) görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre Nevşehir ( $\bar{X} = 144.58$ ) ilinin okul iklimi puanları Adana ( $\bar{X} = 136.64$ ), Ankara ( $\bar{X} = 137.26$ ), Çanakkale ( $\bar{X} = 135.52$ ), Erzurum ( $\bar{X} = 134.64$ ), Eskişehir ( $\bar{X} = 137.68$ ), İstanbul ( $\bar{X} = 137.89$ ), İzmir ( $\bar{X} = 138.25$ ), Karabük ( $\bar{X} = 138.92$ ), Malatya ( $\bar{X} = 135.77$ ) ve Trabzon'dan ( $\bar{X} = 137.09$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca Gaziantep'in ( $\bar{X} = 140.74$ ) okul iklimi puan ortalaması Erzurum ( $\bar{X} = 134.64$ ) ve Çanakkale'den ( $\bar{X} = 135.52$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum iller düzeyinde bakıldığında lise öğrencilerinin okul iklim algılarının farklılaştığını göstermektedir.

**Okul İkliminin Cinsiyet Açısından t Testi Analizi Sonuçları**

Örnekleme oluşturan öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Cinsiyet Değişkenine Göre Okul İklimi Puanları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	3235	140.68	23.68	9.53	.000
Erkek	2859	134.91	23.42		

Tablo 4'te görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin OİÖ- Lise Formu puanlarının cinsiyet değişkeni açısından grupların aritmetik ortalamaları kız öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği ortalama ( $\bar{X} = 140.68$ ) puanı, erkek öğrencilerden ( $\bar{X} = 134.91$ ) yüksek olmak üzere fark anlamlı olarak belirlenmiştir ( $t(6092) = 9.530, p < .05$ ).

**Okul İkliminin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları**

Öğrencilerin yaş düzeyi açısından OİÖ- Lise Formu puanları arasındaki farkı görmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) öncesinde

yaş değişkenine göre okul iklimi lise formu puan ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Yaş değişkeninin ortalama ve standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Yaşa Göre Okul İklimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Yaş	N	$\bar{X}$	Sx
13	8	140.00	23.827
14	707	148.02	22.647
15	2165	143.06	23.558
16	2116	134.07	22.679
17	1037	129.27	21.859
18	61	124.41	23.264
Toplam	6094	137.97	23.733

Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaşa göre okul iklimi arasındaki farkı görmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Yaş Değişkenine Göre Okul İklimi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	249432.699	5	49886.540	95.433	.000
Gruplar İçi	3182423.843	6088	522.737		
Toplam	3431856.542	6093			

Tablo 6'da görüldüğü gibi yaş değişkeni açısından, fark  $p < .05$  düzeyinde, anlamlıdır ( $F(5, 6088) = 95.433, p = .000$ ). Grupların varyanslarının homojenliği testine bağlı olarak, varyansların homojen olduğu ( $L = 1.436; p > .05$ ) belirlenmiştir. Bu sonuca uygun olarak Post- Hoc tekniklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Okul İkliminin Yaşa Göre Post-Hoc Bonferroni Testi Sonuçları*

(I) Yaş	(J) Yaş	Mean Difference (I-J)	Standart Hata	p
13	14	-8.017	8.129	1.000
	15	-3.057	8.098	1.000
	16	5.932	8.099	1.000
	17	10.734	8.115	1.000
	18	15.590	8.597	1.000

(devam ediyor)

Tablo 7 (devam)

(I) Yaş	(J) Yaş	Mean Difference (I-J)	Standart Hata	p
14	13	8.017	8.129	1.000
	15	4.959	.990	.000
	16	13.949	.993	.000
	17	18.751	1.115	.000
	18	23.607	3.051	.000
15	13	3.057	8.098	1.000
	14	-4.959	.990	.000
	16	8.990	.699	.000
	17	13.791	.863	.000
	18	18.648	2.968	.000
16	13	-5.932	8.099	1.000
	14	-13.949	.993	.000
	15	-8.990	.699	.000
	17	4.802	.867	.000
	18	9.658	2.969	.017
17	13	-10.734	8.115	1.000
	14	-18.751	1.115	.000
	15	-13.791	.863	.000
	16	-4.802	.867	.000
	18	4.856	3.012	1.000
18	13	-15.590	8.597	1.000
	14	-23.607	3.051	.000
	15	-18.648	2.968	.000
	16	-9.658	2.969	.017
	17	-4.856	3.012	1.000

Tablo 7’de görüldüğü üzere farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 13 yaş ile hiçbir yaş grubu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. 14 yaş grubu öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği ortalama puanı ( $\bar{X} = 148.02$ ), 15 ( $\bar{X} = 143.06$ ), 16 ( $\bar{X} = 134.07$ ), 17 ( $\bar{X} = 129.27$ ), 18 ( $\bar{X} = 124.41$ ) yaş grubu öğrencilerin ortalama Okul İklimi Ölçeği puanından anlamlı düzeyde yüksektir. 15 ( $\bar{X} = 143.06$ ) yaş grubu öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği ortalama puanı 16 ( $\bar{X} = 134.07$ ), 17 ( $\bar{X} = 129.27$ ), ve 18 ( $\bar{X} = 124.41$ ) yaş grubu öğrencilerin ortalama Okul İklimi Ölçeği puanından anlamlı düzeyde yüksektir. 16 ( $\bar{X} = 134.07$ ) yaş grubu öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği ortalama puanı 17 ( $\bar{X} = 129.27$ ) yaş grubu öğrencilerin ortalama Okul İklimi Ölçeği puanından anlamlı düzeyde yüksektir. 17 ( $\bar{X} = 129.27$ ) yaş grubu öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği ortalama puanı 18 ( $\bar{X} = 124.41$ ) yaş grubu öğrencilerinin ortalama Okul İklimi Ölçeği puanından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum yaş düzeyinde bakıldığında lise öğrencilerinin okul iklim algılarının farklılaştığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle 14 yaş ve üstünde yaş artışı ile birlikte okul iklimi puanlarının düştüğü belirlenmiştir.

### Okul İkliminin Sınıf Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları

Sınıf düzeyine göre puan farkını orataya koymak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sınıf düzeyine göre OİÖ- Lise Formu puanı arasındaki farkı görmek amacıyla öncelikle ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiştir. Tablo 8’de sınıf düzeylerine göre okul iklimi puan ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 8

#### Sınıf Düzeylerine Göre Okul İklimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sx
9	2181	145.65	23.626
10	1971	136.30	23.079
11	1942	131.05	21.988
Toplam	6094	137.97	23.733

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre Okul İklimi Ölçeği puanı arasındaki farkı görmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

#### Sınıf Değişkenine Göre Okul İklimi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	227306.948	2	113653.474	216.025	.000
Gruplar İçi	3204549.594	6091	526.112		
Toplam	3431856.542	6093			

Tablo 9’da görüldüğü gibi ANOVA testi sonucunda sınıf değişkeni açısından anlamlı fark belirlenmiştir ( $F(2, 6091) = 216.025, p < .05$ ). Varyansların homojen olmamasına ( $L = 3.329; p < .05$ ) bağlı olarak farkın kaynağını belirlemek için yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin Okul İklimi Ölçeği ortalaması ( $\bar{X} = 145.65$ ), 10. ( $\bar{X} = 136.30$ ) sınıf ve 11. ( $\bar{X} = 131.05$ ) sınıf öğrencilerinin ortalama Okul İklimi Ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. 10. sınıf öğrencilerinin Okul İklimi Ölçeği ortalaması ( $\bar{X} = 136.30$ ) 11. sınıf öğrencilerinin ortalama Okul İklimi Ölçeği puanlarından ( $\bar{X} = 131.05$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça okul iklimi algısının düştüğünü göstermektedir.

### Baba Eğitim Düzeyine Göre Okul İkliminin ANOVA Sonuçları

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre OİÖ- Lise Formu puanı arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA öncesinde



babanın eğitim düzeylerine göre OİÖ-Lise Formu puan ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*Baba Eğitim Düzeyi Açısından Okul İklimi Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Babanın Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sx
Okur-Yazar Değil	10	141.40	19.080
Okur Yazar	47	137.28	27.405
İlkokul	902	139.93	24.145
Ortaokul	848	140.12	22.847
Lise	1999	138.65	23.610
Üniversite	2288	135.82	23.785
Toplam	6094	137.97	23.733

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre Okul İklimi Ölçeği puanı arasındaki farkı görmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

*Baba Eğitimi Okul İklimi Puanları Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	19028.148	5	3805.630	6.789	.000
Gruplar İçi	3412828.394	6088	560.583		
Toplam	3431856.542	6093			

Tablo 11'de görüldüğü gibi ANOVA sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi açısından fark anlamlıdır ( $F(5, 6088) = 6.789, p < .05$ ). Varyans homojenliğine ( $L = .783; p > .05$ ) bağlı olarak gerçekleştirilen Bonferroni testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

*Okul İkliminin Baba Eğitim Durumuna Göre Post-Hoc Bonferroni Testi Sonuçları*

(I)Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	Mean Difference (I-J)	Standart Hata	p
Okur-Yazar Değil	Okur Yazar	4.117	8.245	1.000
	İlkokul	1.466	7.529	1.000
	Ortaokul	1.283	7.531	1.000
	Lise	2.754	7.506	1.000
	Üniversite	5.581	7.504	1.000

(devam ediyor)

Tablo 12 (devam)

(I)Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	Mean Difference (I-J)	Standart Hata	p
Okur Yazar	İlkokul	-2.651	3.542	1.000
	Ortaokul	-2.834	3.548	1.000
	Lise	-1.363	3.494	1.000
	Üniversite	1.464	3.489	1.000
İlkokul	Ortaokul	-.183	1.132	1.000
	Lise	1.288	.950	1.000
	Üniversite	4.115	.931	.000
Ortaokul	Lise	1.471	.970	1.000
	Üniversite	4.298	.952	.000
Lise	Üniversite	2.827	.725	.001

\*p< .05/6= .008.

Tablo 12’de görüldüğü üzere Post-Hoc Bonferroni testi sonucun göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği ortalama puanı ( $\bar{X} = 135.82$ ) babası ilkökul mezunu ( $\bar{X} = 139.93$ ), ortaokul mezunu ( $\bar{X} = 140.12$ ) ve lise mezunu ( $\bar{X} = 138.65$ ) olan öğrencilerin ortalama Okul İklimi Ölçeği puanından anlamlı düzeyde düşüktür.

#### Anne Eğitim Düzeyine Göre Okul İkliminin ANOVA Sonuçları

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre OİÖ- Lise Formu puanı arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA öncesinde annenin eğitim düzeylerine göre OİÖ-Lise Formu puan ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

*Anne Eğitim Düzeyi Açısından Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Annenin Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sx
Okur-Yazar Değil	114	141.41	25.956
Okur Yazar	110	138.49	23.209
İlkokul	1702	140.49	23.647
Ortaokul	1201	139.07	23.867
Lise	1726	137.48	23.260
Üniversite	1241	133.79	23.645
Toplam	6094	137.97	23.733

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre Okul İklimi Ölçeği puanı arasındaki farkı görmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

*Anne Eğitimi Okul İklimi Puanları Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	35676.913	5	7135.383	12.791	.000
Gruplar İçi	3396179.629	6088	557.848		
Toplam	3431856.542	6093			

Tablo 14'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen ANOVA sonucuna göre anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark belirlenmiştir ( $F(5, 6088) = 12.791, p < .05$ ). Grupların varyanslarının homojen olduğu ( $L = .683; p > .05$ ) belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

*Okul İkliminin Annenin Eğitim Durumuna Göre Post-Hoc Bonferroni Testi Sonuçları*

(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	Mean Difference (I-J)	Standart Hata	p
Okur-Yazar Değil	Okur Yazar	2.918	3.157	1.000
	İlkokul	0.922	2.285	1.000
	Ortaokul	2.334	2.315	1.000
	Lise	3.933	2.284	1.000
Okur Yazar	Üniversite	7.614	2.311	.015
	İlkokul	-1.995	2.324	1.000
	Ortaokul	-0.584	2.353	1.000
	Lise	1.015	2.323	1.000
İlkokul	Üniversite	4.696	2.350	.685
	Ortaokul	1.412	0.890	1.000
	Lise	3.011	0.807	.003
Ortaokul	Üniversite	6.692	0.882	.000
	Lise	1.599	0.888	1.000
Lise	Üniversite	5.280	0.956	.000
	Üniversite	3.681	0.879	.000*

\* $p < .05/6 = .008$ .

Tablo 15'te görüldüğü gibi Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği ortalama puanı ( $\bar{X} = 133.79$ ) annesi ilkokul mezunu ( $\bar{X} = 140.49$ ), ortaokul mezunu ( $\bar{X} = 139.07$ ) ve lise mezunu ( $\bar{X} = 137.48$ ) öğrencilerin ortalama Okul İklimi Ölçeği puanından anlamlı düzeyde düşüktür. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği ortalama puanı ( $\bar{X} = 137.48$ ) annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği ortalama puanlarından ( $\bar{X} = 140.49$ ) anlamlı düzeyde düşüktür.

### Okul İkliminin Okul Seçimine Göre t Testi Sonucu

Örnekleme oluşturan öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği puanlarının öğrencinin okul seçimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

*Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Okul Seçimi Değişkeni Açısından Bağımsız Grup t Testi Sonuçları*

Okul Seçimi	N	$\bar{X}$	S	t	p
Okul İsteyerek Seçilmiş	4931	141.08	22.788	21.829	.000
Okul İstemeyerek Seçilmiş	1163	124.81	23.150		

Tablo 16'da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan lise öğrencilerinin OİÖ- Lise Formu puanlarının öğrencinin okul seçimi değişkenine göre gerçekleştirilen t testi sonucuna göre fark anlamlıdır ( $t(6092) = 21.829$ ,  $p < .05$ ). Başka bir ifadeyle okulunu isteyerek seçen öğrencinin okul iklimi algısının, istemeyerek seçen öğrenciye göre olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma okul iklimi algısının lise öğrencisi penceresinden geniş ölçekte incelendiği ilk çalışmalardan biri olarak düşünülmektedir. Bulgular sonucunda, illere göre okul iklimi algısının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu bölgesel temelli kültürel özellikler ile okul iklimi algısının ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışma bulguları farklı bölgelerdeki kültürel farkları ortaya koyabilecek yapıda değildir. Bununla birlikte o ildeki lise öğrencilerinin okul iklimi algısını bilmenin, il düzeyinde nitel bulgularla da desteklenebilecek derinlemesine çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle alanyazında okul iklimi ve iller değişkeninin birlikte ele alındığı bir çalışma bulunmaması nedeniyle, bu bulgunun iller düzeyinde gerçekleştirilebilecek çalışmalar için etkili olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer değişken olan cinsiyete göre ise kız öğrencilerin okul iklimi algıları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kısacası kız öğrenciler, okul iklimini erkek öğrencilerden daha olumlu algılamaktadır. Alanyazında da benzer olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul iklimini daha olumsuz algıladıkları bulgusu, farklı yaş gruplarındaki örneklemelerin kullanıldığı çeşitli çalışmalarda da elde edilmiştir (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010; Koth ve diğ., 2008; Verkuyten ve Thijs, 2002). Yates (2003), kız öğrencilerinin okul iklimi algılarının daha olumlu olduğunu, bu durumun kız öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerindeki bağlılık ve doyum (tatmin) duygularının erkek öğrencilere göre daha fazla olmasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Diğer araştırma bulgularıyla da desteklenen bu bulgunun, erkek öğrencilerin okullarda daha fazla şiddet benzeri olumsuz davranışlarla karşılaşmaları nedeniyle elde edilmiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ele alınan diğer değişkenler sınıf ve yaş değişkenleridir. Sınıf ve yaş değişkenleri koşut değişkenler olmasına rağmen bu değişkenlerin birlikte ele alınmasının iki nedeni vardır. İlki, öğrencilerin okula başlangıç yaşlarının farklı olabileceği olasılığı, eğitim öğretim süreçlerinde yıl kaybı olasılığı ve öğrencilerin yaşlarını daha büyük gösterme eğilimi gibi nedenlerdir. Bir diğeri ise örneklemin yaş aralığının genişliğidir. Sınıf düzeyi açısından üç sınıf düzeyi karşılaştırılmış ancak yaş örnekleminde 13-18 yaş arasındaki öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Bu nedenlerle iki değişkenin ayrı ele alınması yoluna gidilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi ile okul iklimi algısı arasında anlamlı düzeyde olumsuz bir ilişki saptanmıştır. Bu bulguya paralel olarak 14 yaş grubu öğrencilerinin okul iklimi algıları, 15, 16, 17 ve 18 yaş grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Kısacası sınıf düzeyine paralel olarak öğrencinin yaşı arttıkça okul iklimi algısında düşüş olduğu görülmektedir. Okul iklimi algısının yaş ve sınıf düzeyi arttıkça düşme eğilimi gösterdiği bulgusu alanyazındaki farklı çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin Way, Reddy ve Rhodes'in (2007) 1451 öğrenciyle 6. sınıftan 8. sınıfa kadar sürdürdükleri çalışmalarında, algılanan okul ikliminin üç yıl içinde öğrencilerin yaşlarındaki ve sınıf düzeylerindeki artışla birlikte düşme eğilimi gösterdiği bulunmuştur. Buna ek olarak, Wang ve Dishion (2012), Way ve arkadaşlarının çalışmasına benzer bir şekilde 6. sınıftan 8. sınıfa kadar izledikleri 1030 öğrenciyle gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimi algıları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Türkiye'de Doğan (2012) tarafından yapılan araştırma bulguları da sınıf düzeyi ile okul iklimi algısı arasında olumsuz düzeyde ilişki göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin sınıf ve yaş düzeyi ile birlikte ergenlik döneminin özelliklerini göstermeleri ile koşut olabileceğini düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle ergenlik dönemi açısından önemli bir dönem olan lise döneminde, öğrencilerin yaşlarının artmasıyla birlikte ergenlik dönemi özelliklerini daha yoğun yaşamaları nedeniyle de olumlu okul iklimi algılarında düşüş olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir etken olarak sınıf düzeyi ile birlikte öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrenciler arası ilişki faktörlerinin olumlu okul iklimi algısı ile olumsuz yönde anlamlı ilişki göstermesi olarak belirtilmektedir (Doğan, 2012). Dolayısıyla sınıf düzeyine bağlı olarak artan olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrenciler arası ilişkilerin olumlu okul iklimi algısını da etkilediği düşünülmektedir.

Bir diğer değişken olan anne baba eğitimi ile ilgili olarak anne babası üniversite mezunu olan Anadolu lisesi öğrencilerinin okul iklimi algılarının anne babası diğer eğitim düzeylerinden mezun olanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Christenson (2004), aile ve okul ortaklığının önemini eğitimsel süreci desteklemek için önemli noktalardan biri olarak belirtilmektedir. Okul ikliminde önemli paydaşlardan biri olan aile yapısını anlamının ise ekolojik bakış açısı açısından önemli bir yeri bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 1979b). Bu nedenle öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyini anlamının, öğrencinin okul iklimi algılarını anlamak için önemli veri olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu Doğan (2012) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir. Benzer şekilde Thapa, Cohen, Guffe ve Higgins-D'Alessandro (2013) tarafından Amerika K-12

okullarında okul iklimi ile ilgili yapılan çalışma sonuçları ile de benzer değildir. Ulusal Okul İklimi Merkezindeki alanyazın verileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, aile sosyo-ekonomik düzeyi ve anne-babanın eğitim düzeyi ile öğrencinin okul iklimi algısı arasında olumlu ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Bunun nedeni olarak okul güvenliği etkeninin aracı olduğunu ifade etmişlerdir. Yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin daha güvenli ve iyi okullara gittiğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla bu okullarda kendilerini güvende hisseden öğrencilerin olumlu okul iklimi algısına sahip olduklarını belirtmektedirler. Gerçekleştirilen bu çalışmada ise alanyazından farklı bulgulara ulaşılmıştır. Okul iklimini olumsuz algılayan öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeylerinin olumlu algılayan öğrencilere göre yüksek bulunması ile ilgili açıklamalardan biri eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin okul ortamına yönelik sahip olunan farkındalığın artması, buna bağlı olarak da beklentilerin de arttığı şeklinde değerlendirilebilir. Öğrencinin anne-babasından edindiği bu farkındalık ile, okul ortamını daha eleştirel değerlendirmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer olası açıklama ise, daha geleneksel roller içinde büyütüldükleri için anne-babası düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin okul ortamını idealleştirmeleri ve geleceklerini oluşturacakları tek seçenek olarak algılamalarıyla ilişkindirmeleri yönündedir. Başka bir deyişle bu öğrencilerin buldukları okullarda, okul ikliminin temel öğeleri olan öğretmen-öğrenci-yönetici ilişkilerini daha olumlu algılayabilecekleri düşünülmektedir. Bununla birlikte anne-baba eğitim düzeyi düşük öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerine uygun olarak okulu “geleceklerini kurtarmak için tek yol” olarak görüyor olma olasılıkları akla gelmektedir.

Anadolu lisesi öğrencilerinin okul seçimi durumuna göre okul iklimi algılarına bakıldığında ise, okulunu isteyerek seçen öğrencilerin okul iklimi algıları okulunu istemeyerek seçen öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu çalışmada bulunan bulguları tam olarak desteklemese de Lauren (2009), lise düzeyinde okul seçimini kendisi yapan öğrencilerin liseden mezun olma oranlarının bu seçimi yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Olumlu okul iklimi algısının liseden mezun olma durumu ile olumlu bir ilişkisinin olduğu bilinmektedir (Stearns, Moller, Blau ve Potochnick, 2007). Bu duruma paralel olarak okuduğu okula kendi tercihi ile gelmiş öğrencilerin okullarına yönelik olumlu düzeyde bir algı oluşturdıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırma verileri toplandığından bu yana geçen zaman içinde okullarda yapılan değişimler daha çok programlar çerçevesindedir ve okulların iklimleri kuramsal temelin de işaret ettiği gibi daha kalıcı niteliktedir. Bununla birlikte verilerin okul sistemdeki değişiklikler karşısında yeniden ele alınmasında yarar vardır.

Türkiye’de okul ikliminin öğrenci algısı ve demografik değişkenler açısından incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Demografik değişkenlerle riskli davranışlar, okul terki, saldırganlık/şiddet, davranışsal problemler benlik saygısı,

okula bağlanma ve öğrenci yaşam doyumu gibi psikolojik değişkenlerle birlikte farklı değişkenleri de ele alan araştırmalar yapılabilir.

Eğitim sisteminin başarı odaklı olması, akademik başarı ve okul iklimi ilişkisinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda öğrencinin akademik başarısı ile okul iklimi ilişkisi yapılacak araştırmalarla desteklenebilir. Okul iklimi ile ilgili alanyazında Türkiye’de boylamsal bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda pilot çalışmalarla okulların sürece bağlı okul iklimleri ve öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri değerlendirilebilir.

Olumlu okul ikliminde yaş ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıkların oluşması, ergenlerin gelişimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ergenlerin gelişimsel özellikleriyle ilgili farkındalık oluşturmaya yönelik hazırlanacak programların okul iklimini olumlu anlamda etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğrencinin sahip olduğu demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey gibi) göre öğrencilerin okul iklimi algısının farklılaştığı yapılan bu çalışma ile de ortaya konmaktadır. Bu bağlamda olumsuz okul iklimi ile ilgili risk faktörleri (Örneğin; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre olumsuz okul iklimine sahip olması, sınıf ve yaş düzeyi arttıkça olumlu okul iklimi algısındaki düşüş gibi) göz önünde bulundurularak yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okul personelini de kapsayacak şekilde bir ders yılı boyunca uygulanabilecek önleyici çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Çalışma bulguları, farklı bölgelerdeki kültürel farkların niteliğini ortaya koyabilecek derinlikte değildir. Betimsel bir çalışma olması nedeniyle ortaya çıkan farkların nitel çalışmalarla desteklenip derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.

Okulun “kişiliği” olarak belirtilen okul ikliminin oluşumu, süreç odaklı ve değişebilir niteliktedir. Örneğin bölgesel bağlamda, anne-baba eğitim düzeyine göre her okulun okul iklimi değişiklik göstermektedir. Bu nedenle her okul, kendi okul iklimini oluştururken bu etkenleri göz önünde bulundurması ve gerçekleştirilecek ölçümlerle okul bazında okul iklimi hafızasının oluşturulması önerilmektedir. Bu ölçümlerin öğretmen ve yöneticiler ile okul psikolojik danışmanları tarafından gerçekleştirilecek çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Bayar, Y., and Uçanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2352- 2358.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E. Çelik-Örücü, M. ve Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği lise formunun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1), 311-322.

- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., and Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979b). Contexts of child rearing: Problems and prospects *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., and Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., and Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Comer, J. P., and Emmons, C. (2006). The research program of the Yale Child Study Center school development program. *The Journal of Negro Education*, 75(3), 353-372.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, psikososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(60), 555- 576.
- Doğan, S. (2011). Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(385), 24-31.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Journal of Social Sciences*, 5(10), 55-92.
- Emmons, C. L. (1993). *School development in an inner city: An analysis of factors selected from Comer's program using latent variable structural equations modeling* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Connecticut, Storrs.
- Epstein, J. L., and McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Felner, R.D., Brand, S., DuBois, D.L., Adan, A., Mulhall, P., and Evans, E.G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66(3), 774-792.



- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychological in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., and Ben-Avie, M. (2001). School climate surveys: Revised Manual. New Haven, CT: Yale Child Development Center, School Development Program.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., and Comer, J. P. (1994). School climate surveys. New Haven, CT: Yale Child Development Center.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., and Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), 64-66.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., and Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., and Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141– 159.
- Lauen, D. L. (2009). To choose or not to choose: High school choice and graduation in Chicago. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3), 179-199.
- Lee, V. E., and Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best, and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 205-227.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., and Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 7(4), 138-146.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., and Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Nassar-McMillan, S. C., Karvonen, M., Perez, T. R., and Abrams, L. P. (2009). Identity development and school climate: The Role of the School Counselor. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 48(2), 195-214.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B., and Kang, S.J. (1991). A multilevel, multivariate model for studying school climate with estimation via the EM algorithm and application to U.S. highschool.

- Roeser, R.W., Midgley, C., and Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Roeser, R. W., and Eccles, J. S.(1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: The influence of race, sex and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., and Potochnick, S. (2007). Staying back and dropping out: The relationship between grade retention and school dropout. *Sociology of Education*, 80(3), 210-240.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi alguları ile mesleki olgunluk düzeylerindeki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No.217564).
- Taylor, D. L., and Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2019). 2011-2012 Milli Eğitim örgün eğitim istatistikleri (Yayın No. 1300-0993). Erişim adresi: [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2011\\_2012.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Topal, Ö. S. (2001). *Okul ikliminin okulların ÖSS başarıları ile ilişkisi -Eskisehir il merkezi devlet liseleri örneği-*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 108917).
- Verkuyten, M., and Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Wang, M. T., and Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.
- Way, N., Reddy, R., and Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.

- Yates, S. M. (2003). *Gender differences in perceptions of school climate: A longitudinal study of school reform*. Proceedings of the New Zealand Association for Research in Education/Australian Association for Research in Education Joint Conference, Auckland, New Zealand.
- Yıldız, E. Ç. ve Sümer, Z. H. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-173.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J.M., and Ubbes, V.A. (2010). School Climate: Historical Review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 139-152.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## Investigation of School Climate Perceptions of High School Students<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.01.2019	06.09.2019	07.08.2020

**Ash Bugay Sökmez** <sup>2</sup>

Middle East Technical University Northern Cyprus Campus

**Figen Çok** <sup>3</sup>

Baskent University

**Dilek Avcı** <sup>4</sup>

Hacettepe University

### Abstract

The aim of this study was to investigate the school climate perception of high school students according to demographic variables. Total 6094 (2859 boys and 3235 girls) high school students from 12 different provinces participated in the study. For data collection School climate scale and personal information form were used. Analysis of Variances (ANOVA) and t-test were used to test the difference of school climate perceptions of high school students (provinces, gender, age, grade, education level of mother and father and school preference). Findings indicated that school climate perception showed significant difference by gender and grade; girls perceptions were found more positive than boys', similarly younger student's (9th graders) school climate perceptions were found more positive than that of 10th and 11th graders. Students whose mothers and fathers were university graduates were found having significantly greater negative school climate perceptions than students whose mothers and fathers were elementary, secondary and high school graduates. Those students who voluntarily had chosen their schools were found having more positive school climate perceptions than students who had not voluntarily chosen their schools. These findings were discussed and interpreted in the light of literature.

Keywords: Demographic variables, high school students, school climate.

<sup>1</sup>This study is part of the project number 112K596 supported by *Tübitak 1001*, which was executed by Assoc. Prof. Dr. Asli Bugay Sökmez.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Guidance and Psychological Counseling Program E-mail: abugay@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5832-9042>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Faculty of Educational Science, Department of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counseling Program, E-mail: figencok@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2406-1345>

<sup>4</sup>Dr., Faculty of Educational Science, Department of Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance Program, E-mail: dilekavci@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4937-6597>

### **Purpose and Significance**

School climate is defined as the qualities of their relationships between students and adults (teachers, parents and school personal) (Emmons, 1993). Studying the most important part of school; “students” perception of school climate is very important. Research, on the other hand, indicate that demographic characteristics are important in the perception of school climate as different groups have different school experiences (McNeely, Nonnemaker and Blum, 2002). For example, a study by Koth, Bradshaw and Leaf (2008), on 2468 students from 37 state schools, showed that perceived school climate was highly explained by individual characteristics such as race and gender rather than characteristics based on classroom and school. According to this study, boys and minority students reported less positive views for the school climate as compared to other students. This study aims to investigate high school students’ school climate perceptions by demographic variables (provinces, grades, gender parental educational level and school selection) from the perspective of high school students. In this framework, the problem of the research is formulated as follows: Do school climate perceptions of Anatolian high school students significantly differ by demographic variables (county, gender, age, class level, education of mother, education of father, school choice)?

### **Method**

The sample of the study consisted of 6094 (2859 boys and 3235 girls) high school students across 12 cities in Turkey based on the Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS). Participants were between the ages of 14 and 17 ( $M=15.59$ ,  $SD=.91$ ). 2181 participants were in the ninth grade, 1971 were in the tenth grade and 1942 were in the eleventh grade. Regarding the mother education level, 114 students whose mothers are illiterate, 110 students whose mothers are literate, 1702 students whose mothers are elementary graduates, 1201 students whose mothers are middle graduates, 1726 students whose mothers are high school graduates, 1241 students whose mothers are university graduates. Considering the father education level, 10 students whose fathers are illiterate, 47 students whose fathers are literate, 902 students whose fathers are elementary graduates, 848 students whose fathers are middle graduates, 1999 students whose fathers are high school graduates, 2288 students whose fathers are university graduates. 4931 students voluntarily had chosen their schools and 1163 students had not voluntarily chosen their schools. According to repeating the class, 76 students repeated their class, 6018 and students didn’t repeat. Examination of the income and educational level of the participants showed that the participants were mostly from middle to upper- middle class families. The sampling procedure is convenient sampling. School Climate Questionnaire High School Form (SCQ) and Demographic Information Questionnaire were used. The reliability of School Climate Questionnaire High School Form (SCQ) in the current study was .91. Demographic information was requested regarding participants’ age, gender and educational level of their parents.

## Results

Results show that; The mean of School Climate Questionnaire was 137.97 with SD of 23.73. When we examined the SCQ scores across different cities, ANOVA test results showed significant differences ( $F(11, 6082) = 6.65, p = .000$ ). Accordingly, Nevşehir had the highest SCQ scores ( $M = 144.58, SD = 22.92$ ) whereas Erzurum had the lowest SCQ scores ( $M = 134.64, SD = 25.41$ ). Tukey post-hoc test revealed that Nevşehir had significantly higher SCQ scores ( $M = 144.58, SD = 22.92$ ) than Adana ( $M = 136.64, SD = 20.88$ ), Ankara ( $M = 137.26, SD = 23.57$ ), Çanakkale ( $M = 135.52, SD = 22.38$ ), Erzurum ( $M = 134.64, SD = 25.41$ ), Eskişehir ( $M = 137.68, SD = 22.17$ ), İstanbul ( $M = 137.89, SD = 22.81$ ), İzmir ( $M = 138.25, SD = 22.92$ ), Karabük ( $M = 138.92, SD = 22.92$ ), Malatya ( $M = 135.77, SD = 23.85$ ) and Trabzon ( $M = 137.09, SD = 24.13$ ). Besides, Gaziantep had significantly higher SCQ scores ( $M = 140.74, SD = 24.61$ ) than Erzurum ( $M = 134.64, SD = 25.41$ ) and Çanakkale ( $M = 135.52, SD = 22.38$ ). T-test results suggest that there is a significant difference in SCQ scores based on gender ( $t(6092) = 9.53, p < .05$ ) where women had significantly higher scores ( $M = 140.68, SD = 23.68$ ) compared to men ( $M = 134.91, SD = 23.42$ ). ANOVA tests also show that SCQ scores significantly varied based on age ( $F(3, 6090) = 157.82, p < .05$ .) A Tukey post-hoc test revealed that 14-year-old students had higher scores ( $M = 145.65, SD = 23.63$ ) than any other age students. ANOVA tests also show that SCQ scores significantly varied based on grade level ( $F(2, 6091) = 216.025, p < .05$ .) A Tukey post-hoc test revealed that ninth grade students had higher scores ( $M = 145.65, SD = 23.63$ ) than any other grade students. We conducted ANOVA tests to examine group differences based on the education level of father ANOVA test results showed significant differences ( $F(5, 6088) = 6.79, p < .05$ ). Tukey post-hoc test revealed students whose fathers are university graduates had significantly lower SCQ scores ( $M = 135.82, SD = 23.78$ ) as compared to students whose fathers were elementary ( $M = 139.93, SD = 24.14$ ), secondary ( $M = 140.12, SD = 22.84$ ) or high school graduates ( $M = 138.65, SD = 23.61$ ). We conducted ANOVA tests to examine group differences based on the education level of mother ANOVA test results showed significant differences ( $F(5, 6088) = 12.791, p < .05$ ). Tukey post-hoc test revealed students whose mothers are university graduates had significantly lower SCQ scores ( $M = 133.79, SD = 25.41$ ) as compared to students whose mothers were elementary ( $M = 140.49, SD = 25.41$ ), secondary ( $M = 139.07$ ) or high school graduates ( $M = 137.48, SD = 25.41$ ). T-test results suggest that there is a significant difference in SCQ scores based on chosen their schools ( $t(6092) = 21.83, p < .05$ ) where Those students who voluntarily had chosen their schools had significantly higher scores ( $M = 141.08, SD = 22.78$ ) chosen to students who had not voluntarily chosen their schools ( $M = 124.81, SD = 23.15$ ).

## Discussion and Conclusions

Anatolian high school students' school climate perceptions were found significantly different by gender. Girls' scores of school climate perceptions are higher than boys' which means girls have more positive school climate perceptions as

compared to boys. This finding is similar to the results of other studies' findings conducted on different samples, different ages (Mitchell, Bradshaw and Leaf, 2010). This study is also consistent with the finding provided by Doğan (2012). Besides gender, grade level as well was found to be important factor in terms of different levels of school climate perceptions. Anatolian high school student's school climate perceptions differ for 9th. grade students who have more positive school climate perception than 10th and 11th grades. 10th grade evaluations of school climate are found better than that of 11th graders. In other words, as the grade level increased perception of school climate decreased. Similarly, with grade level, as the age of student increased, the school climate perceptions decreased, less positive. The findings showed that 14 years old students' school climate perceptions are found to be higher than that of obtained from 15 to 16, 17 and 18 years old students. These two parallel findings (age and grade level) have been supported by various other studies in the literature. For example, Way, Reddy and Rhodes (2007), conducted a study with 1451 students attending 6th to 8th grades and found that in three-year period school climate perceptions of students decreased as their age and grade increased. Regarding the school climate perceptions of Anatolian high school students, parental educational level was also used as one of the variables. The findings showed that for students whose fathers are university graduates school climate perceptions were lower. A similar difference was also found for mothers' educational level. Students whose mothers are university graduates have much lower school climate perceptions as compared to students whose mothers were elementary, secondary or high school graduates. These findings seem to be parallel with Doğan's (2012) findings. This interesting finding might be attributed to education level in which as the education of students' mothers' level increases, the expectancies from a learning environment increases accordingly. These expectancies may generate criticism and a feeling of dissatisfaction. On the other hand, in lower socio-economic level backgrounds as students are grown more with traditional expectations, students may focus on more positive sides.

Those students who choose their schools willingly had higher school climate scores than the others. This finding is quite important since, in Turkey, replacement to high schools is basically based on the achievement test and as a result students may not attend high schools, that they wished to go but placement to school is primly based on test scores. Lauren (2009) found out that for high school students who choose their school with their own wish, the graduation ratio is much higher than the others. It could be argued that students who choose schools with their own wish start to have positive perceptions even before they start their training.

In general school climate from high school students' point of view considering demographic variables had been studied only very limitedly in Turkey. More research seems to be needed a for better understanding of various variables. As the educational system is mainly achievement oriented, academic success and school climate connection are very important which needs more research.

**The Ethical Committee Approval**


The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.





## Özel Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	03.09.2019	08.07.2020	08.07.2020

**Oğuzhan Nacaroğlu** <sup>1</sup>  
Malatya Bilim ve Sanat Merkezi

### Öz

Bu çalışmada, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nicel araştırma yönteminden tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 201 özel yetenekli öğrenci ile normal gelişim gösteren 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmış olup bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testleri de kullanılmıştır. Bulgular, özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin normal gelişim gösteren öğrencilere göre yüksek olduğu yönündedir. Bununla birlikte kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına karşın, normal gelişim gösteren kadın ve erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin ölçekten elde ettikleri toplam puan ortalamaları, öğrenim görülen program ve yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme, Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı, Girişimcilik ve Yenilikçilik ile Sosyal Sorumluluk ve Liderlik alt boyutlarından özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan özel yetenekli öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** 21. yüzyıl becerileri, özel yetenekli öğrenci, normal gelişim gösteren öğrenci, bilim ve sanat merkezi, eğitim 4.0.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Fen Bilimleri Öğretmeni, Malatya Bilim ve Sanat Merkezi, E-posta: onacaroglu44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8516-9152>

Toplumlar, varoluşlarını devam ettirebilmeleri için tüm alanlarda yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurmak zorundadır. Bu zorunluluk, toplumların ve şirketlerin üretime, yeniliğe, işbirliğine, uyuma olanak veren sanal ve fiziksel yapılar ile bilgiyi kullanmaktan öte bilgiyi üreten ve kullanan bireylere olan gereksinimi arttırmıştır (Schumacher, Erol ve Sihn, 2016). Özellikle insan gücünün dijitalleşme ve hız odaklı makine gücüyle yer değiştirdiği sanayi alanındaki değişimler, ortaya çıkan bu gereksinimlerin en önemli nedenidir. Bu kapsamda Endüstri 4.0 sanayi devrimi, tüketim ile üretim eksenini tamamen değiştirerek yeni ve önemli bir anlayışın ortaya çıkmasını sağlamıştır (Schwab, 2016; Yıldız, 2018). Diğer endüstri devrimlerinden farklı olarak üretim ve makine gücünü yöneten ve yeni insan gücünü önemseyen Endüstri 4.0, tüm iş alanlarını tamamen değiştirecek güce sahiptir (Sipsas, Alexopoulos, Xanthakis ve Chryssolouris, 2016; Qina, Liu ve Grosvenor, 2016). Sayısız teknoloji ve ilişkili modelleri içeren Endüstri 4.0 (Thames ve Schaefer, 2016); akıllı fabrika ve robotlar, sanallaştırma, modülerlik gibi sanal ve fiziksel yapıları kullanarak akıllı ürünleri üretmeyi amaçlar. Bu amaç, sadece sanayi alanını değil; hizmet, iş ve en önemlisi bu sektöre uyum sağlayacak insan gücünü yetiştirmek için eğitim alanını da etkilemiştir. Bu durum Eğitim 4.0 devriminin yaşanmasını sağlamıştır (Diwan, 2017).

Eğitim 4.0 sistemi, üretim ve yenilik odaklı deneyimli işgücünü yetiştirmeyi ve üretimi hızlandıracak sürdürülebilir öğrenme ortamlarını oluşturarak yeni sanayi devrimine uygun bireyleri yetiştirmeyi amaçlar. Ayrıca bireylerin öğrendiklerini tüm yaşam alanına uyarlamasını da hedefleyen Eğitim 4.0 (Sinlarat, 2016), sanal ve gerçek dünyayı birleştirerek sanal kaynakların eğitim ortamlarında kullanılmasına fırsat verir (Quint, Katharina ve Dominic, 2015). Eğitim 4.0 sistemi; anlamayı düzenleyen, araştırmayı tetikleyen ve sonuç üretmeye dayalı öğrenme süreçlerini içerir (Gomaratat, 2015). Bu öğrenme süreçleri ile birlikte Eğitim 4.0; öğrenmenin her yerde olabileceğini, öğrencilerin staj ve uygulamalarda daha fazla yer almalarını, uygulama sürecinde öğrenmelerin değerlendirilmesini ve bu kapsamda öğretim programlarının güncellenmesini de önemsemektedir (Fisk, 2017). Dolayısıyla bireylerin bir eğitimden çok daha fazlasını içeren Eğitim 4.0 sistemine ve yaşanan sanayi devrimi ile birlikte değişen dünya düzenine uyum sağlayabilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine sahip olması önemli ve gerekli görülmektedir (Hussin, 2018; Puncreobutr, 2016).

21. yüzyıl becerilerinin genel bir tanımı olmamakla birlikte bu beceriler genel olarak öğrenme-yenilik, kariyer-yaşam ile dijital okuryazarlık becerilerini ifade etmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Aynı şekilde 21. yüzyıl becerileri; bilginin harmanlanmasını, çalışma alanındaki yetkinlikleri, günlük ve çalışma anında yaşanan problemleri çözme ve başarıya ulaşma becerilerini de bünyesinde barındırmaktadır (Ledward ve Hirata, 2011). Bununla birlikte temel ve uygulamalı becerileri içeren ve yeni sanayi devrimine bireylerin uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken özellikleri ifade eden 21. yüzyıl becerileri (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017), birçok alt temayı bünyesinde barındırmaktadır. Örneğin 21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills, 2009), 21. yüzyıl becerilerini üç ana ve 17 alt tema altında kapsamlı bir şekilde incelemiştir (Karakas, 2015) ve 21. yüzyıl becerilerini

yaşam, kariyer, bilgi, teknoloji, medya, öğrenme, yenilenme becerileri temaları altında toplamıştır. Bu ana temalar altında ise yaratıcılık, eleştirel düşünme, yenilik, uyum sağlama, işbirliği, sorun çözme, iletişim, medya, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, kendini yönetme, esneklik, girişkenlik, liderlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler, sorumluluk, üretkenlik gibi alt boyutlara yer verilmiştir (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Bireylerin bu becerilere sahip olması, Eğitim 4.0 sisteminin bir gereği olarak önemli görülmektedir. Çünkü önceki yüzyıllarda olduğu gibi sadece bilgiye sahip olmak yeterli görülmemektedir (Yılmaz ve Alkış, 2019). Belirtildiği üzere sanayi başta olmak üzere yaşanan hızlı değişimler, küresel rekabet ortamının oluşmasına neden olmuş (Çevik ve Şentürk, 2019) ve bu durum her kesimdeki bireylerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılmasını zorunlu kılmıştır. Örneğin, bu durumu destekler nitelikte 2030 yılına gelindiğinde birçok mesleğin kaybolup daha adını bile bilmediğimiz yeni meslekler ve iş alanlarının oluşacağı belirtilmektedir (Cansoy, 2018). Dolayısıyla yeni kuşaklara 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, toplumların en önemli sorumluluklarından birisini oluşturmaktadır.

21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler, değişen çevre koşullarına uyum sağlayarak esnek ve yansıtıcı düşünme eğilimi gösterirler (Wagner, 2008), güncel problemlere yaratıcı ve somut çözüm üretirler (Gray, 2016), etkili iletişim yöntemlerini kullanarak işbirliği içerisinde grup dinamiklerine önem verirler, liderlik özellikleri ve bilgiyi üretip kullanma becerisi gösterirler (Voogt ve Roblin, 2012). Bu bakımdan her kesimdeki bireylerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılması gerekli bir durumdur. Ayrıca bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi ve eğer düşük beceri düzeylerine sahip bireyler varsa bu durumun altında yatan nedenlerin araştırılması ve somut çözümlerin üretilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda çalışmanın odak noktasını, akranlarından birçok özellik bakımından farklılık gösteren (Kirk, Gallagher ve Coleman, çev. 2017) özel yetenekli öğrenciler ile gelişimleri normal düzeyde olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler; yaratıcılık, sanat, yetenek gibi alanlarda akranlarına göre yüksek oranda performans seğıleyen, soyut fikirleri anlayabilen, yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, somut ve esnek düşünme becerisine sahip olan ve özel akademik yeteneğe sahip olup bu yeteneklerini geliştirmek için içsel motivasyonları yüksek bireyler şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2016; Uzun, 2004). Bu bireyler, okullarındaki öğrenimlerini aksatmayacak şekilde ilgi ve yeteneklerinin farkına varmaları ve geliştirmeleri için günün belli saatlerinde Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) gelerek alanında uzman öğretmenlerin rehberliğinde eğitimler almaktadırlar. BİLSEM'lere öğrenci alımında öğrencilerin yetenek ve sanat sınavlarından başarı göstermeleri gerekmektedir. Bu sınavlara ülkemizde 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler girebilmektedir. Uygulanan sınavlardan başarı gösteren öğrenciler BİLSEM'e kayıt hakkı kazanmaktadır. Bu kurumlarda sırasıyla; Destek eğitimi, Bireysel Yetenekleri Farkettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ile Proje Üretimi ve Yönetimi programlarında alanında uzman öğretmenlerin kontrolünde eğitimler verilmektedir. Özel yetenekli öğrencilere sahip oldukları potansiyellerinin farkına varmaları ve geliştirmeleri için yaşıtlarından farklı öğretim

programları uygulanmaktadır. Bu bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları, toplumların değişen koşullara uyum sağlamasını arttırıp bilgiyi kullanmaktan çok bilgiyi üreten önemli insan gücünün oluşmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan özel yetenekli bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi değerli ve gerekli görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2019), öğretmen adaylarının (Garba, Byabazaire ve Butshami, 2015; Kan ve Murat, 2018; Kozikoğlu ve Altınova, 2018), normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin (Bozkurt ve Çakır, 2016) çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini araştıran çalışmalar yer almaktadır. Örneğin ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından inceleyen Bozkurt ve Çakır (2016) öğrencilerin; öğrenmeyi öğrenme, işbirliği, problem çözme becerilerinin yüksek, aktif öğrenme ve iletişim becerilerinin ise iyi derecede olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise özel yetenekli ve gelişimleri normal seviyede olan öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, özel yetenekli ve gelişimleri normal düzeyde olan öğrencilerin farklı boyutlarda 21. yüzyıl becerilerini inceleyen bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu kapsamda yürütülen çalışmanın alanyazına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir. Çünkü elde edilen sonuçların öğrencilerin beceri düzeylerinin doğru anlaşılması ve değişen eğitim sisteminde doğru yönlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yürütülen bu çalışmada özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri; girişimcilik, inovasyon, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, liderlik, problem çözme, eleştirel düşünme, kariyer alt boyutları açısından incelenmiştir. Özellikle ülkemizde bu konuda çalışmaların sınırlı sayıda olması dikkate alındığında, yürütülen çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve elde edilen bulguların ileride yapılacak çalışmalara ve uygulamalara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen alt amaçlara yönelik sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
2. Kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları öğrenim görülen program açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Farklı yaş grubundaki özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
6. Kadın ve erkek normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

7. Farklı yaş grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Özel yetenekli ile normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları, ölçeğin geneli ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

### Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yönteminden tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Tarama deseni olay veya konu hakkında örneklemin tutum, yetenek, ilgi, beceri gibi özelliklerini betimleyen ve görece daha büyük örneklem üzerinde çalışan nicel araştırma desenidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin ve gelişimleri normal seviyede olan öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlandığından tarama deseni tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışmaya 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Doğu Anadolu’da yer alan bir BİLSEM’de öğrenimlerini sürdüren 201 özel yetenekli öğrenci ile normal öğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden ve özel yetenek göstermeyen 300 öğrenci olmak üzere toplam gönüllü 501 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan özel yetenekli öğrenciler cinsiyet, yaş ve BİLSEM programı açısından; normal gelişim gösteren öğrenciler ise cinsiyet ve yaş açısından maksimum çeşitlilik sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilere yönelik bilgiler Tablo 1’de ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 1

### Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler

Gelişim Düzeyi	Değişkenler	Demografik Özellikler	f	%
Özel Yetenekli Öğrenci	Cinsiyet	Kadın	107	53.2
		Erkek	94	46.8
	Yaş	6-10	60	29.9
		11-15	102	50.7
		16 ve üzeri	39	19.4
		BİLSEM Programı	Destek eğitimi	51
		BYF	75	37.3
		ÖYG	42	20.9
		Proje üretimi ve yönetimi	33	16.4

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Gelişim Düzeyi	Değişkenler	Demografik Özellikler	f	%
Normal Gelişim Gösteren Öğrenci	Cinsiyet	Kadın	146	48.7
		Erkek	154	51.3
	Yaş	6-10	119	39.6
		11-15	108	36.0
		16 ve üzeri	73	24.4

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin yüzdesi sırasıyla 53.2 ve 46.8'dir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin; 51'i destek eğitimi, 75'i BYF, 42'si ÖYG ve 33'ü proje üretimi ve yönetimi programında öğrenimlerini sürdürmektedir. Araştırmaya katılan kadın ve erkek normal gelişim gösteren öğrencilerin yüzdesi sırasıyla % 51.3 ve % 48.7'dir. Ayrıca öğrencilerin yaşları 6 ile 18 yaş aralığında değişmektedir.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri toplamak amacıyla Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği şeklinde ifade edilen ve Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Ölçek kullanımından önce ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçek, Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı, Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme, Girişimcilik ve Yenilikçilik, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik ve Kariyer alt boyutlarını içeren 41 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlardan Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı boyutunda 15 madde, Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme boyutunda altı madde, Girişimcilik ve Yenilikçilik boyutunda 10 madde, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik boyutunda dört madde ve Kariyer Bilinci boyutunda altı madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan her bir boyuta yönelik örnek maddeler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

#### Ölçek Boyutlarına Ait Örnek Maddeler

Ölçek Boyutları	Örnek Maddeler
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Çeşitli kaynakları izleyerek farklı bilgiler ve fikirler edinirim.
Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme	Öğrendiğim konular üzerinde hiç düşünmeden konuşurum.
Girişimcilik ve Yenilikçilik	Karşılaştığım olumsuz durumları fırsata dönüştürürüm.
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Grup çalışmalarında genellikle grubun lideri olarak görev yaparım.
Kariyer Bilinci	Gelecekte yapacağım meslekte başarılı olmayı isterim.

Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak adına ölçeği, iki eğitim uzmanının ve bir Türkçe öğretmenin inceleme sağlanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini sağlamak için Cronbach Alfa değeri hem Çevik ve Şentürk (2019) tarafından hem de

mevcut çalışmada hesaplanmıştır. Bu kapsamda Çevik ve Şentürk (2019), ölçeğin güvenilirlik katsayısını .86 olarak hesaplarken, mevcut çalışmada ise .83 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt boyutun güvenilirlik katsayı değerleri de hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı boyutu için .64; Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme boyutu için .79; Girişimcilik ve Yenilikçilik boyutu için .83; Sosyal Sorumluluk ve Liderlik boyutu için .76 ve Kariyer Bilinci boyutu için .74 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında katılımcıların ölçekten elde ettikleri puanlara yönelik çıkarımsal istatistikleri yürütebilmek için betimsel istatistik analizleri yürütülmüştür. Ölçekten elde edilen puanların cinsiyete, öğrenim görülen programa ve yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını kontrol edebilmek için öncelikle puanların bu değişkenlere göre normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş olup belirlenen değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

#### Betimsel İstatistik Sonuçları

Düzye	Değişkenler	Ort.	Med.	Çar.	Bas.	Min.	Mak.	
Özel yetenekli	Cinsiyet	Erkek	154.8	154	.411	-.115	21	205
		Kadın	55.9	154	.431	.531	10	205
	BİLSEM programı	Destek	52.6	152	.376	.166	10	193
		BYF	55	156	.462	.422	22	205
		ÖYG	53.6	154	.143	.800	23	185
		Proje	62.7	158	.197	-.578	20	205
	Yaş	6-10	53.8	153	.255	.063	10	193
		11-15	54.2	153.5	.246	-.119	22	205
		16 üzeri	61	160	.356	.322	20	205
	Normal gelişim gösteren	Cinsiyet	Erkek	44.9	144	-.015	.187	91
Kadın			49.9	151	-.380	.204	100	186
Yaş		6-10	44.5	144	.047	-.495	91	194
		11-15	49	149	-.363	.257	100	186
	16 üzeri	49.5	151	-.197	-.485	106	183	

Katılımcıların 21. yüzyıl becerileri ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar cinsiyet, BİLSEM programı ve yaş açısından incelendiğinde medyan ve ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise (-1.00) ile (+1.00) arasında değiştiği belirlenmiştir. Buradan hareketle ölçekten elde edilen puanların; cinsiyet, BİLSEM programı ve yaş açısından normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Dolayısıyla kadın ve erkek katılımcıların ölçekten elde ettikleri puanları karşılaştırmak ve öğrencilerin öğrenim görülen program ve yaş açısından 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla SPSS 22 istatistiksel analiz paket programından yararlanılmış ve sırasıyla bağımsız örneklem t testi ve

ANOVA kullanılmıştır. Bununla birlikte bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etki derecesini gösteren etki büyüklüğü (Eta kare) değerleri de hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü;  $.01 \leq \eta^2 < .06$  arasında ise düşük düzeyde etki,  $.06 \leq \eta^2 < .14$  arasında ise orta düzeyde etki ve  $\eta^2 \geq .14$  arasında ise geniş düzeyde etki şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

Özel yetenekli ve gelişimleri normal olan öğrencilerin Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nde yer alan boyutlardaki maddelere katılım düzeylerini belirlemek için (seçenek sayısı - 1) / seçenek sayısı formülü kullanılmıştır. Bu formülün kullanılmasının nedeni, süresiz olan cevap seçeneklerini sürekli hale getirmek ve istatistiksel olarak elde edilen verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmaktır (Yenice ve Alpak-Tunç, 2019). Bu kapsamda beşli likert tipi ölçek olan 21. yüzyıl becerileri ölçeğine ait puan cetveli Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Ölçeğe Yönelik Puan Aralıkları*

<b>Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği</b>	
Kesinlikle katılmıyorum.	1.00-1.80
Katılmıyorum.	1.81-2.60
Kararsızım.	2.61-3.40
Katılıyorum.	3.41-4.20
Kesinlikle katılıyorum.	4.21-5.00

**Bulgular**

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen her bir alt probleme yönelik bulgular sunulmuştur.

**Özel Yetenekli Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri**

Araştırma kapsamında Özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerin Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nden ve ölçekte yer alan her bir boyuttan aldıkları puanlara yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları*

<b>Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.s.</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	201	3.75	1.02	36	75
Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme	201	3.68	1.06	10	30
Girişimcilik ve Yenilikçilik	201	3.72	1.05	20	50
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	201	4.07	2.59	10	20
Kariyer Bilinci	201	3.87	0.97	14	30
Ölçeğin Geneli	201	3.81	1.33	110	205



Tablo 5 incelendiğinde, özel yetenekli öğrenciler tarafından ölçekten alınan en düşük puan 110, en yüksek puan 205'tir. Ayrıca ölçeğin toplam puan ortalamasının ise ( $\bar{X} = 3.81$ ) olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrenciler, ölçeğin tümüne 3.81 katılım derecesi ile *Katılıyorum* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar; Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri ( $\bar{X} = 3.75$ ), Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme Becerileri ( $\bar{X} = 3.68$ ), Girişimcilik ve Yenilikçilik Becerileri ( $\bar{X} = 3.72$ ), Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri ( $\bar{X} = 4.07$ ) ve Kariyer Bilinci Becerileri ( $\bar{X} = 3.87$ ) alt boyutlarında da *Katılıyorum* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin, ölçekteki Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme Becerileri boyutunda yer alan maddelere en az, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri boyutunda yer alan maddelere ise en çok katıldıkları elde edilen bulgular arasındadır.

### Özel Yetenekli Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında Kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin ölçekten elde ettikleri toplam puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek için elde edilen analiz sonuçlarına yönelik veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6  
*Kadın ve Erkek Öğrencilerin Ölçekten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular*

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s.	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Erkek	94	3.73	7.92	0.00	.96	199	-0.51	.610
	Kadın	107	3.77	7.36					
Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme	Erkek	94	3.58	3.93	1.14	.28	199	-2.00	.047
	Kadın	107	3.76	3.56					
Girişimcilik ve Yenilikçilik	Erkek	94	3.71	6.40	6.57	.21	199	-0.11	.914
	Kadın	107	3.72	5.36					
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Erkek	94	4.11	2.63	0.38	.53	199	0.77	.443
	Kadın	107	4.04	2.34					
Kariyer Bilinci	Erkek	94	3.93	3.65	0.18	.66	199	0.58	.559
	Kadın	107	3.88	3.73					
Ölçeğin Geneli	Erkek	94	3.77	4.90	0.79	.37	199	-0.43	.666
	Kadın	107	3.80	4.47					

Tablo 6 incelendiğinde, kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamazken ( $t(199) = -0.43$ ;  $p > .05$ ), ölçekte yer alan Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme Becerileri alt boyutundan kadın ve erkek katılımcıların elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu

belirlenmiştir ( $t(199) = -2.00; p < .05$ ). Bu farklılık, kadın katılımcılar lehinedir (Kadın katılımcı = 3.76 > Erkek katılımcı = 3.58).

### Özel Yetenekli Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Puanlarının Öğrenim Görülen Program Açısından İncelenmesi

Araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları öğrenim görülen program açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda parametrik testlerden ANOVA olarak belirtilen tek yönlü varyans analizi yürütülmüş, yapılan analiz sonucu bulunan grup istatistikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

#### Öğrenim Görülen Programa İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Program	N	$\bar{X}$	SS	Standart Hata
Destek eğitimi	51	3.72	17.07	2.39
BYF	75	3.74	17.35	2.67
ÖYG	42	3.78	16.10	1.86
Proje üretimi	33	3.97	24.20	4.21
Toplam	201	3.79	18.33	1.29

Tablo 7 incelendiğinde, farklı BİLSEM programlarında kayıtlı özel yetenekli öğrencilerin puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı ANOVA yapılarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

#### ANOVA İstatistiğine Ait Sonuçlar

Ölçek Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ort.	F	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar arası	386.97	3	128.99	2.27	.082
	Gruplar içi	11212.29	197	56.92		
	Toplam	11599.26	200			
Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme	Gruplar arası	51.31	3	17.10	1.20	.309
	Gruplar içi	2798.25	197	14.20		
	Toplam	2849.56	200			
Girişimcilik ve Yenilikçilik	Gruplar arası	86.62	3	28.87	0.84	.474
	Gruplar içi	6780.86	197	34.42		
	Toplam	6867.47	200			
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Gruplar arası	0.74	3	0.25	0.04	.989
	Gruplar içi	1234.51	197	6.27		
	Toplam	1235.25	200			

(devam ediyor)

Tablo 8 (devam)

Ölçek Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ort.	F	p
Kariyer Bilinci	Gruplar arası	171.75	3	57.25	4.41	.005
	Gruplar içi	2555.59	197	12.97		
	Toplam	2727.34	200			
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	2316.726	3	772.24	2.34	.074
	Gruplar içi	64882.747	197	329.35		
	Toplam	67199.473	200			

Tablo 8 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin öğrenim görülen program değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır ( $F(3-197) = 2.34; p > .05$ ). Buna karşın Kariyer bilinci alt boyutundan elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $F(3-197) = 4.41; p < .05$ ). Ortaya çıkan farkın kaynağını saptamak üzere Post Hoc testlerinden biri olan LSD yürütülmüştür. Varyanslar homojen dağılım gösterdiğinden çoklu karşılaştırma testlerinden LSD (Least Significant Difference) tercih edilmiştir (Kayri, 2009). Bu kapsamda proje üretimi ve yönetimi programında öğrenim gören öğrencilerin Kariyer bilinci alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın diğer programlarda öğrenim gören öğrencilerin elde ettikleri ortalama puandan daha yüksek olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü olarak hesaplanan değer, .06 olup etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirtilebilir. Bu bulgu, proje üretimi ve yönetimi programında öğrenim gören öğrencilerin kariyer bilinci becerilerinin diğer programlarda öğrenim gören öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir.

### Özel Yetenekli Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında Farklı yaş grubundaki özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu alt problemi yanıtlamak için parametrik testlerden ANOVA yürütülmüş ve belirlenen grup istatistikleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

#### Yaş Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S.s.	Standart Hata
6-10 yaş	60	3.75	16.58	2.14
11-15 yaş	102	3.76	17.06	1.68
16 ve üzeri yaş	39	3.92	22.96	3.67
Toplam	201	3.79	18.33	1.29

Tablo 9 incelendiğinde, farklı yaş grubundaki özel yetenekli öğrencilerin puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasındaki

farkların anlamlı olup olmadığı ANOVA yapılarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10  
*ANOVA İstatistiğine Ait Sonuçlar*

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar arası	280.57	2	140.28	2.45	.089
	Gruplar içi	11318.70	198	57.16		
	Toplam	11599.26	200			
Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme	Gruplar arası	30.28	2	15.14	1.06	.347
	Gruplar içi	2819.29	198	14.24		
	Toplam	2849.56	200			
Girişimcilik ve Yenilikçilik	Gruplar arası	19.00	2	9.50	0.28	.760
	Gruplar içi	6848.48	198	34.59		
	Toplam	6867.47	200			
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Gruplar arası	9.42	2	4.72	0.76	.469
	Gruplar içi	1225.83	198	6.19		
	Toplam	1335.25	200			
Kariyer Bilinci	Gruplar arası	143.34	2	71.67	5.49	.005
	Gruplar içi	2584.00	198	13.05		
	Toplam	2727.34	200			
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	1519.04	2	759.52	2.29	.104
	Gruplar içi	65680.43	198	331.72		
	Toplam	67199.47	200			

Tablo 10 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin yaş değişkeni açısından Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $F(2-198) = 2.29; p > .05$ ). Buna rağmen Kariyer bilinci alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $F(2-198) = 5.49; p < .05$ ). Bu farkın kaynağını saptamak üzere Post Hoc testlerinden LSD yürütülmüştür. Bu kapsamda, 16 ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin Kariyer bilinci alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının diğer yaş grubundaki öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü olarak hesaplanan değer .05 olup etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirtilebilir. Bu bulgu, 16 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin kariyer bilinci becerilerinin diğer yaş grubundaki öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir.

### **Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri**

Araştırma kapsamında Normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda normal gelişim gösteren öğrencilerin Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nden ve ölçekte yer

alan her bir boyuttan aldıkları puanlara yönelik betimsel istatistiklere ait sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler*

<b>Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.s.</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	300	3.56	1.64	30	71
Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme	300	3.42	1.15	11	30
Girişimcilik ve Yenilikçilik	300	3.58	1.05	15	50
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	300	3.71	1.12	5	20
Kariyer Bilinci	300	3.84	1.85	12	30
Ölçeğin Geneli	300	3.68	1.36	91	194

Tablo 11 incelendiğinde, normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği’nden alınan en düşük ve en yüksek puanın sırasıyla (91) ve (194) olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçekten elde edilen toplam puan ortalamasının ise ( $\bar{X}$ = 3.68) olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla normal gelişim gösteren öğrenciler, ölçeğin tümüne 3.68 katılım derecesi ile *Katılıyorum* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar; Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri ( $\bar{X}$ = 3.56), Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme Becerileri ( $\bar{X}$ = 3.42), Girişimcilik ve Yenilikçilik Becerileri ( $\bar{X}$ = 3.58), Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri ( $\bar{X}$ = 3.71) ve Kariyer Bilinci Becerileri ( $\bar{X}$ = 3.84) alt boyutlarında da “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin, ölçekteki Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme Becerileri boyutunda yer alan maddelere en az, Kariyer Bilinci Becerileri boyutunda yer alan maddelere ise en çok katıldıkları elde edilen bulgular arasındadır.

**Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi**

Araştırma kapsamında Kadın ve erkek normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda elde edilen istatistiksel analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Kadın ve Erkek Katılımcıların Ölçekten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular*

<b>Boyut</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.s.</b>	<b>Levene Testi</b>		<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
					<b>F</b>	<b>p</b>			
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Erkek	154	3.52	7.51	10.14	.002	281	-1.49	.138
	Kadın	146	3.59	5.53					

(devam ediyor)

Tablo 12 (devam)

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s.	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme	Erkek	154	3.37	3.79	3.66	.057	298	-0.93	.353
	Kadın	146	3.44	3.19					
Girişimcilik ve Yenilikçilik	Erkek	154	3.51	5.66	1.91	.168	298	-2.04	.042
	Kadın	146	3.63	4.68					
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Erkek	154	3.63	2.97	0.82	.364	298	-1.80	.076
	Kadın	146	3.79	3.25					
Kariyer Bilinci	Erkek	154	3.69	4.01	1.97	.162	298	-3.63	.000
	Kadın	146	3.95	3.50					
Ölçeğin Geneli	Erkek	154	3.53	3.86	4.61	.033	288	-2.46	.014
	Kadın	146	3.65	3.06					

Tablo 12’de yer alan Levene Testi sonuçlarına göre anlamlılık değerleri belirlenmiştir. Bu kapsamda Tablo 12 incelendiğinde, kadın ve erkek normal gelişim gösteren öğrencilerin Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği’nden elde ettikleri ortalama puanlar arasında ( $t(288) = -2.46, p < .05$ ) ve ölçekte yer alan Girişimcilik ve Yenilikçilik Becerileri ( $t(298) = -2.04, p < .05$ ) ile Kariyer Bilinci Becerileri ( $t(298) = -3.63, p < .05$ ) alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

### Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında Farklı yaş grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu alt problemi yanıtlamak için parametrik testlerden ANOVA (tek yönlü varyans analizi) yürütülmüş ve bu kapsamda grup istatistikleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

#### Yaş Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Program	N	$\bar{X}$	S.s.	Standart Hata
6-10 yaş	119	3.52	19.28	1.76
11-15 yaş	108	3.63	15.91	1.53
16 ve üzeri yaş	73	3.64	16.85	1.97
Toplam	300	3.59	17.63	1.01

Tablo 13 incelendiğinde, farklı yaş grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu puanlar

arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı ANOVA yapılarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14  
ANOVA İstatistiğine Ait Sonuçlar

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar arası	134.87	2	67.44	1.54	.217
	Gruplar içi	13049.88	297	43.94		
	Toplam	13184.75	299			
Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme	Gruplar arası	12.18	2	6.09	0.44	.613
	Gruplar içi	3684.07	297	12.40		
	Toplam	3696.25	299			
Girişimcilik ve Yenilikçilik	Gruplar arası	172.48	2	86.24	3.18	.043
	Gruplar içi	8046.12	297	27.09		
	Toplam	8218.60	299			
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Gruplar arası	12.84	2	6.42	0.66	.520
	Gruplar içi	2911.09	297	9.80		
	Toplam	2923.93	299			
Kariyer Bilinci	Gruplar arası	97.94	2	48.97	3.35	.036
	Gruplar içi	4338.98	297	14.61		
	Toplam	4436.92	299			
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	1618.03	2	809.01	2.63	.074
	Gruplar içi	91418.41	297	307.81		
	Toplam	9306.44	299			

Tablo 14 incelendiğinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin yaş değişkeni açısından Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği’nden aldıkları ortalama puanlar arasında bir farklılığın olmadığı görülmeye rağmen ( $F(2-297) = 2.63, p > .05$ ), Girişimcilik ve Yenilikçilik Becerileri ( $F(2-297) = 3.18, p < .05$ ) ve Kariyer Bilinci ( $F(2-297) = 3.35, p < .05$ ) alt boyutundan elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu farkın kaynağını saptamak üzere Post Hoc testlerinden biri olan LSD yürütülmüştür. Bu kapsamda, 16 ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin Girişimcilik ve Yenilikçilik Becerileri ile Kariyer Bilinci Becerileri alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının diğer yaş grubundaki öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### Özel Yetenekli ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında Özel yetenekli ile normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanları, ölçeğin geneli ve alt boyutları açısından farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan bu karşılaştırmada iki grubun 21. yüzyıl beceri puanları her bir boyut açısından ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

*Özel Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları*

Boyut	Gelişim Düzeyi	N	X	S.s.	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Özel yetenekli	201	3.75	7.61	2.34	.127	499	4.62	.000
	Normal	300	3.56	6.64					
Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme	Özel yetenekli	201	3.68	3.77	1.74	.187	499	4.95	.000
	Normal	300	3.40	3.51					
Girişimcilik ve Yenilikçilik	Özel yetenekli	201	3.72	5.85	2.38	.123	499	3.04	.002
	Normal	300	3.57	5.24					
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Özel yetenekli	201	4.07	2.48	8.89	.003	484	5.74	.000
	Normal	300	3.71	3.12					
Kariyer Bilinci	Özel yetenekli	201	3.90	3.69	1.82	.178	499	1.43	.154
	Normal	300	3.82	3.85					
Ölçeğin Geneli	Özel yetenekli	201	3.79	18.33	0.30	.581	499	4.94	.000
	Normal	300	3.59	17.63					

Tablo 15 incelendiğinde, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında (Özel yetenekli = 3.79, Normal gelişim gösteren = 3.59) istatistiksel olarak özel yetenek gösteren öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $t = 4.94, p < .05$ ). Bununla birlikte ölçekte yer alan; Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı ( $t(499) = 4.62, p < .05$ ), Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme ( $t(499) = 4.95, p < .05$ ), Girişimcilik ve Yenilikçilik ( $t(499) = 3.04, p < .05$ ) ve Sosyal Sorumluluk ve Liderlik ( $t(484) = 5.74, p < .05$ ) alt boyutlarından özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin elde ettikleri ortalama puanlar arasında istatistiksel açıdan özel yetenekli öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Buna karşın, Kariyer bilinci alt boyutundan elde edilen puanlar arasında gelişim düzeyi açısından bir farklılık belirlenmemiştir ( $t(499) = 1.43, p > .05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, özel yetenekli ile normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Doğu Anadolu'da yer alan bir BİLSEM'de öğrenim gören 201 özel yetenekli ve normal gelişim gösteren 300 öğrenci olmak üzere, çalışmaya gönüllü 501 öğrenci katılmıştır. Özel yetenekli öğrenciler ölçeğin tümüne 3.81, normal gelişim gösteren öğrenciler ise 3.68 katılım derecesi ile Katılıyorum şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle özel yetenekli ve



normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek olduğu yorumuna varılabilir. Buna karşın elde edilen değerler incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin ölçeğin genelinden elde ettikleri toplam puan ortalamasının normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamasından yüksek olması elde edilen önemli sonuçlar arasındadır. Çünkü bu bireyler toplumların en önemli insan kaynaklarından birisini oluşturmaktadır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek çıkması önemli görülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin, ölçekteki Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme Becerileri boyutunda yer alan maddelere en az, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri boyutunda yer alan maddelere ise en çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler ise özel yetenekli öğrenciler gibi ölçekteki Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme Becerileri boyutunda yer alan maddelere en az, Kariyer Bilinci Becerileri boyutunda yer alan maddelere ise en çok katılım göstermişlerdir. Gelişim düzeyi farklı her iki öğrenci grubunun Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme Becerileri boyutunda yer alan maddelere en az katılım göstermeleri üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Alanyazın tarandığında bu sonuç, bazı araştırmalarla farklılık (Cozza ve Oreshkina, 2013; Elia, Heuvel-Panhuizen ve Kolovou, 2009; Kaplan, Doruk ve Öztürk, 2017; Köksal ve Çöğmen, 2018; Saygılı ve Atahan, 2014); bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Ayrancı, 2011; Ishida, 2002; Ocak ve Kutlu-Kalender, 2017; Pugalee, 2001). Bireylerin yaşadıkları sorunlara akılcı çözüm üretebilmeleri, ortaya çıkan durumları değerlendirebilmeleri ve sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri için sorun çözme becerilerinin yüksek olması ve bununla birlikte eleştirel düşünme davranışları göstermeleri gerekmektedir (Köksal ve Çöğmen, 2018). Dolayısıyla farklı gelişim düzeyine sahip öğrencilere küçük yaşlardan başlayarak sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, değişen dünya düzenine uyum sağlamaları açısından değerli görülmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin diğer becerilere göre yüksek çıkmasının nedenleri olarak akranlarına göre bu öğrencilerin çevrelerinde meydana gelen değişimlere daha çok duyarlı olmaları, grup içerisinde lider ve yönetici rolleri üstlenmeye meyilli olmaları ve bu noktada risk almaktan çekinmemeleri gösterilebilir (Çitil ve Ataman, 2018).

Kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmamasına karşın, ölçekte yer alan Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme Becerileri alt boyutundan kadın ve erkek katılımcıların elde ettikleri puanlar arasında kadın katılımcılar lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, farklı öğrenci grupları ile yürütülen bazı çalışmalarla benzerlik (Arlı, Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Bozkurt ve Çakır, 2016; Demirtaş ve Dönmez, 2008); bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir (Kölemen ve Erişen, 2017; Pehlivan ve Konukman, 2004). Örneğin Kölemen ve Erişen (2017), bireylerin cinsiyetleri ile ifade edilen beceriler arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte normal gelişim gösteren kadın ve erkek öğrencilerin ölçeğin Girişimcilik ve Yenilikçilik Becerileri ile Kariyer Bilinci Becerileri alt boyutlarından elde ettikleri

puanlar arasında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradan hareketle hangi gelişim düzeyinde olursa olsun kadın bireylerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin erkek katılımcılara oranla yüksek olduğu yorumuna varılabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin öğrenim görülen program değişkeni açısından Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, buna rağmen Kariyer bilinci alt boyutundan anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan analizler sonucu, proje üretimi ve yönetimi programında öğrenim gören öğrencilerin Kariyer bilinci alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının diğer programlarda öğrenim gören öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç bazı çalışmalarla farklılık (Crites, 1971; Super, 1990); bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Kontaş, Unişen ve Sürücü, 2016). Bu durumun nedeni olarak, proje üretimi ve yönetimi programının BİLSEM'de öğrencilere uygulanan son program olması ve bu süreçte öğrencilerin ileride seçmeyi düşündükleri meslek dallarına yönelik proje çalışmaları yürütmeleri gösterilebilir. BİLSEM'lerde proje üretimi ve yönetimi programında öğrenim gören öğrenciler, ilgi duyduğu alana yönelik deneyimli danışman öğretmenlerin rehberliğinde proje çalışmaları yürütürler. Dolayısıyla yürütülen bu çalışmaların öğrencilerin kariyer bilinci becerilerinin yüksek olmasını sağladığı düşünülmektedir. Aynı şekilde özel yetenekli öğrencilerin ölçekten elde ettikleri ortalama puanlar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen Kariyer Bilinci alt boyutundan elde edilen puanlar arasında bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farkın kaynağını saptamak üzere yapılan analizler sonucu 16 ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin Kariyer Bilinci alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının diğer yaş grubundaki öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yaş değişkeni açısından elde edilen sonuç, öğrenim görülen program açısından elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir. Çünkü 16 ve üzeri yaşa sahip öğrenciler aynı zamanda proje üretimi ve yönetimi programında da öğrenimlerini sürdürmektedir. Bu bakımdan elde edilen sonuçların benzerlik göstermesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar arasında da yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemesine karşın Girişimcilik ve Yenilikçilik Becerileri ile Kariyer Bilinci alt boyutundan elde edilen puanlar arasında 16 ve üzeri yaşa sahip bireyler lehine bir farklılık bulunmuştur. Tüm bu açıklamalar sonucunda farklı gelişim düzeyine sahip bireylerin yaş ilerledikçe kariyer bilinci beceri düzeylerinin arttığı yorumuna varılabilir. Bu süreçte öğrencilerin sahip oldukları ilgi ve yeteneklerine göre kariyerlerini planlamaları; bireysel, toplumsal ve modern yönetim yaklaşımları açısından gereklidir (Yılmaz ve Topaloğlu, 2018). Özellikle özel yetenekli öğrencilerin doğru bir şekilde yönlendirilmesi, toplumların yaşanan değişim ve gelişmelere ayak uydurması noktasında değerli görülmektedir. Ayrıca BİLSEM'lerde yürütülen proje faaliyetlerinin öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik yapılması, öğrencilerin kariyerlerini doğru bir şekilde planlamaları açısından önemli görülmektedir.

Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ölçeğinde yer alan; Eleştirel Düşünme ve Sorun Çözme, Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı, Girişimcilik ve Yenilikçilik ile Sosyal Sorumluluk ve Liderlik alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan özel yetenekli öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre yüksek olduğu yorumuna varılabilir. Ayrıca elde edilen bu sonuçla öğrencileri iş dünyasına hazırlayıp onların günlük yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştırmayı amaçlayan eğitim etkinliklerinin (Yalçın, 2018), BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrenciler için uygun bir şekilde yürütüldüğü yorumu da yapılabilir. Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yoğunlaşan BİLSEM’lerde yürütülen eğitim faaliyetlerinin diğer öğretim kurumlarında da uygulanmasının, normal gelişim gösteren öğrenciler için de öğrenme-yenilik, kariyer-yaşam ile dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca gelişim düzeyi fark etmeksizin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini arttırmak için hem BİLSEM’lerde hem de diğer eğitim kurumlarında öğretim programlarının bu doğrultuda güncellenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte çalışmanın Doğu Anadolu’da yer alan bir ildeki BİLSEM’de öğrenimlerine devam eden özel yetenekli öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencileri kapsamı, çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Farklı bölge ve okulları kapsayacak şekilde çalışmanın genişletilmesi önerilmektedir. Çalışmada tarama deseni kullanılmış ve Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğiyle veriler toplanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini derinlemesine incelemek için nitel araştırmaların da yapılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Arlı, D., Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (25), 1-23. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868129.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ayrancı, S. A. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileriyle matematik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, Ş. B. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, (39), 69-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399386> adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286> adresinden edinilmiştir.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cozza, B., and Oreshkina, M. (2013). Cross-cultural study of cognitive and metacognitive processes during math problem solving. *School Science and Mathematics*, 113(6), 275-284. Retrieved from [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ssm.12027?casa\\_token](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ssm.12027?casa_token)
- Crites, J. O. (1971). *The maturity of vocational attitudes in adolescence*. New York: Mc Graw-Hill Co.
- Çevik, M. and Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 14(1), 11-28. doi: 10.18844/cjes.v14i1.3506
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/462740> adresinden edinilmiştir.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92319> adresinden edinilmiştir.
- Diwan, P. (2017). *Is education 4.0 an imperative for success of 4th industrial revolution?* Retrieved from <https://medium.com/@pdiwan/is-education-4-0-an-imperative-for-success-of-4th-industrial-revolution-50c31451e8a4>
- Elia, I., Heuvel-Panhuizen, M., and Kolovou, A. (2009). Exploring strategy use and strategy flexibility in non-routine problem solving by primary school high achievers in mathematics. *ZDM*, 41(5), 605-618. doi: 10.1007/s11858-009-0184-6
- Fisk, P. (2017). *Education 4.0. the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*. Retrieved from <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together>
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Garba, S. A., Byabazaire, Y., and Busthami, A. H. (2015). Toward the use of 21st century teaching-learning approaches: The trend of development in Malaysian schools within the context of Asia Pacific. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(4), 72-29. doi: 10.3991/ijet.v10i4.4717
- Gomararat, S. (2015). Subject: learning productivity. In Sinlarat, P. (2015). *10 ways of progressive learning encouraging/facilitating the ability of the learner of 21st century* (pp. 6-8). Bangkok: Education Science, Dhurakit Bandit University.
- Gray, A. (2016, Ocak). *The 10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution*. Paper presented at the World Economic Forum, Obtenida el.
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alıcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019051590
- Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 made simple: Ideas for teaching. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(3), 92-98. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.92
- Ishida, J. (2002). Students' evaluation of their strategies when they find several solution methods. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(1), 49-56. doi: 10.1016/S0732-3123(02)00102-5
- Kan, A. Ü. ve Murat, A. (2018). Investigation of prospective science teachers' 21st century skill competence perceptions and attitudes toward stem. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 251-272. Retrieved from [http://www.iojes.net/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=42378](http://www.iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=42378)
- Kaplan, A., Doruk, M. ve Öztürk, M. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Gümüşhane örneği. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 12(23), 415-435. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/326118> adresinden edinilmiştir.
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Quint, F., Katharina M., and Dominic G. (2015). In-factory learning-qualification for the actory of the future. *Acta Universitatis Cibiniensis, Technical Series*, 66(1), 159-164. doi: 10.1515/aucts-2015-0046
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 19(1), 51-64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/72000> adresinden edinilmiştir.
- Keleşoğlu, S. ve Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşliğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86. doi: 10.21612/yader.2017.004

- Kirk, S., Gallagher, J., and Coleman, M. R. (2017). *Educating exceptional children* [Educating exceptional children]. (S. Rakap, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1962)
- Kontaş, H., Unişen, A. ve Sürücü, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri ve kariyer gelişimleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1569-1586. doi: 10.7827/TurkishStudies.9223
- Kozikoğlu İ. ve Altunova N., (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. doi: 10.5961/jhes.2018.293
- Köksal, N. ve Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 278-296. doi: 10.9779/PUJE.2018.218
- Kölemen, C. Ş. ve Erişen, Y. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 42-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/338204> adresinden edinilmiştir.
- Ledward, B. C., and Hirata, D. (2011). *An overview of 21st century skills. honolulu: Kamehameha schools research & evaluation*. Retrieved from <https://www.yumpu.com/en/document/read/22850038/an-overview-of-21st-century-skills-kamehameha-schools>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi* [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Ocak, İ. ve Kutlu-Kalender, M.D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/331530> adresinden edinilmiştir.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. Retrieved from [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf)
- Pehlivan, Z. ve Konukman, F. (2004). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması. *Spormetre/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 55-60. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/53775/3613.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.
- Pugalee, D. K. (2001). Writing mathematics, and metacognition: looking for connections through students' work in mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 101(5), 236-245. doi: 10.1111/j.1949-8594.2001.tb18026.x

- Puncreobutr, V. (2016). Education 4.0: New challenge of learning. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 92-97. Retrieved from <http://www.stic.ac.th/ojs/index.php/sjhs/article/view/Position%20Paper3/47>
- Qina, J., Liu, Y., and Grosvenor, R. (2016). A categorical framework of manufacturing for industry 4.0 and beyond. *Procedia CIRP*, 52, 173-178. Retrieved from [http://orca.cf.ac.uk/98273/1/2016CARVConference\\_JianQin.pdf](http://orca.cf.ac.uk/98273/1/2016CARVConference_JianQin.pdf)
- Saygılı, G. ve Atahan, R. (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 181-192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117747> adresinden edinilmiştir.
- Schumacher, A., Erol, S., and Sihm, W. (2016). A maturity model for assessing industry 4.0 readiness and maturity of manufacturing enterprises. *Procedia CIRP*, 52, 161-166. doi: 10.1016/j.procir.2016.07.040
- Schwab K. (2016). *Dördüncü sanayi devrimi* [The fourth industrial revolution]. (Z. Dicleli, Çev.) İstanbul: Optimist Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayım tarihi 2016)
- Sinlarat, P.(2016). Education 4.0 is more than education. In *Annual academic seminar of the teacher's council on the topic of research of the learning innovation and sustainable educational management*. Bangkok: The Secretariat Office of Teacher's Council.
- Sipsas, K., Alexopoulos, K., Xanthakis, V., and Chryssolouris, G. (2016). Collaborative maintenance in flow-line manufacturing environments: An Industry 4.0 approach. *Procedia Cirp*, 55, 236-241. doi: 10.1016/j.procir.2016.09.013
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, and Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thames, L., and Schaefer, D. (2016). Software defined cloud manufacturing for industry 4.0. *Procedia CIRP*, 52, 12-17. doi: 10.1016/j.procir.2016.07.041
- Trilling, B., and Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Uzun, M. (2004). *Üstün veya özel yeteneklilik nedir? I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Voogt, J., and Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321. doi: 10.1080/00220272.2012.668938
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. doi: 10.30964/auebfd.405860
- Yenice, N. ve Alpak-Tunç, G. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 753-765. doi: 10.24106/kefdergi.2716
- Yıldız, A. (2018). Endüstri 4.0 ve akıllı fabrikalar. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 546-556. doi: 10.16984/saufenbilder.321957
- Yılmaz, E. ve Alkış, M . (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 125-154. doi: 10.34137/jilses.578533
- Yılmaz, E. ve Topaloğlu, C. (2018). Otantik liderlik bireysel kariyer planlaması üzerinde etkili midir?. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(4), 252-266. doi: 10.21325/jotags.2018.308

#### **Etik Kurul Kararı**


Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.





## Examination of 21<sup>st</sup> Century Skills of Gifted and Average Students

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	09.03.2019	07.08.2020	07.08.2020

**Oğuzhan Nacaroğlu** <sup>1</sup>  
Malatya Science and Art Center

### Abstract

In this research, it is aimed to examine the 21<sup>st</sup> century skills of gifted students and average students in terms of different variables. In the research, survey design from quantitative research method designs was used. The sample of the research consisted of 201 gifted students studying at a Science and Arts Center in the Eastern Anatolia Region and 300 average students. Multidimensional 21<sup>st</sup> Century Skills Scale was used as data collection tool in the research. In the analysis of the data, independent sample t test and one-way analysis of variance (ANOVA) were preferred descriptive statistics. The 21<sup>st</sup> century skills of gifted students were found to be higher than those of average students. On the other hand, although there was no statistically significant difference between the total scores of the 21<sup>st</sup> century skills scales of male and female gifted students, there was a statistically significant difference between the total scores of the male and female average students. The total score means of the gifted students did not show a significant difference in terms of the program and age variable. A statistically significant difference was found between the scores of the gifted and average participants in the dimensions of information and technology literacy, critical thinking and problem solving, entrepreneurship and innovation, and social responsibility and leadership skills. This difference favored gifted students. Necessary recommendations were made in line with the findings.

**Keywords:** 21<sup>st</sup> century skills, gifted students, average students, science and art center, education 4.0.

---

<sup>1</sup>Corresponding Author: Science Teacher, Malatya Science and Art Center, E-mail: onacaroglu44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8516-9152>

### **Purpose and Significance**

The Education 4.0 system aims to train experienced workforce focused on production and innovation, and to create individuals in line with the new industrial revolution by creating sustainable learning environments that will accelerate production. Education 4.0, which also aims to integrate what is learned into the whole living space, provides the opportunity to use virtual resources in educational environments by combining the virtual and real world (Quint, Katharina and Dominic, 2015). The Education 4.0 system includes learning processes that trigger research and regulate understanding (Gomaratat, 2015). Together with these learning processes, Education 4.0 considers that learning can be ubiquitous, and that students are exposed to internships and practices, and that the learning process is evaluated and the curriculum is updated (Fisk, 2017). Therefore, it is important for individuals to have 21<sup>st</sup> century skills to adapt to the Education 4.0 education system, which includes more than one education, and to the changing world order with the industrial revolution (Hussin, 2018; Puncreobutr, 2016).

Individuals with 21<sup>st</sup> century skills tend to adapt to changing environmental conditions and tend to think flexibly and reflectively and produce creative and concrete solutions to current problems. In addition, these individuals attach importance to group dynamics in collaboration by using effective communication methods and show the ability to produce and use information. The rapid changes experienced especially in the industry led to the creation of a globally competitive environment. This made it necessary for individuals to have 21<sup>st</sup> century skills (Çevik and Şentürk, 2019). In this context, the level of having 21<sup>st</sup> century skills of individuals should be examined and if there are individuals with low skill levels, the underlying causes of this situation should be investigated. The research was conducted with gifted students, the most important manpower of the societies, who differed in terms of their characteristics according to their peers, and average students. In this research, it is aimed to examine the 21<sup>st</sup> century skills of the gifted students and average students in terms of different variables and to compare the 21<sup>st</sup> century skills of these students. In the literature, there was no research examining the 21<sup>st</sup> century skills of s gifted and average students. This research is thought to contribute to the literature. Because the results obtained are important for understanding the skill levels of the students correctly and guiding them in the changing education system. In this research, the level of 21<sup>st</sup> century skills of gifted and average students was examined in terms of information and technology literacy, critical thinking and problem solving, entrepreneurship and innovation, social responsibility and leadership and career sub-dimensions. It is assumed that gifted students and average students respond sincerely to the items in the scale and the sample represents the accessible population. However, it is one of the limitations of the research that it includes gifted students who are continuing their education in Science and Art Center (SAC) in a province in Anatolia and average students. Considering the inadequacy of studies on this subject in our country, it is thought that the research carried out will contribute to the literature and

the findings will help future studies and researchers. In this context, the following questions were answered:

1. What is the level of 21<sup>st</sup> century skills of gifted students?
2. Do 21<sup>st</sup> century skill levels of gifted students differ in terms of gender variable?
3. Do 21<sup>st</sup> century skill levels of gifted students differ in terms of the curriculum?
4. Do 21<sup>st</sup> century skill levels of gifted students of different age groups differ?
5. What is the level of 21<sup>st</sup> century skills of average students?
6. Do 21<sup>st</sup> century skill levels of average students differ in terms of gender variable?
7. Do 21<sup>st</sup> century skill levels of average students in different age groups differ?
8. Do 21<sup>st</sup> century skill levels of gifted students and average students differ in terms of scale total and sub-dimensions of the scale?

### Method

In this research, survey design from quantitative research method designs was used. The sample of the research is composed of 201 gifted students studying in a Science and Art Center in Anatolia and 300 average students continuing their education in public schools. Multidimensional 21<sup>st</sup> Century Skills Scale developed by Çevik and Şentürk (2019) was used to collect data. The scores obtained from the scale show normal distribution in terms of gender SAC program and age (Fraenkel and Wallen, 2006). Therefore, independent sample t test was used to compare the scores of male and female participants and one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether 21<sup>st</sup> century skills differed in terms of program and age.

### Results

It was seen that the lowest score (110) and the highest score (205) obtained from the multidimensional 21<sup>st</sup> Century Skills Scale by the gifted students. In addition, the average of the scale was found to be 3.81. In addition, the average of the scale was found to be 3.81. Therefore, gifted students expressed their views as *Agree* with 3.81 degree of participation in the whole scale. No statistically significant difference was found between the total scores obtained from the Multidimensional 21<sup>st</sup> Century Skills Scale of female and male gifted students. However, a statistically significant difference was found between the scores obtained by the male and female participants from the Critical Thinking and Problem Solving Skills subscale. This difference was in favor of female participants. There was no significant difference between the total scores obtained by the gifted students from the Multidimensional 21<sup>st</sup> Century Skills Scale in terms of the program variable. However, there was a statistically significant difference between the scores obtained from the Career Awareness sub-dimension in terms of the program variable. It was seen that the lowest score (91) and the highest score (194) obtained from the Multidimensional 21<sup>st</sup> Century Skills Scale by average

students. In addition, the average of the scale was found to be 3.68. Therefore, the average students expressed their views as *Agree* with the 3.68 degree of participation in the whole scale. There was a statistically significant difference between the total scores obtained by the 21<sup>st</sup> century skills scale of the gifted and average students in favor of the gifted students. In addition, a significant difference was found between the scores of the gifted and average students in the Information and Technology Literacy Critical Thinking and Problem Solving Entrepreneurship and Innovation and Social Responsibility and Leadership subscales. However, there was no difference between the scores obtained from the Career consciousness sub-dimension in terms of development level.

### **Discussion and Conclusions**

When the findings obtained were examined, it was seen that the total score average of the gifted students is higher than the average score of the average students and this result is important. Because gifted students constitute the most important manpower of societies. Therefore, it is important that the 21<sup>st</sup> century skills of gifted students are high. Although there was no statistically significant difference between the total scores of the multi-dimensional 21<sup>st</sup> Century Skills Scale of female and male gifted students, the Critical Thinking and Problem Solving Skills subscale scores of the scale are in favor of the female participants statistically significant difference was found. This result is similar to some studies conducted with different student groups (Arlı, Altunkaya and Yalçınkaya, 2011; Bozkurt and Çakır, 2016; Demirtaş and Dönmez, 2008); it differs with some studies (Kölemen and Erişen, 2017; Pehlivan and Konukman, 2004). For example, Kölemen and Erişen (2017) concluded that the gender of the students was not related to these skills. In addition, a significant difference was found in favor of female participants between the scores obtained from the sub-dimensions of Entrepreneurship and Innovation Skills and Career Awareness Skills of the average students. From this point of view, it can be stated that the level of having 21<sup>st</sup> century skills of female individuals is higher than male participants, regardless of their development level.

A statistically significant difference was found between the scores of the gifted students and average students obtained from Information and Technology Literacy Critical Thinking and Problem Solving Entrepreneurship and Innovation and Social Responsibility and Leadership sub-dimensions. This difference was in favor of gifted students. From this point of view, it can be said that the 21<sup>st</sup> century skills of gifted students are higher than average students. This result shows that educational activities aiming to prepare students for the business world and facilitate their adaptation to daily life are carried out seriously for gifted students in SAC (Yalçın, 2018). It is thought that the implementation of the educational activities carried out in SAC, which focuses on the education of gifted students in our country, in other educational institutions will also help the development of learning-innovation, career-life and digital literacy skills for the average students. In addition, it is important to update the curricula of both SAC and other educational institutions in this direction in order to

increase the level of 21<sup>st</sup> century skills of students regardless of their level of development.

#### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.





## Türk ve İngiliz Atasözlerinde Eğitsel Değerler

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	06.11.2019	08.07.2020	08.07.2020

Bayram Aşlıoğlu <sup>1</sup> ve Berivan Tokur Üner <sup>2</sup>  
Dicle Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı Türk ve İngiliz atasözlerini eğitsel değerler açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Türk ve İngiliz uluslarına ait atasözlerinin yer aldığı sözlükler incelenmiştir. Araştırmada öncelikle eğitimle ilgili iletiler sunan atasözleri belirlenmiştir. Daha sonra da belirlenen bu atasözlerindeki eğitsel iletiler eğitim ile ilgili konulara göre kodlanmış ve belirlenen kodlardan birbiriyle ilişkili olanlar seçilerek temalar oluşturulmuştur. Bu çalışma kapsamında incelenen Türk ve İngiliz atasözlerinde eğitim ile ilgili iletilerin, çocukluk çağında verilen eğitimin önemi; akıl ve bilgi sahibi olmanın bireyin yaşamındaki yeri ve eğitimle ilişkisi; güdülenmenin öğrenmeye etkisi; yaparak-yaşayarak öğrenme; işbirliği, etkileşim ve model almanın yararları; eğitimde ödül ve ceza gibi kavramlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmada, yaşamboyu öğrenme konusuna İngiliz atasözlerinde yer verilirken Türk atasözlerinde bu konuya değinilen örneklere rastlanmamıştır. Sonuç olarak, her iki ulusa ait atasözlerinin, günümüzde yaygın olarak kabul gören eğitim anlayışları bakımından, büyük ölçüde benzer düşünceler içerdiği anlaşılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Atasözü, eğitsel değerler, kültür, yaşamboyu öğrenme.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: bayramasilioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2425-0624>

<sup>2</sup>Doktora Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, E-posta: berivan.tokur@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3777-5606>

Toplumların dillerinde, yaşadıkları olaylardan çıkardıkları sonuçları kısa ve kolay anlaşılır bir biçimde belirttikleri söz kalıpları vardır. Az sözle çok şey anlatan bu söz kalıplarından biri de atasözleridir. *Atasözleri*; uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte sözlerdir (Türk Dil Kurumu-TDK, 2011). Kamuca benimsenmiş düşünceleri bilgece, öğüt, adet, gelenek, inanç niteliğinde ve genel kural olarak belirten bu sözlerin çoğu değişmeceli bir anlam içerir. Bazı atasözleri tanıma aykırı düşen nitelikte yanlış öğüt, yanlış gözlem belirtiyor gibi görünse de aslında yanlışın farkına vardırma ve doğruyu sezdirmeye gibi özelliklere sahiptir (Özdemir, 1984).

Dilin ustaca kullanıldığı söz kalıpları olan atasözleri; güzel buluşlarla, ilgi çekici nüktelerle, ince alaylarla, kimi zaman da sert taşlamalarla dolu bir içeriğe sahiptir. Benzetmelerle, söz sanatlarıyla ve güzel buluşlarla dolu anlatımlarıyla ulusların zekâlarındaki keskinliği, hayallerindeki genişliği, duygularındaki inceliği yansıtır (Aksoy, 1998). Mieder (2004), bu özelliklerinden dolayı atasözlerinin bütün özelliklerini kapsayan bir tanım yapmanın güçlüğüne belirtmekle birlikte atasözlerini biçimsel bir yapısı olan ve yorum içeren, bilgeliği, gerçeği, ahlaki ve geleneksel görüşleri değişmeceli olarak anlatan kalıplaşmış, anımsanması kolay olan ve kuşaktan kuşağa aktarılan kısa sözler olarak tanımlar.

Bir ulusun maddi ve manevi kültürünü anlatan ürünler olarak atasözleri (Aksan, 2014), aynı zamanda içinde doğduğu dilin gücünü ve anlatım olanaklarını yansıtır. İnsanlar düşüncelerinin doğruluğunu atasözlerinden örnekler vererek kanıtlamaya çalışırlar (Aksoy, 1998). Atasözlerinin sözlü ve yazılı iletişimde uygun durumlarda kullanılması anlatıma etki ve güç katar (Aşılıoğlu, 2009). Dolayısıyla atasözleri günlük iletişimin önemli bir parçasıdır. Özellikle sözel iletişimde; politik söylemlerde, şarkı ve türkü sözlerinde, gazete manşetlerinde, kitap başlıklarında, reklam sloganlarında ve canlandırma sinemasında yaygın olarak kullanılmakta (Gibbs Jr, 2001) ve bu özelliği nedeniyle insanlığa ilişkin genel deneyimlerin, ahlaki değerlerin ve toplumsal becerilerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan araçlardan biri olmaktadır.

Akıl, bilgelik, deneyim, öğrenme, otorite ve öğretmen sorunları gibi pek çok konuyla ilgili özel atasözleri bulunmaktadır. Atasözleri modern toplumlarda, özellikle aile üyeleri arasında ve okulda eğitsel araç olarak önemli işlevler yerine getirmektedir (Mieder, 2004). Söz konusu işlevlerinden dolayı atasözleri; bilge kişileri olduğu kadar profesyonel olmayanları da etkilemekte; antropologlar, psikologlar, halkbilimciler, dilbilimciler, toplumbilimciler, eğitimciler, psikiyatristler, tarihçiler, din eğitimcileri, yazına ilgi duyanlar, avukatlar, reklam yöneticileri, yönetim danışmanları gibi farklı alanlarla uğraşan insanlar tarafından araştırılmakta ya da kullanılmaktadır (Honeck, 1997).

Toplumdan topluma farklılık gösteren, neyin iyi ya da kötü olduğu; neyin başarı ya da başarısızlık sayılacağı bilgisi toplumsal bağlam içinde kavramsallaşır (Büyükkantarıcıoğlu, 2006) ve insan ilişkilerine dil aracılığı ile yansıyarak gerçeklik kazanır. Dolayısıyla toplumsal gerçeği araştırırken dildeki gizli ya da açık olan



anlamları incelemek gerekir (Hare-Mustin, 1994 akt. Gür, 2013). Söz konusu incelemelerin yapılabileceği kaynaklardan biri de atasözleridir. Atasözleri ulusların çeşitli konularla ilgili duygularını, düşüncelerini, değerlerini, beklentilerini yansıtır. Genellikle ulusal bir içeriğe sahiptir. Bununla birlikte bazı atasözlerinde evrensel değerlerle ilgili düşünceler ağır basar. Ayrıca benzer özelliklere sahip olan ulusların atasözlerinde de benzerlikler görülür. Hatta bir ulusun atasözü varlığı içinde başka uluslardan alınmış atasözleri ile karşılaşmak olasıdır. Örneğin; Oy'un (1972), "Tarih Boyunca Türk Atasözleri" adlı eserinin Kitab-ı Atalar (Fatih Kitaplığı Yazması) Atasözleri başlıklı bölümünde, MS 7. ve 8. yüzyıllarda Arap Yarımadası'nda yaşadığı kabul edilen mizah karakteri Cuha ile ilgili atasözü vardır.

Dünyada konuşulan dillerin çoğunda başka dillerdekine benzer ya da aynı anlama gelen atasözleri bulunmaktadır. Lauhakangas (2007), bir kültüre ait atasözlerinin benzerlerinin ya da aynısının başka ulus ya da uluslar tarafından kullanılmasını, atasözlerinin yansıttığı düşüncelerin çoğu kez aynı noktada kesişmesine bağlar. Söz konusu kesişimin örnekleri İngiliz atasözlerinde görülmektedir. Ivanov ve Petrushevskaiya'ya göre (2015), İngiliz atasözleri köken bakımından yerli ve ödünç alınmış olarak ikiye ayrılmaktadır. Yerli atasözleri; İngiliz halkının dilindeki sözlü ve yazılı yapıtlardan (özellikle William Shakspeare'in eserleri ve kutsal kitaptan) alınmış olanlardır. Bu atasözlerinin % 59'u İngiliz İngilizcesi; % 2.5'u da Amerikan İngilizcesi kökenlidir. Bunların dışında kalan % 38.5'i başka dillerden ödünç alınmıştır. Bunların % 20'si Latince; % 7'si Fransızca; % 6'sı Eski Yunanca; % 1.5'u İtalyanca; %1.5'u İskoçcadan İngilizceye geçmiştir. Geriye kalan % 2.5'u da küçük oranlarda olmak üzere, Almanca, İspanyolca, İrlandaca, Çince ve Farsça gibi dillerden alınmıştır.

Atasözleri genellikle eğitsel içeriğe sahiptir. Yüzyıllardır ahlaki değerlerin ve toplumsal becerilerin gelecek kuşaklara öğretilmesinde atasözlerinden yararlanılmıştır. Atasözleri, bir olay ya da olguyu az sözle anlatmak, anlatılanları daha etkili ve inandırıcı kılmak için başvurulan anlatım yollarından biridir (Özdemir, 1984). Bilgece söylenmiş bu sözler, çocuk yetiştirmeden okullardaki dil ve din öğretiminde ve insanlığa dair genel deneyimlerin onlara kazandırılmasında uzun zaman öğretici araçlar olarak kullanılmışlardır. Modern toplumlarda özellikle aile üyeleri arasında ve okulda eğitim aracı olarak önemli bir yere sahip olan atasözleri, temel olarak tüm dillerin ortak özelliklerine sahip oldukları için insan doğası ve dünya hakkındaki bilgi ve aklı anlatmada çok etkili araçlardır (Mieder, 2004). Bir ulusun atasözlerinde o ulusun kültürü ile ilgili bilgiler ve kültürü oluşturan değerler, inançlar, yaşama biçimi ve kısaca insanların yapıp-ettiği her şey bulunabilir. Dolayısıyla bir ulusun eğitim anlayışı ile ilgili bilgi ararken başvuracağımız kaynaklardan biri de o ulusun atasözleridir.

Alanyazında, eğitimle ilgili Türk atasözleri üzerine yapılmış çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan belli başlıları: Aksan, 2014; Aşılıoğlu, 2009; Bulut, 2013; Karakuş ve Keçe, 2012; Kurt, 1997; Sönmez, 2014; Taşdelen, 2000; Yaşar, 2007'dir. Bu araştırmalarda incelenen Türk atasözlerine göre; Türk eğitim

sisteminin dayandığı zihniyet yapısı, eğitim ve bilgi kavramları, Türkçe öğretimi ve eğitim değerleri, çevre eğitimi, sosyal bilgiler öğretimindeki değerler, eğitimin önemi, amaçları, zamanı, öğrenme ortamı, eğitimde ailenin rolü, öğrenenin sorumlulukları gibi konular ele alınmıştır. Alanyazında İngilizce, Gürcüce ve Türkçenin öğretimi temelinde kültürlerarası farkındalık oluşturmada atasözlerinin rolünü ele alan bir doktora tezi (Gözpınar, 2014) belirlenmiştir. Türk ve İngiliz atasözlerini eğitsel değerler bakımından karşılaştıran başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ise eğitimle ilgili söylenmiş Türk ve İngiliz atasözleri belirlenmiş, içerdikleri eğitsel iletiler çözümlenerek iki ulusun eğitime bakış açıları arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türk ve İngiliz atasözlerinin içinde eğitimle doğrudan ya da dolaylı iletilere sahip olan başlıca atasözleri hangileridir?
2. İki ulusun atasözlerindeki iletiler eğitimin hangi boyutlarıyla ilişkilidir?
3. İki ulusun aynı konuyla ilgili olan atasözleri karşılaştırıldığında, eğitsel değerler açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

### **Yöntem**

Bu araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Türk ve İngiliz atasözlerindeki eğitsel iletileri inceleyerek iki ulusun eğitsel değerlerini anlama ve karşılaştırma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca en uygun yöntemlerden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma, çalışma konusuyla ilgili içeriğin incelenmesine, çözümlenmesine ve yorumlanmasına dayanmaktadır.

### **Araştırma Modeli**

Türk ve İngiliz atasözlerini, eğitsel iletiler açısından incelemenin amaçlandığı bu araştırma, yorumlamacı yaklaşımlardan olan doküman incelemesi deseniyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerdeki içeriğin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Patton'a (çev. 2014) göre yorumbilimde, bazı şeylerin anlamının kültürel bağlam içinde ve özgün biçimde oluştuğu kabul edilir. Nitel araştırmada, dokümanların o kültürün yapısına ve onlara yüklenen anlamlara göre değerlendirilmesi önemlidir. Bir başka deyişle bu araştırma deseninde metnin içinde yer alan gerçeği ortaya çıkarmak amaçlanır. Deyimler, atasözleri, benzetmeler, anlatımlar vb. o kültürün yapısı içinde ele alınmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Bu araştırmada; eğitim ile ilgili düşünceleri doğrudan ya da dolaylı olarak belirten Türk ve İngiliz atasözleri, içerdikleri eğitim anlayışları açısından incelenerek iki ulusa ait eğitim ile ilgili değerler belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanmasında iki ulusun da atasözlerini kapsamlı olarak içerdiği kabul edilen ve araştırmacılar tarafından ulaşılabilen sözlükler kullanılmıştır. Eğitim ile ilgili Türk atasözleri belirlenirken Aksoy (1998), Oy (1972), Özdemir (1984)

Püsküllüoğlu (2002); TDK (2009), TDK (2019) ve Yurtbaşı'dan (1993); İngiliz atasözleri belirlenirken de eski yıllardan beri kullanılan Smith (1936) ve kapsamlı bir içeriğe sahip olması nedeniyle de Speake ve Simson'dan (2008) yararlanılmıştır. Söz konusu sözlükler araştırmacılar tarafından taranarak eğitim ile ilgili iletilere sahip olan atasözleri belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen atasözlerinin eğitim ile ilgili doğrudan ya da dolaylı iletilerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanındaki üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların çoğunluğunun ya da tamamının eğitimle ilgili bir ileti içermediğini belirttikleri atasözleri araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Verilerin çözümlenmesi geriye kalan atasözleri incelenerek yapılmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için eğitimle ilgili atasözlerinin seçilmesi aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler çözümlenirken öncelikle iki araştırmacının aynı veri kümesini kodlaması gerekmektedir. Araştırmacılar, başlangıçta karşılaştıkları güçlükleri tartıştıklarında, tanımlar daha çok açıklık kazanmaktadır (Miles ve Huberman, çev. 2015). Bu çalışmada da ön kodlamalar sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek kodlamada dikkat edilmesi gereken konularla ilgili kararlar vermişlerdir. Daha sonra veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yeniden kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak için Miles ve Huberman (çev. 2015) tarafından geliştirilen, "kodlayıcılar arası güvenilirlik=görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği+görüş ayrılığı sayısı" formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arası güvenilirlik =  $54 / (54 + 5) = .92$  olarak hesaplanmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kodlardan anlamca benzer ve ilişkili olanlar birleştirilerek altı tema oluşturulmuştur. Her bir tema kapsamında yer alan atasözleri, araştırma soruları bağlamında çözümlenmiş ve ilgili olduğu tema çerçevesinde tartışılmıştır.

### Bulgular

Doğrudan ya da dolaylı bir şekilde eğitimle ilgili iletiye sahip; 31 Türk, 28 de İngiliz atasözü bulunmuştur. Bu atasözlerinin eğitsel konulara göre kategorik dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

#### *Türk ve İngiliz Atasözlerinin Eğitsel Alt Kategorilere Göre Dağılımı*

Atasözlerindeki İletilerin İlgili Olduğu Eğitsel Kategoriler	Türk Atasözü	İngiliz Atasözü
	Sayısı	Sayısı
Çocukluk çağında eğitimin önemi ve niteliği	6	4
Akıl ve bilgi	10	5
Yaşamboyu öğrenme	-	2
Öğrenme ile güdülenme, hazırbulunuşluk, pekiştirme ve ceza ilişkisi	7	5
İşbirliği, etkileşim ve model alma	4	8
Yaparak-yaşayarak öğrenme	4	4
Toplam	31	28

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, eğitim ile ilgili Türk ve İngiliz atasözleriyle ilgili altı tema bulunmaktadır. Atasözleri eğitsel konular bakımından zengin bir içeriğe sahiptir. Eğitimde çocuğun özelliklerine, bireysel farklılıklarına uygun bir eğitimle yetiştirilmesi birey olabilmesinin temel koşuludur. Yüzyıllardır söylenegelen ve eğitimin, çocuğun bu özelliğine uygun olmasını anlatan, “Ağaç yaş iken eğilir.” (Aksoy, 1998, s. 119), “Çocuk insanın babasıdır.” (Speake ve Simpson, 2008, s. 78) gibi atasözleri vardır. Eğitimin, akıl ve bilgi temelinde gelişeceği, “Cahile söz (laf) anlatmak, deveye hendek atlatmaktan güçtür.” (Aksoy, 1998, s. 210) atasözüyle anlatılır. Ayrıca eğitimin yaşamboyu devam eden bir süreç olduğunu, öğrenme ile güdülenme, hazırbulunuşluk, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, yeri geldiğinde cezaya başvurulmasının gerektiğini belirten atasözleri de bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitimde işbirliği, etkileşim, model alma ve yaparak-yaşayarak öğrenme önem kazanmıştır. Bunları anlatan atasözleri eğitsel değerler içermektedir. Türk ve İngiliz atasözleri eğitsel iletilerinin konularına göre aşağıdaki temalar altında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

### **Çocukluk Çağında Eğitimin Önemi ve Niteliği**

İnsan yaşamında çocukluk döneminin önemi büyüktür. Bu dönemde bir yandan kişiliğin temelleri atılırken diğer yandan birçok özellik bakımından hızlı bir gelişim ve yoğun öğrenmeler yaşanır. Gelişimle ilgili birçok kurama göre; bu süreçteki belirsizlikler nedeniyle ikilemler, uyum sorunları ve bazı çatışmalar ortaya çıkar. Çocuğun bunları başarıyla atlatması çevreyle kurduğu sağlıklı ve doyurucu ilişkiye bağlıdır. Bu nedenle eğitimciler, psikologlar ve hatta birçok anne-baba çocuklukta ailede başlayıp çevre ve okulda devam eden eğitimin, çocuğun doğasına uygun ve onun benlik algısını geliştirici olması konusunda görüş birliği içindedirler. Bu düşüncenin köklerini, uzun yıllar boyunca söylenerek günümüze kadar gelmiş olan atasözlerinde de bulmak olanaklıdır. Türk ve İngiliz atasözlerinde çocukluk eğitiminin önemini doğrudan ya da dolaylı olarak benzetmeler ve mecazlarla anlatan örnekler vardır.

Bir İngiliz atasözünde, “Çocuk insanın (bireyin) babasıdır.” (The child is father of the man) (Speake ve Simpson, 2008, s. 78) denilerek kişiliğin temellerinin çocukluk döneminde atıldığı; dolayısıyla bu dönemde verilen eğitimin çocuğun kişiliğinin biçimlenmesinde belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Çocuğun çeşitli davranışları kazanmasında önemli dönemler vardır. Davranışın kazanılabilmesi için ilgili olduğu dönemin koşullarına uygun ortam hazırlanması gerekir. Öğrenenler tarafından ilgili yaşantıların zamanında geçirilmemesi, davranışın kazanılmasını güçleştirir. Dolayısıyla verilen eğitimin bir yandan çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerine uygun olmasına diğer yandan davranışın kazanılması koşullarının oluşmasına dikkat etmek gerekir. Söz konusu gerekliliği; “Ağaç yaşken eğilir.” (Aksoy, 1998, s. 119) ve “Demir tavında dövülür.” (Özdemir, 1984, s. 70) şeklinde belirten iki Türk atasözü vardır. Başka bir İngiliz atasözünde de “Yaşlı köpeğe yeni hileler öğretemezsin.” (You can’t teach an old dog new tricks.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 474) ve bir Türk atasözünde de “İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur.”

(Aksoy, 1998, s. 328) denilerek insanın gelişiminde çocukluk döneminin önemi vurgulanır.

Atasözlerinde dile getirilen bu düşünceler bilimsel araştırmalara konu olmuş; sistemleştirilerek bilimsel bilgi niteliği kazanmıştır. Günümüz eğitiminde çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinişsel öğrenmelerinin odağında atasözlerinde de belirtilen *zamanlama* kavramı vardır. Çocuk belli gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı yüksek duyarlık gösterme eğilimindedir (Senemoğlu, 2013). Eğitimin başarılı sonuçlar vermesi için söz konusu eğilimlerin dikkate alınması ve gelişim ile öğrenme arasında eşgüdüm sağlanması gerekir. Dolayısıyla çocuğa belli bir davranışın o davranış için uygun olan dönemde öğretmeye çalışılmasına ve bunu yaparken de o dönemin özelliklerinin göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç vardır (Kurt, 1997).

Eğitimde çocuğun içinde bulunduğu dönemin özelliklerini dikkate almak kadar ona zamanı doğru kullanma özelliği kazandırmak da önemlidir. Çünkü zamanı etkili kullanma özelliği kazanamamış bireylerde geçerli bir neden olmaksızın, yapmaları gereken görevleri erteleme eğilimi sık rastlanan bir durumdur. İşleri erteleme eğilimi beraberinde bilgi eksikliği, düzensizlik, eşgüdüm güçlüğü gibi sorunlar getirmektedir. Araştırmalar zaman yönetiminin etkisiz olması ile bireyin yaşadığı eşgüdüm güçlüğü arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Kızılkaya-Cumaoğlu ve Diker-Çoşkun, 2012).

İki ulusun atasözlerinde de zamanı doğru ve etkili kullanmanın insana özgü önemli bir kişilik özelliği olduğu belirtilmektedir. İnsanların bu özelliğe sahip olmasının önemini açıklayan söz konusu atasözleri anlam bakımından eğitimle ilgili süreçleri de kapsamaktadır. Planlı ve düzenli çalışma, bir kişilik özelliği olarak genel yaşamı hem de eğitsel süreçlerdeki davranışları etkilemektedir. Ayrıca planlı ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak eğitimin önemli hedeflerinden biridir. Dolayısıyla aile ve okuldaki eğitimde çocuklara zamanı etkili kullanmanın önemini sezdirmek, örnek olmak ve onların bu konuda gösterdikleri olumlu davranışları pekiştirmek gerekmektedir.

Zamanı doğru yönetme düşüncesi İngiliz atasözlerinde; “Dakiklik, prenslere özgü bir kibarlıktır.” (Punctuality is the politeness of princes) (Speake ve Simpson, 2008, s. 393) şeklinde belirtilirken yapılacak işleri savaçlama ise; “Erteleme, zaman hırsızlığıdır.” (Procrastination is the thief of time) (Smith, 1936, s. 363) biçiminde kullanılmaktadır. Bu örneklerin birincisinde, zamanı etkili kullanmanın soyluluk göstergesi olduğu belirtilirken ikincisinde, yapılacak işleri erteleme, yani zamanı yanlış kullanma hırsızlığa benzetilmektedir. Türk atasözlerinde de “Bugünkü işini yarına bırakma.” (Özdemir, 1984, s. 55) ve “Vakit, nakittir.” (Aksoy, 1998, s. 458) biçiminde belirtilen benzer örnekler bulunmaktadır. Bu örneklerden birincisinde; işi zamanında yapmanın önemi belirtilirken ikincisinde zamanın değerli olduğuna ve boşa harcanmaması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Çocuğun eğlenirken öğrendiği ortamlardan biri de oyundur. Oyun, çocuğun hayallerini, beklentilerini, üzüntülerini ve yeteneklerini yaşama aktardığı bir laboratuvar gibidir. Çocuk büyüdükçe oyunları da daha sosyal içerik kazanır. Daha önceleri oyun sırasında benmerkezci bir tutum sergilerken artık diğer çocuklarla ilgilenmeye ve onlara güvenmeye başlar (Charles, çev. 2003). Oyunun bir başka özelliği, çocuğun oyunlarında hayal dünyasından yararlanmasıdır. Ancak oyunda işlediği konular yaşamın gerçekleri üzerine kurulmuştur. Bu özelliğinden dolayı oyun, hayal dünyası ile gerçekler dünyasını birleştiren bir köprü gibidir. Çocuk, oyun sırasında geçirdiği doğal yaşantılar sayesinde algısını, yeteneklerini ve kendine güven duygusunu geliştirir; bilmediklerini bilir; görmediklerini görünür hale getirir. Zaman zaman mantık bağlantılarını bir kenara bırakarak seslerden, sözlerden ya da çizgilerden kurulu birleşimler yapar. Böylece oyun, çocuk için bir yaratma ortamı haline gelir. Kısaca oyun, çocuğun gelişmesi ve kişilik kazanması için sevgiden sonra gelen ikinci en önemli ruhsal besindir (Yörüköğlu, 2006).

Türkçede kişilik gelişiminde oyunun önemini anlatan; “Tay iken oynamayan, at olamaz.” (TDK, 2009, s. 193) diye bir atasözü vardır. Bu atasözü değişmeceli bir anlam içermekte ve atın yetişmesi ile çocuğun bağımsız kişilik geliştirmesi arasında benzerlik kurmaktadır. Yetişkinlere göre çocuğun eğlence için kullandığı bir ortam olan oyun; aslında eğlencenin yanı sıra çocuğun türlü deneyimler yaşadığı, bunlardan kendine göre sonuçlar çıkardığı ve kendi gerçekliğini dışa vurduğu bir araçtır.

Oyun, çocuğun yaşamı deneyimlediği ve sorun çözme becerileri kazandığı en önemli ortamlardan biridir. Örneğin, Eric Ericsson’un psiko-sosyal gelişim kuramına göre çocuğun yaşadığı, utanma ve kuşku ile özerklik; girişkenlik ile suçluluk; başarı ile aşağılanmışlık (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2007) ikilemelerini sağlıklı bir şekilde atlatacak olumlu benlik algısı oluşturmada oyun etkili bir yaşantı biçimi olabilir. Böyle bir süreçte çocuğun bağımsızlık, özerklik ve özgüven duyguları; gerçekçi seçimler yapabilme özellikleri ve girişkenliği gelişebilir.

### **Akıl ve Bilgi**

Türk ve İngiliz atasözlerinde eğitimin temel aracı ve ortamı olan akıl ve bilgi konusunda da çok sayıda atasözü bulunmaktadır. Bilgi sorunu, bilimin anası olarak kabul edilen felsefenin de en temel konularından biridir. İnsanoğlu, çok eski çağlardan beri bilginin kaynağını ve gerçek bilginin ne olduğu ve nasıl elde edileceğinin arayışı içinde olmuştur. Bilgi, eğitim sürecinin de önemli bir ögesidir. Kazanılan her bilgi, o konuda gerçekleştirilecek yeni yaşantılarla yeni bilgilerin yapılandırılmasına ve yaşamın kolaylaşmasına hizmet eder. Eğitim; bireye bilgi, beceri ve tutumlar kazandırarak bireyi ve onun içinde bulunduğu toplumu derinden etkiler. Bilgiye ve bilime önem veren toplumlar gelişirken bunları önemsemeyen toplumlar gelişmiş olanlara bağımlı duruma gelir.

Bilgi sahibi olmanın güçlü olmakla eşdeğer olduğu ve insanların sahip olabilecekleri en değerli varlığın akıl olduğu atasözlerinde değişik benzetmelerle anlatılmıştır. Akıl; düşünme, anlama ve kavrama gücü, salık verilen yol, bellek gibi

anlamlarda kullanılmaktadır (TDK, 2011). Birey, bu güce sahip olmadan öğrenmede ve öğrendiklerini kullanmada güçlükler yaşar. Dolayısıyla akıl, bilmenin ve bildiklerini düzenlemenin ve böylece yaşamını verimli bir biçimde sürdürmenin anahtarıdır. Bu nedenle kültürümüzde; “Akıl kişiye sermayedir.” (Oy, 1972, s. 251). “Akıl para ile satılmaz.” (Püsküllüoğlu, 2002, s. 20), “Akıllı oğlan neyler ata malını; akılsız oğlan neyler ata malını.” (Aksoy, 1998, s. 129) gibi atasözleri vardır. İngiliz kültüründe de “Akıllı olmadan servetin değeri yoktur.” (Without wisdom wealth is worthless) (Smith, 1936, s. 594) olarak kullanılan atasözlerinde; aklın paradan da önce gelen bir anamal ve her türlü kazancın asıl kaynağı olduğu belirtilmiştir (Özdemir, 1984). Her ne kadar Türk atasözlerinde; “Akıllı köprüyü arayınca dek deli suyu geçer.” (Aksoy, 1998, s. 129) şeklinde belirtilen düşünce yukarıda belirtilen yargıya aykırı düşüyor gibi görünse de aklın önemi olmadığını belirtmekten çok herhangi bir konuda kararsız kalmanın olumsuz sonuçlarına dikkat çekmek için kullanılır.

Atasözlerimiz içinde yer alan; “Cahile söz (laf) anlatmak, deveye hendek atlatmaktan güçtür,” (Aksoy, 1998, s. 210) atasözüyle aklın zihni, bireyi idare edici güç olduğu, cahil ve bilgisiz kimseleri eğitmenin en zor işlerden daha güç olduğu anlatılır.

Bilgi de insan için önemli bir değerdir. İnsan, eğitsel bir yaşantı geçirirken önceden edindiği bir birikimi kullanır. Dolayısıyla kazanacağı yeni bilgiler geçmişte kazanmış olduğu bilgilere dayalı, gelecekte edineceği bilgilere de hazırlayıcı niteliktedir. Bu nedenle geçmişte kazanılan bilgiler, gelecekteki öğreneceklerinde belirleyici olmaktadır. Bu durum bir İngiliz atasözünde, “Başarı başarıyı getirir.” (Nothing succeeds like success.) (Smith, 1936, s. 331) biçiminde belirtilmektedir. Başarının sürekliliğini sağlamak için kazanılan bilginin kalıcı olması da önemlidir. Dolayısıyla bilginin kayıt altına alınması gerekir. Türk atasözleri içinde yer alan, “Âlim unutmuş, kalem unutmamış.” (Aksoy, 1998, s. 137) atasözü de insanın ne kadar iyi bilirse bilsin her şeyi aklında tutamayacağını, bu nedenle bildiklerini yazıya aktarmasının gerekliliğini anlatır. “Kalem kılıçtan keskindir.” (The pen is mightier than the sword.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 374) olarak kullanılan İngiliz atasözünde de yazının gücü ve kalıcılığı belirtilir.

Cahillikten kurtulma, bilgi kazanma ile olanaklı olur. Bilgi kazanmanın ve bilimle uğraşmanın birey ve toplum açısından önemini anlatan çok sayıda atasözü bulunmaktadır. Örneğin İngiliz atasözleri arasında, “Bilgi güçtür.” (Knowledge is power.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 265) ifadesiyle bilginin önemi belirtilmektedir. Bu konudaki bir Türk atasözünde de “Bilmemek ayıp değil, sormamak (öğrenmemek) ayıptır.” (Aksoy, 1998, s. 189) denilerek insanın her şeyi bilmesinin olanaksız olduğu, dolayısıyla bunun kusur olarak kabul edilemeyeceği, ancak insanın bu bilgiye gereksinimi olmasına karşın öğrenmeye çalışmamasının ayıp olarak kabul edileceği anlatılmaktadır. Başka bir Türk atasözünde ise; “Bin bilsen de, bir bilene danış.” (Aksoy, 1998, s. 189) tümcesiyle insanın algılarının onu yanıltabileceği, dolayısıyla farklı düşüncelere açık olmanın önemine dikkat çekilmektedir. “Akıl akıldan üstündür.” (Özdemir, 1984, s. 17) atasözünde ise; insanın bildiklerinin belli sınırları

olduğu, o konuyu daha iyi bilen insanların düşüncelerini alarak karar vermesinin yararlı olacağı dile getirilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak söylenmiş başka bir İngiliz atasözündeki, “Azıcık bilgi (öğrenme) çok tehlikeli bir şeydir.” (A little learning is a dangerous thing.) (Smith, 1936, s. 17) ile bir Türk atasözündeki, “Yarım hekim candan eder, yarım hoca dinden eder.” (Özdemir, 1984, s. 195) tümcesi, yeterli bilgiye sahip olunmadan verilecek kararların ve yapılacak işlerin tehlikeli ve yaşamsal sonuçları olabileceğini belirtmektedir.

### Yaşamboyu Öğrenme

İnsanı diğer varlıklardan ayıran düşünme ve öğrenme gücü, belli bir mekân ile sınırlı olmaksızın doğumdan ölüme kadar devam eder. Hiç kuşkusuz öğrenme hızı çocuklukta daha yüksektir. Ama bu süreç çocuklukta kadar olmasa da yaşamboyu devam eder. Bu nedenle yaşamboyu öğrenme kavramı, öğrenmeyi yaşamın belli bir dönemine ait olmaktan çıkarıp tüm yaşama yaygın bir anlayışı yansıtır. Buna göre birey; kişilik, sosyal ve mesleki anlamda doğal ve sürekli devam edecek şekilde gelişimini sürdürür (Koç, 2005).

Yaşamboyu öğrenme düşüncesi 1950’lerden sonra yaygınlaşmış ve özellikle de 1960 yılında Montreal’de yapılan Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı’nda, eğitimin yaşamboyu devam etmesi gerektiği belirtilmiştir (Erdamar, 2011). 1972’de Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) eğitimin geliştirilmesi komisyonunda eğitimi, okul yaşı ve okul binalarıyla sınırlandırmanın doğru olamayacağına karar verilmiştir. Bu bağlamda eğitimin okulu ve okul dışındaki tüm yaşamı kapsaması; eğitsel etkinliklerin esnek olması ve eğitimin yaşamboyu devam eden varoluşsal bir süreç olarak anlaşılması gerektiği gibi ilkeler belirlenmiştir (Knowles, 1996). Böylece, yaşamboyu öğrenme sistematik hale getirilmiştir. Ancak yaşamboyu öğrenme düşüncesinin köklerinin çok eskilere dayandığını, ulusların atasözlerindeki örneklerle bakarak söylemek mümkündür. İngiliz atasözleri içinde, “Öğrenmek için asla geç değildir.” (It’s never too late to learn.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 341); “Öğrenemeyecek kadar yaşlanamazsın.” (Never too old to learn.) (Speake ve Simpson 2008, s. 274) gibi örnekler, öğrenmenin insan yaşadıkça devam edeceğini belirtmektedir.

Yaşamboyu öğrenme konusundaki yukarıda verilen olumlu örneklerle karşın, İngiliz atasözlerinde yer alan “Yaşlı köpeğe yeni hileler öğretemezsin.” (You can’t teach an old dog new tricks.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 474) ve Türk atasözleri içinde yer alan “İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur.” (Aksoy, 1998, s. 328) atasözlerinde ilk bakışta yaşamboyu öğrenme anlayışına karşı çıkılıyor gibi görünmektedir. Fakat ilk atasözünde, bazı becerilerin yaşa bağlı olarak öğrenilmesinin daha güç olacağı; ikincisinde de çocuklukta edinilmeye başlanan kişilik özelliklerinin daha sonra değiştirilmesinin zor olacağını belirtmek için söylendiği; dolayısıyla her iki atasözünün yaşamboyu öğrenme düşüncesine karşı olma gibi bir anlam içermediği söylenebilir.



Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi İngiliz atasözlerinde yaşamboyu öğrenme ile ilgili düşüncelere yer verilirken incelenen Türk atasözleri ile ilgili kaynaklarda bu konuyla ilgili söylenmiş atasözlerine rastlanmamıştır. Bu durum, Türk kültüründe çocukluk ve gençlikte öğrenilenlerin yeterli kabul edilmesi ve dolayısıyla yaşamboyu öğrenmenin öneminin yeterince fark edilememiş olmasıyla açıklanabilir.

### **Öğrenme ile Güdülenme, Hazırbulunuşluk, Pekiştirme ve Ceza İlişkisi**

Öğrenmeyi etkileyen pek çok etken vardır. Bunlardan bir bölümü öğreneni öğrenmeye hazır hale getirme için, bir bölümü de öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak için kullanılır. Kalıtsal özellikler ile öğrenmenin etkileşiminin bir ürünü olan hazırbulunuşluk olmadan öğrenme zordur. Hazırbulunuşluğa, öğrenenin entelektüel geçmişi, geçirdiği yaşantılar ve öğretim yöntemlerinin önemli etkisi vardır (Fidan, 1986). Bir konudaki öğrenmeler bireyi o konuyla ilgili daha sonraki öğrenmelere hazırlar. İngiliz atasözleri içinde bilişsel hazırbulunuşluğun önemini anlatan “Başarı başarıyı getirir.” (Nothing succeeds like success.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 353) biçiminde bir atasözü vardır. Türk atasözleri içinde yer alan “Aşk olmayınca, meşk olmaz.” (Aksoy, 1998, s. 157) atasözünde de öğrenmeye duyuşsal hazırbulunuşluğun ve bireyi harekete geçirecek bir neden olmasının önemi anlatılır. Meşk sözcüğü TDK’ya (2011, s. 1641) göre “Bir öğretmenin, aynısını yazmaları için öğrencilerine verdiği yazı örneği. Yazı veya müzikte alışmak ve öğrenmek için yapılan çalışma, el alıştırması” biçiminde tanımlanmıştır.

Öğrenmeyi etkileyen bir başka etken de güdülenmedir. “Güdülenme, içsel isteklerin ya da dışsal olayların belirlediği gereksinimi gidererek hedefe ulaşabilmesi için organizmanın davranışa hazır hale gelmesidir” (Bakırcıoğlu, 2012, s. 406). Güdülenme, bireyin başarı ihtiyacından ve kontrol odağından etkilenebilir (Driscoll, çev. 2012). Kişiyi bir davranışı yapmaya isteklendirici etkenler olmadan o davranışı yapmaya yöneltecek süreçler bireyde beklenen etkiyi yaratamaz. Güdülenmiş olma kişiyi belli biçimde davranmaya yöneltmenin yanı sıra davranışı kararlılıkla, istekle ve ısrarla yapmasını sağlar (Fidan, 1986). Güdüler, kaynağına, süreç ve içeriğinin dayandığı temellere, güdülenmeyi sağlayan etkenin tekil ya da çoğul olmasına vb. özelliklere göre farklılık gösterebilmektedir (Seker, 2015).

Maslow, bireyin gereksinimleri içinde önceliği yaşamla ilgili temel gereksinimlere vererek sıradizinsel (hiyerarşik) bir düzende belirtir. Bu sıralamada; temeli fizyolojik olmak üzere, güvenlik, sosyal, değer verilme-saygınlık ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri vardır (Maslow, 1954). Bu gereksinimler aynı zamanda birer güdü kaynağıdır. Bireyi, gereksinimini karşılayabilmesi için belli biçimlerde davranmaya yöneltir.

İnsanları öğrenmeye yönelten etkenlerden biri de merak ve dolayısıyla bilme gereksinimidir. Merak, çocukları ve yetişkinleri öğrenmeye güdüleyen etkidir (Driscoll, çev. 2012). Bireyin zihninde oluşan belirsizlikler, merak etmesini, durumu ya da olayı anlama çabası içine girmesini ve bu amaçla yaşantılar geçirmesini sağlar. Bireyin zihnindeki belirsizlikler, düşünmesini, sorgulamasını ve dolayısıyla

öğrenmesini olumlu olarak etkiler. İnsan, merak güdüsüyle dünyaya gelir. İçinde bulunduğu dünyayı tanımaya çalışan çocuk, çok meraklıdır ve bu amaçla etkinlikte bulunur fakat aynı etkinliği uzun süre devam ettiremez. İçinde bulunduğu bu durum onu sürekli olarak konu ve etkinlik değiştirmeye, yeni şeyler merak etmeye yöneltir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Merakını gidermek amacıyla yaptıkları onu birtakım sonuçlara götürür; böylece öğrenme gerçekleşmiş olur. Ne var ki bireyin öğrendikleri pekiştirilirse kalıcı duruma gelir. Davranışçı kuramcılar, öğrenmede uyaran tepki ilişkisinin, davranışın ortaya çıkarılmasındaki önemine değinirken davranışın pekiştirilmesinin de bu bağın kurulması kadar önemli olduğunu belirtirler. Pekiştirme, olumlu ya da olumsuz olmak üzere iki şekilde yapılır. Ödül gibi olumlu uyarıcılar ile pekiştirilen davranışlar ve olumsuz uyarıcıların ortamdan kaldırılması ile olumsuz bir şekilde pekiştirilen davranışların tekrarlanması olasıdır, olumlu ya da olumsuz cezalandırma sonucunda ortaya çıkan davranışların tekrarlanması olası olduğundan daha yüksektir (McCarthy, Baker, Minami ve Yeh, 2011).

Edimsel koşullanmada davranışın yapılması eğilimini, edimin sonucunda yaşanan deneyim belirler. Söz konusu deneyim, davranışı yapan birey açısından olumlu ise, ilk deneyimindekine benzer bir doyum elde edebilmek için davranışı daha sıklıkla yapmaya koşullanır. Sonuç olumsuz ise davranışı yapma olasılığı zayıflar. Türk atasözleri içinde bu durumu anlatan “Marifet iltifata tabidir.” (TDK 2019) diye bir örnek vardır. Bireyin yaptığı bir iş beğenilir, takdir edilirse onun doğasında olan beğenilme ve takdir edilme ihtiyacı karşılanmış olur. Beğenilme ihtiyacı karşılanan bireyin yaşadığı olumlu deneyim, benzer etkinliklerde bulunma eğilimini güçlendirir. İngiliz atasözleri içinde “İhtiyaç icadın anasıdır.” (Necessity is the mother of invention.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 338) şeklinde bir atasözü vardır. Başlangıçta bireyin bir ihtiyacını karşılamak amacıyla yaptığı bir edim pekiştirildiğinde, onun yeni ve yaratıcı deneyimler yaşama eğilimi güçlenmiş olur.

Alışlagelmiş yollar kullanarak yeni ve orijinal keşifler yapılamaz. Dolayısıyla bireyin yaşantıya açık olması ve icat yapabilmek için yaratıcı bir süreci yaşaması gerekir. Yaratıcılık yeni deneyimlere açık olma, olgu ve olaylara çok yönlü bakabilme, kalıpların dışına çıkabilme ve merak etme gibi özellikler gerektirir. Merak, önemli olmasına karşın tek başına yeterli değildir. İnsanın merakını gidermek için sabırlı olması, merakı besleyecek ortamlar, yaşantılar ve bazı riskleri göze alması da gerekir. Sabırlı olmanın önemini anlatan bir İngiliz atasözünde “Sabır bir meziyettir.” (Patience is a virtue.) (Smith, 1936, s. 354) denilirken aynı konuyla ilgili olarak söylenmiş bir Türk atasözünde de “Sabır acıdır, meyvesi tatlıdır.” (Aksoy, 1998, s. 418) denilerek her işte olduğu gibi, eğitimde de sabretmenin zor fakat sonucunun güzel olacağına dikkat çekilmektedir.

Öğrenirken sabırlı olma kadar yeni deneyimlere açık olma ve bu amaçla risk alma da önemlidir. Bir İngiliz atasözünde bu durum “Yumurtaları kırmadan omlet yapamazsın.” (You can't make an omelette without breaking eggs.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 360) biçiminde açıklanırken işin gereğine uygun davranmanın önemi vurgulanır. Bir Türk atasözünde de bu durum “Sirkesini, sarımsağını sayan

paçayı yiyemez.” (Aksoy, 1998, s. 428) diye anlatılır. Atasözlerimiz içinde merakın kendi içinde bir takım riskler barındırdığını anlatan örnekler de vardır. “Merak insanı mezara sokar.” (TDK, 2019) biçiminde kullanılan Türk atasözünde her şeyi öğrenme isteğinin, insanı birtakım tehlikelerle karşı karşıya getirebileceği belirtilerek tehlikelerden kaçınmak için ilgili davranışı yapmaktan vazgeçmesi salık verilir. Oysa insanın yaratıcı olabilmesi ve öğrenmesi için risk alması gerekir. Bu nedenle yukarıda verilen atasözünün insanlar arasında yaygın olan rahatına düşkünlük düşüncesini yansıttığı görülmektedir.

Türk ve İngiliz atasözleri içinde cezayı, özellikle de dayağı, davranışı düzeltmenin bir gereği olarak öneren örnekler bulunmaktadır. Türk atasözlerinde cezalandırma ile ilgili olarak iki atasözünü örnek verebiliriz: “Dayak cennetten çıkmıştır.” (Aksoy, 1998, s. 229), “Kızını dövmezen dizini döver.” (Aksoy, 1998, s. 362). İngiliz atasözlerinde de “Sopayı sakla çocuğu şımart.” (Spare the rod and spoil the child.) (Smith, 1936 s. 401) şeklinde bir atasözü bulunmaktadır. Günümüzde dayağın düzeltici bir işlevi bulunduğuna ilişkin yargı, iki toplumda da genel olarak kabul görmese de eskiden yukarıdaki atasözlerinin belirttiği gibi; cezalandırmanın, olumsuz davranışları düzeltici olarak görülmesinden dolayı eğitimde kullanılmasının doğru bir yaklaşım olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Eski toplumlarda (günümüzde çok azalmış olsa da) ceza, hatalı ya da yanlış davranışları düzeltmenin aracı olarak kullanılmıştır. İnsanlar bazen olumsuz davranışlar da edinebilirler. Bu tür davranışları ortadan kaldırmak için kullanılan araçlardan biri cezalandırmadır. Davranışçı kuramcılara göre cezanın bireyi istenmeyen davranıştan kısa süreliğine vazgeçirme gibi bir etkisi olabilir. Bir başka deyişle ceza, ilgili olduğu davranışı o an için durdurabilir fakat bu durum davranışın ortadan kalktığı ya da unutulduğu anlamına gelmez (Driscoll, çev. 2012). Bir başka deyişle ceza verildiği sürece davranışı bastırmakta, ortadan kaldırıldığında söz konusu davranış tekrar ortaya çıkmaktadır. Davranışçı kuramların da gösterdiği gibi dayak, yanlış davranışları ortadan kaldırmaya yönelik bir araç olma özelliği taşımamaktadır. Dolayısıyla günümüzde dayağın davranışı düzeltici bir işleve sahip olduğuna ilişkin atasözleri de geçerliğini yitirmeye başlamıştır.

### **İşbirliği, Etkileşim ve Model Alma**

Eğitim, etkileşimli bir süreçtir. Toplumsal bir varlık olan insan, diğer insanlarla iletişim ve etkileşim kurmak zorundadır. Bu etkileşimlere bağlı olarak başkalarından öğrenir, başkalarına öğretir ve bu süreçte zaman zaman da diğer bireylerle işbirliği yapar. Bu özelliğinden dolayı eğitimin kişilerarası ilişkilere dayalı olma gibi bir özelliği vardır. Çünkü birey her şeyi bilemez; bilmedikleri, çözemedikleriyle ilgili olarak diğer bireylerle işbirliği yapma ve böylece kendi eksikliklerini giderme gereksinimi duyar; bazen de bildiklerini paylaşarak diğer bireyleri etkileme, yönlendirme, inandırma gibi çabalarda bulunur. Başkalarıyla kurulan etkileşimler bireyin tek başına üstesinden gelemeyeceği sorunları çözebilmesini sağlar. Türkçedeki “Bir elin nesi var, iki elin sesi var.” (Özdemir, 1984, s. 49), “Birlikten kuvvet doğar.” (TDK, 2019) atasözleri toplumsal anlamda olduğu kadar eğitimde de

işbirliğinin önemli olduğunu belirtir. "Az eli aştı gör, çok eli işte gör." (Aksoy, 1998, s. 170) atasözü ile de yemeğin az kişiyle yenildiğinde insanların doyabileceği, bunun dışında kalan işlerin ise çok kişiyle kısa sürede yapılabileceği belirtilerek işbirliğinin sağlayacağı gücün zor işleri başarmayı kolaylaştıracağı vurgulanmıştır. Bu kural eğitim için de geçerlidir.

Günümüz eğitiminde işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirdikleri süreç olarak kabul edilmektedir. İşbirliği için bazı koşulların olmasına gereksinim bulunmaktadır. Bunlar; grup ödülü, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatıdır (Ün-Açıkgöz, 2005). İşbirlikli öğrenmede bu koşulların yerine getirilmesinden sonra grupta yer alan öğrenciler hem kendilerinin hem de gruptaki arkadaşlarının başarısı için çaba gösterirler. Başarı ya da başarısızlık bireysel olduğu kadar gruba da aittir. Dolayısıyla öğrencilerin tek tek başarılı olması yeterli görülmez. Bütün öğrencilerin başarılı olması istenir. Bu özelliğinden dolayı işbirlikli öğrenme süreci öğrencilere; arkadaşlarının düşüncelerinden yararlanma, hatalarını görme ve bunları düzeltebilme, yeni farklı düşüncelere açık olma, olaylara çok yönlü bakabilme gibi özellikler kazandırır.

Yukarıdaki atasözleri, doğrudan eğitimle ilgili bir düşünceyi belirtmek için söylenmiş olmasa da eğitim uygulamalarını da ilgilendirmekte, eğitsel bir ileti de içermektedir. Başkalarının bilgi ve deneyimlerinden yararlanma, birlikte çalışıp başarıyı yükseltme, değişik düşüncelere açık olarak gelişmeyi sağlama günümüzde kabul edilen eğitim değerleri arasındadır. Bu anlayış, bireysel öğrenmeyi olduğu kadar işbirlikli öğrenmeyi de önemli duruma getirmiştir. Böylece bireyin tek başına üstesinden gelemeyeceği sorunların bireylerin birbirlerinin eksikliklerini tamamlamalarıyla çözülebileceği kabul edilmektedir.

İnsanlar, diğer insanları gözlemleyerek de öğrenirler. Sosyal öğrenme kuramcıları, gözlem sonucunda edinilen davranışın basit bir taklitten ibaret olmadığını belirtir. Gözlemci, gözlemi yaparak bilgilenir ve bir takım sonuçlar çıkarır. Çıkardığı sonuçları kendisi için yararlı olan durumlarda uygulamaya koyar (Bayrakçı, 2007). Kimi zaman da insanların öğrendikleri o an ortaya çıkmaz fakat ilerleyen zamanlarda davranış değişikliğine neden olabilir (Gültekin, 2019). Vygotsky, kişisel gelişimin, çocuğun içinde yer aldığı sosyal ortam göz önünde bulundurulmadan anlaşılamayacağını belirtirken (Tuge ve Ragoff, 1989 akt. Driscoll, çev. 2012) bu etkileşimlere dikkat çekmektedir. Türkçede, etkileşim sonucunda bireyde oluşan davranış değişmelerini anlatan çok sayıda atasözü vardır: "Kır atın yanında duran, ya huyundan ya suyundan." (Özdemir, 1984, s. 131) atasözü, kişinin arkadaşlık ettiği kişiden etkileneceğini; "Körle yatan, şaşı kalkar." (Aksoy, 1998, s. 374) atasözünde ise, değersiz ve kötü kişilerle arkadaşlık edenlerin kötü alışkanlıklar kazanacağını belirtmektedir. "Çürük elma yanındakileri de bozar." (The rotten apple injures its neighbour) (Speake ve Simpson, 2008, s. 412) şeklindeki İngiliz atasözü ile benzer bir düşünceyi anlatmak için Türkçede kullanılan "Üzüm üzüme baka baka kararır."

(Aksoy, 1998, s. 457) atasözü ile bir arada bulunan ve arkadaşlık eden kişilerin birbirlerine bazı kötü huylar aşılatabileceği belirtilerek etkileşimin ve etkileşimde bulunulan insanların niteliklerinin önemi vurgulanır. Başka bir İngiliz atasözü ise; “Kişi arkadaşıyla bilinir.” (A man is known by the company he keeps.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 88) şeklindedir. Bu atasözü ile de arkadaşlık yapan insanların etkileşim içinde birbirlerine benzer özellikler kazanacakları ve dolayısıyla benzer davranışlar sergileyecekleri belirtilir.

İnsanlar arasındaki sosyal ilişkilere bağlı olarak model alma ve modelin davranışlarını taklit ederek ya da o davranışları kendi amaçlarına göre uyarlayarak yeni davranışlar oluşturma da söz konusu olabilmektedir. Modelin davranışlarının içselleştirilmesinde gözlemcinin ve modelin özellikleri dikkati etkilemektedir. Gözlemciler önemli olduğuna inandıkları modelin etkinliklerine daha çok dikkat göstermektedirler (Schunk, çev. 2014). Türk atasözleri içinde öğrenmede model alınan kişinin yaptıklarının önemli olduğunu anlatan “Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur.” (Özdemir, 1984, s. 12) ve “Armut dalının dibine düşer.” (Aksoy, 1998, s. 153) gibi iki örnek vardır. İngiliz atasözlerinde de aynı anlama gelen “Erkek çocuk babasına çeker.” (Like father, like son.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 166) “Kız çocuk annesine çeker.” (Like mother like daughter.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 166) şeklinde iki örnekten söz edilebilir. Burada kalıtımla gelen benzerliğin yanı sıra, anne-babanın çocuklarına model olarak gösterdikleri davranışların onlarda bıraktığı etki de kastedilmektedir. Yukarıdaki atasözleri anne-babanın çocukları için model olduğunu, çocukların ana-babalarında gördükleri davranışları yapmaya özenecekleri belirtilmektedir. Modellerin olumlu davranışlarını içselleştiren çocuklar, istedik özellikler kazanırken modellerin olumsuz davranışlarını örnek alan çocuklar, istenmeyen özelliklere sahip olurlar. Bu nedenle anne-babalar çocuklarına şunu yap, bunu yapma demek yerine, davranışlarıyla örnek olmalı; onlara olumlu ve olumsuz özellikler konusunda öğüt vermek yerine kendi yaşantılarıyla iyi-kötü, güzel-çirkin gibi kavramları kendi deneyimleriyle oluşturmalarına fırsat vermelidirler.

### **Yaparak-Yaşayarak Öğrenme**

Eğitim sürecinde öğrenenin etkin olmasının, öğrenmesi ve öğrendiklerinin kalıcı olmasındaki yeri büyüktür. Çünkü insanın yaşantıları duyu organlarını kullanmasıyla gerçekleşir. Bir konuyu öğrenmek amacıyla birey yaparak-yaşayarak deneyimler geçirirse daha çok duyu organını kullanır. Daha çok duyu organını kullanması ise yaşadıklarını algılamasını kolaylaştırır. Yaparak-yaşayarak öğrenme, Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modelinde ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin önemli bir özelliği olarak görülmektedir (Kolb, 2014). Arnas (2017), çocuk müzelerinin çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunan başlıca ortamlardan biri olarak çocuk gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarına göre de çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için okul dışı ortamlar sınıf ortamına göre daha uygundur (Gürsoy, 2018). Yaparak-yaşayarak öğrenmenin yararlarını konu alan örnekleri çoğaltmak mümkündür. Günümüzde bir öğretim ilkesi haline gelmiş olan yaparak yaşayarak öğrenme, eskiden beri atasözlerine de konu olmuştur. Örneğin

Türk atasözlerinde, “Bakmakla usta olursa (öğrense) köpekler (kediler) kasap olurdu (kasaplığı öğrenirdi).” (Aksoy, 1998, s. 177); “Köpek suya düşmeyince yüzmeyi öğrenemez.” (Aksoy, 1998, s. 372) denilerek yaparak öğrenmenin önemi belirtilmiştir. İngiliz atasözlerinde ise; “Uygulama yapmak mükemmelleştirir.” (Practice makes perfect.) (Speake ve Simpson, 2008, s. 397), “Deneyim en iyi öğretmendir.” (Experience is the best teacher) (Speake ve Simpson, 2008, s. 157) sözleriyle de benzer bir düşünce dile getirilmiştir. Yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemini dolaylı olarak anlatan başka İngiliz atasözleri de vardır: “Girişim olmadan, gelişim olmaz.” (Nothing venture, nothing gain) (Speake ve Simpson, 2008, s. 354); “Girişim olmadan hiçbir şeye sahip olamazsın.” (Nothing venture, nothing have) (Speake ve Simpson, 2008, s. 354). Türk atasözleri de yaparak öğrenmenin gerekliliğini anlatan örnekler bakımından zengindir. “Her düşünüş bir öğreniş.” (Özdemir, 1984, s. 106) ve “Bir musibet bin nasihatten yeğdir.” (Aksoy, 1998, s. 198) gibi örnekler bunlardan bazılarıdır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sözel ve yazılı iletişimin en güçlü kaynaklarından olan ve toplumların yüzyıllarca süren deneyim ve gözlemlerini çoğunlukla içinde değişmeceli bir anlam barındırarak anlatan atasözleri eğitsel bir içeriğe sahiptir. Ulusların kültürel değerleri ya da eğitim sistemleri birbirinden farklı olmasına karşın atasözleriyle yansıttıkları bu eğitsel söylemlerin pek çok ortak yönünün olduğu söylenebilir. Nitekim bu araştırmada da Türk ve İngiliz atasözleri çağdaş eğitim ilkeleri açısından incelenerek söz konusu ulusların eğitsel yaklaşımlarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Türk ve İngiliz atasözlerinde çocukluk çağında verilen eğitimin önemine dair sunulan iletilerin çoğunun benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örneğin, iki ulusa ait atasözlerinde de çocukluk çağında verilen eğitimin çocuğun kişilik gelişiminin temeli olduğuna ve belirli davranışların bu dönemde kazandırılması gerekliliğine benzetmeler kullanılarak dikkat çekilir. Gelişim psikologlarının belirttiği, çocuğun bazı davranışları kazanabilmesi (örneğin, konuşmayı öğrenmesi) için o davranışı kazanabileceği kritik dönemdeki yaşantıların önemi atasözleriyle kısaca anlatılır. Ayrıca çocukluk döneminde zaman yönetimi becerisinin kazanılması da önemli görülmektedir. Diğer yandan çocukluk çağının önemli bir öğrenme aracı olan oyunlar ile ilgili düşüncelere Türk atasözlerinde yer verilirken incelenen İngiliz atasözleriyle ilgili kaynaklarda bu konuyla ilgili atasözlerine rastlanılmamıştır.

Türk ve İngiliz atasözlerinde akıl ve bilgi kavramlarının oldukça önemsendiği görülmektedir. Akıl ve bilgi sahibi olmanın verimli bir yaşam sürmek için önemli bir güç olduğu, bilgisizlikten yarar beklenilemeyeceği ve bilginin başkalarına danışılarak kullanılması gerektiğine ilişkin ortak bir anlayışın olduğu anlaşılmaktadır. Ulusların atasözlerindeki benzer örneklerin olmasına karşın, bireylerin bilgi, beceri ve yeterliklerini sürekli geliştirme gereksiniminin vurgulandığı önemli bir öğrenme etkinliği olan yaşamboyu öğrenme konusuna ise yalnızca İngiliz atasözlerinde yer verildiği görülmektedir. Türkçede her ne kadar, *Öğrenmenin yaşı yoktur* gibi özlü

sözler olsa da atasözlerinde yaşamboyu öğrenmenin önemini belirten bir atasözüne rastlanmamıştır.

Öğrenmeye hazır olma, güdülenme, pekiştirme ve ceza gibi öğrenmeyi kolaylaştıran veya engelleyen çeşitli etkenlerin önemi hem Türk hem de İngiliz atasözlerinde benzer biçimde vurgulanmıştır. Buna göre, bireyin duyuşsal olarak öğrenmeye güdülenmiş ve hazır olmasının bireyi harekete geçiren bir güç olduğuna ve pekiştirmenin istenilen davranışların kazanılması için etkili bir araç olabileceğine dair atasözleri vardır. Diğer yandan her iki ulusa ait atasözlerinde, cezanın bir disiplin aracı olarak kullanıldığı ve öğrenme üzerinde olumlu bir katkı sağladığına dair örnekler bulunmaktadır. Bu anlayışın şimdi geçerli olmasa da belirli bir döneme kadar iki toplumda da işlevselliğinin olduğu anlaşılmaktadır.

Her iki topluma ait atasözlerinde, öğrenenlere birlikte iş yapma becerisi kazandıran işbirlikli öğrenme anlayışına ilişkin ortak iletiler sunulmuştur. Ayrıca söz konusu uluslar, çocuğun etkileşimde bulunduğu sosyal çevrenin davranış kalıplarını taşıdığı gerçeği üzerinde de durmuşlardır. Bu nedenle çocuğun yakınındaki tüm yetişkinlerin kendi davranışlarını sorgulamaları ve örnek davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.

Bireylerin öğrenme sürecinde etkin olmalarının önemini anlatan çok sayıda atasözü vardır. Yeni bilgi, beceri ve tutumların somut yaşantılarla kazanılmasının öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığını belirten atasözlerindeki bu düşünce günümüzde bir öğretim ilkesi haline gelmiştir. Bu konudaki eğitsel deneyimler ve yapılan bilimsel çalışmalar, yaparak yaşayarak öğrenmeyi bilimsel bilgi haline getirmiştir. Türk ve İngiliz atasözlerindeki eğitsel söylemler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, her iki topluma ait atasözlerinin çağdaş eğitim ilkeleriyle büyük ölçüde örtüşen iletiler sunduğu ve böylece eğitsel bir işlevi yerine getirdikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmada iki ulusun atasözlerinde yansıtılan eğitim anlayışının benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Atasözlerinin sahip oldukları eğitsel içeriğe bağlı olarak eğitimde kullanılmalarıyla ilgili şu öneriler yapılabilir:

Atasözlerinin sahip oldukları eğitsel içeriğe bağlı olarak eğitimde kullanılmalarıyla ilgili şu öneriler yapılmıştır: Atasözleri kapsamlı bir bilgiyi, bir tümceyle özetleyerek anlatmayı sağladığı için bilginin saklanması ve anımsanmasını kolaylaştırır. Bu nedenle eğitimciler tarafından yeri geldiğinde kullanılmalıdır. Öğrencilerin düşünme, yorumlama ve genelden özele akıl yürütme gücünü geliştirmek için de atasözlerinden yararlanılabilir.

Atasözleri insanlar arasındaki iletişimi geliştirmede kullanılabilir. İlettiklerinin doğrulukları genellikle tartışmasız kabul edildiği için ikna edicidirler. İletişimde bu özelliğinden yararlanılması anlatıma güç katar. Ayrıca eğitimle ilgili iletilere sahip atasözleri öğrencilerin eğitim ilkeleri ile ilgili farkındalıklarını arttırmayı destekleyerek eğitsel değerler oluşturmalarına yardım eder. Bu amaçla farklı ulusların atasözleri de kullanılabilir.

Farklı ulusların atasözlerinde eğitimin odağındaki çocuğun sahip olması gereken değerler olan düşünme, sorgulama, merak etme gibi özellikleri içeren çok sayıda atasözü vardır. Farklı ulusların atasözleri incelenerek eğitsel değerlerin nasıl oluştuğu hakkında bilgi edinmek ve bir ulusun eğitim anlayışını anlamak için kullanılabilir.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2014). *Anadilimizin söz denizinde* (3. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1998). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Arnas, Y. A. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: Çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17-30. doi: 10.21612/yader.2017.010
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretimi ve eğitim değerleri açısından Türk atasözleri üzerine bir inceleme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(362), 29-36.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57074> adresinden edinilmiştir.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115558> adresinden edinilmiştir.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, 8(13), 559-575. [http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/1483191380\\_34BulutMesut-arm-559-575.pdf](http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/1483191380_34BulutMesut-arm-559-575.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* [Teacher's petit Piaget]. (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1974).
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi* [Psychology of learning for instruction (3rd ed.)]. (Ö. F. Tutkun, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayım tarihi 2005).
- Erdamar, G. (2011). Yaşamboyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 217-237). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.



- Gibbs Jr, R. W. (2001). Proverbial themes we live by. *Poetics*, 29(3), 167-188. doi: 10.1016/S0304-422X(01)00041-9
- Gözpınar, H. (2014). *The role of proverbs in forming intercultural awareness (on the basis of teaching English, Georgian and Turkish languages)* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594333.pdf>
- Gültekin, M. (2019). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 111-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, T. (2013). Post-modern bir araştırma yöntemi olarak söylem çözümlemesi. *Journal of World of Turks*, 5(1), 185-202. [http://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/398/tahir\\_gur](http://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/398/tahir_gur) adresinden edinilmiştir.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies*, 13(11), 623-649. doi: 10.7827/TurkishStudies.13225
- Honeck, R. P. (1997). *A proverb in mind: The cognitive science of proverbial wit and wisdom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ivanov, E. E., and Petrushevskaia, J. A. (2015). Etymology of English proverbs. *Journal of Siberian Federal University*, 5(8), 864-872. Retrieved from [http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/16817/06\\_Ivanov.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/16817/06_Ivanov.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Karakuş, U. ve Keçe, M. (2012). Türk atasözlerinde doğal çevre algısı ve çevre eğitimi açısından önemi. *Zeitschrift für die welt der Türken / Journal of World of Turks*, 4(3), 131-145. [http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/380/karakus\\_kece](http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/380/karakus_kece) adresinden edinilmiştir.
- Kızılkaya-Cumaoglu, G. ve Diker-Coşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2237-2247. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933458.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler: Göz ardı edilen bir kesim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Koç, G. (2005). Yaşamboyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 213-225). Ankara: PegemA Yayınları.
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Kurt, İ. (1997). *Türk Atasözlerine psikolojik bir yaklaşım*. Konya: Mikro Yayınları.

- Lauhakangas, O. (2007). Use of proverbs and narrative thought. *Folklore: Electronic Journal of Folklore*, 35, 77-84. doi: 10.7592/FEJF2007.35.lauhakangas
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- McCarthy, D. E., Baker, T. B., Minami, H. M., and Yeh, V. M. (2011). Applications of contemporary learning theory in the treatment of drug abuse. In T. R. Schachtman and S. Reilly (Ed.), *Associative learning and conditioning theory: Human and non-human applications* (pp. 235-269). New York: Oxford University Press.
- Mieder, W. (2004). *Proverbs: A handbook*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* [Qualitative data analysis: An expanded sourcebook]. (S. A. Altun ve A. A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1994)
- Oy, A. (1972). *Tarih boyunca Türk atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özdemir, E. (1984). *Açıklamalı atasözleri sözlüğü* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research and evaluation methods]. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi (Orijinal kitabın yayım tarihi 2001).
- Püsküllüoğlu, A. (2002). *Türk atasözleri sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış* [Learning theories: An educational perspective]. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayım tarihi 2008)
- Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (motivation theory). *Ybs Ansiklopedisi*, 2(1), 22-26, [http://ybsansiklopedi.com/wp-content/uploads/2015/03/motivasyonteorisi\\_yeniformat.pdf](http://ybsansiklopedi.com/wp-content/uploads/2015/03/motivasyonteorisi_yeniformat.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, W. G. (1936). *Dictionary of English proverbs* (Reprinted, with corrections) Oxford: At The Clarendon Press. Retrieved from <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.227228/page/n1>
- Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 6(2), 101-115. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/604/604> adresinden edinilmiştir.

- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Speake, J., and Simpson, J. (Ed.). (2008). *The Oxford dictionary of proverbs*. New York: Oxford University Press Inc.
- Taşdelen, V. (2000). Türk atasözlerinde eğitim. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 121-135. doi: 10.1501/Egifak\_0000000035
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Bölge ağızlarında atasözleri ve deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Sözlükler: Atasözleri ve deyimler sözlüğü*, <https://sozluk.gov.tr/?kelime=> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ün-Açıkgöz, K. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, F. Ö. (2007). Bilgi toplumu bağlamında Türk atasözlerinde “eğitim” ve “bilgi” kavramları üzerine düşünceler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 146-158. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879318.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç-Atıcı, M. (2007). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi* (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları* (28. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurtbaşı, M. (1993). *A dictionary of Turkish proverbs*. Ankara: Turkish Daily News.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.





## Educational Values in Turkish and English Proverbs

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	07.06.2020	07.08.2020	07.08.2020

Bayram Aşlıoğlu <sup>1</sup> and Berivan Tokur Üner <sup>2</sup>  
Dicle University

### Abstract

The aim of this study is to investigate Turkish and English proverbs comparatively in terms of their educational values. The study has been conducted through document analysis which is one of the qualitative research patterns. Dictionaries of Turkish and English proverbs have been examined to collect data. Initially, the proverbs conveying educational messages have been determined. Afterwards, educational messages in related proverbs have been coded with regard to educational subjects. Thus themes have been created by choosing identified codes that were relevant to each other. Given to investigated Turkish and English Proverbs Dictionaries within the scope of this study, it has been observed that proverbs have common educational messages such as: The importance of education in childhood, the importance of wisdom and its relationship with education, the effects of motivation on learning, learning by practising and living, cooperation, the significance of the interaction and model learning throughout the education process, reward and punishment in education. On the other hand, while lifelong learning has been mentioned in English proverbs, this theme hasn't been observed in Turkish proverbs. As a consequence, it is seen that there is a considerable amount of similarity between both nations' proverbs with regard to the reflection of today's sense of education.

*Keywords:* Proverb, educational values, culture, lifelong learning.

<sup>1</sup>Corresponding Author: Assoc. Prof., Ziya Gökalp Educational Faculty, Department of Educational Sciences, Division of Curriculum and Instruction, E-mail: bayramasilioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2425-0624>

<sup>2</sup>Ph.D. Student, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Division of Curriculum and Instruction, E-mail: berivan.tokur@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3777-5606>

### **Purpose and Significance**

The aim of this study is to investigate Turkish and English proverbs comparatively in terms of their educational values. The educational messages in Turkish and English proverbs were analyzed in order to achieve this target. The proverbs of both nations were examined in terms of generally accepted educational theories, principles and approaches. It is aimed to present the similarities and differences between both nations' teaching philosophies on the basis of relevant analyzing. The following questions were searched to reach the study's aims:

1. What are the main proverbs in Turkish and English proverbs that have an educational message directly or indirectly?
2. How are the messages in both nations' proverbs correlated to educational dimensions?
3. According to both nations' proverbs, in what aspects do the values in educational dimensions show similarities and differences?

### **Method**

The study was conducted through document analysis which is one of the qualitative research patterns. Dictionaries of Turkish and English proverbs were examined to collect data. First of all, the proverbs conveying educational messages were determined. Then educational messages in related proverbs were coded according to educational subjects. After that themes were created by choosing identified codes that were relevant to each other. The data was collected and coded separately by two researchers and brought together under common categories. The consistency coefficient between two researchers was calculated as .92. Additionally, expert opinions on chosen categories were provided to achieve validity.

### **Results**

The proverbs which are one of the most powerful sources of verbal and written communication have also an educational content. In this study, the proverbs of Turkish and English nations were examined according to educational principles and the similarities and differences of both nations' educational philosophies were presented.

It can be said that the messages conveyed with proverbs on the importance of education which should be provided in childhood show similarities. The common message of both nations' proverbs is that the education provided in childhood has a basis for a child's personality development. It is also quite necessary to make use of critical learning opportunities on time to make children acquire certain behaviors. It is also seen to be important to help the child achieve time management skills in childhood.

One of the other important subjects on education in childhood is playing games. The game is an educational environment that provides children to reveal their learning

potential. It is seen that the ideas stressing the necessity and significance of games in childhood are available in Turkish proverbs, on the other hand; it is not mentioned in English proverbs considering the English references.

There are many English and Turkish proverbs on the subjects of wisdom and knowledge, which are the main tools and environment of education. Knowledge is one of the fundamental concepts of philosophy which is accepted as a basis of science. Mankind has been in a search of defining what the real knowledge is and how it is acquired since ancient times. Knowledge is an important part of educational process, as well. All the covered information serves to construct new concepts through new experiences and helps to make the life easier.

It is defined in Turkish and English proverbs through different metaphors as having knowledge means being powerful and the most valuable thing that human can ever have is wisdom. For instance, there are some proverbs in our culture such as “Wisdom is not sold for money” (Akıl para ile satılmaz) (Yurtbaşı, 1993, p. 390) and “Wisdom is a fund for someone” (Akıl kişiye sermayedir) (Oy, 1972). Likewise, in English proverbs wisdom is seen as an important possession. “Without wisdom wealth is worthless” (Smith, 1936, p. 594) is an example of it. What is emphasized in both nations’ proverbs is that wisdom is better than having a lot of money and it is the main source of all kinds of gains.

The power of thinking and learning, which distinguishes people from the other living beings, keeps going from birth till death without paying attention where it happens. Lifelong learning term emphasizes that learning can happen at any time and anywhere. According to this understanding, a person maintains his personal, social and professional development naturally and continuously for life. We can see that the notion of lifelong learning dates back to old times considering the examples available in English proverbs. English proverbs such as “It’s never too late to learn” (Öğrenmek için asla geç değildir.) (Speake and Simpson, 2008, p. 341), “Never too old to learn” (Öğrenemeyecek kadar yaşlanamazsın) (Speake and Simpson, 2008, p. 274) state that learning goes on lifelong. It is understood that lifelong learning term was stated in English proverbs, however; it is not the same for Turkish proverbs. Any proverbs describing the importance of lifelong learning were not found in Turkish references.

There are a lot of factors affecting learning. While some of them are used to make learners awake for learning, the others are used to make learned subjects permanent. Learning a subject forms a basis for subsequent learning. In English proverbs, “Nothing succeeds like success” (Başarı başarıyı getirir) (Speake and Simpson, 2008, p. 353) saying emphasizes the importance of readiness to learn cognitively. On the other side, “Without devotion there is no genius” (Aşk olmadan meşk olmaz) (Yurtbaşı, 1993, p. 238) is a Turkish proverb stating that readiness to learn effectively is the first step motivating a person to take part in learning process. It is also important to be open to new experiences and take risks while learning. This situation is summarized in English proverbs as “You can’t make an omelet without breaking eggs.” (Yumurtaları kırmadan omlet yapamazsın) (Speake and Simpson,

2008, p. 360) The same thing happens in Turkish proverbs, too. The proverbs of both nations view a person's taking active roles in learning as crucial.

There are some examples of proverbs both in Turkish and English sayings stating that punishments and especially corporal punishments can be used to turn the behaviors into the intended ones. The English proverb "Spare the rod and spoil the child" (Sopayı sakla çocuğu şımart.) (Speake and Simpson, 2008, p. 447) is the example of it. It can be understood that it was seen as a usual behavior to help children learn something through corporal punishments until a certain time. However, it is not an acceptable behavior type for teachers in today's world for both nations.

Education is an interactive process. People must communicate with other people. As a result of this interaction, a person can learn something from others or teach them and they sometimes work cooperatively. It is a commonly accepted approach that a single person can deal with hard problems much more easily with the help of other people. It can be examined in both Turkish and English proverbs how cooperation makes the life of a person easier. It is also an important educational value that every learner should acquire.

There are many Turkish and English proverbs emphasizing behavioral changes happening as a result of this interaction. "The rotten apple injures its neighbor" (Çürük elma yanındakileri de bozar) (Speake and Simpson, 2008, p. 412), "A man is known by the company he keeps" (Kişi arkadaşıyla bilinir.) (Speake and Simpson, 2008, p. 88) are the examples stating that if a person makes friendship with a bad-tempered one, he will pick up bad habits. There are also many Turkish and English proverbs underlining the importance of model learning and its impact on learners. The Turkish proverb "The pear doesn't fall away from its tree" (Armut dalının dibine düşer) (Aksoy, 1998) and English proverbs "Like father, like son" (Erkek çocuk babasına çeker.) (Speake and Simpson, 2008, p. 166), "Like mother like daughter" (Kız çocuk annesine çeker.) (Speake and Simpson, 2008, p. 166) have the same meaning. These sayings imply how parents' behaviors affect their children for better or for worse. If a child exposes to his model's good behavioral pattern, he will acquire required types of actions, on the other side; if he takes examples of his model's negative behavior, unfortunately, he will imitate the same thing. So, it is crucial for parents to be good role models for their children.

Involving actively in learning process makes learned subjects permanent. The more sense organs a person uses, the more permanently learning takes place. If he learns something through experiences, he will acquire the intended skills for a long time. Learning by experiences, which is a teaching principle now, has been mentioned in Turkish and English proverbs since the ancient times. For instance, "Example is better than precept" (Bir musibet bin nasihatten yeğdir.) (Aksoy, 1998) is a Turkish proverb stressing the necessity of experiences for learning. Additionally, "Practice makes perfect" (Uygulama yapmak mükemmelleştirir.) (Speake and Simpson, 2008, p. 397) and "Experience is the best teacher" (Deneyim en iyi öğretmendir.) (Speake and Simpson, 2008, p. 157) are English proverbs that express a similar thought.



**Discussion and Conclusions**

The following ideas in Turkish and English proverbs are seen to be important: The education provided in the childhood is quite important. Having wisdom equals to being powerful. Lifelong learning is only mentioned in English proverbs. It can be explained by the fact that learning occurring in childhood and adulthood is regarded as efficient enough in Turkish culture. Readiness to learn, motivation, reinforcements and punishments are the factors affecting learning. Cooperation, interaction and model learning are key concepts in learning process. It is quite necessary for learners to take part actively in learning process in order to make learned subjects permanent. As a consequence, it is seen that both nations' proverbs reflect ideas that are mostly in accord with today's sense of education. It can be also concluded that the educational messages conveyed with proverbs have lots of things in common even though both Turkish and English nations have different systems of education and cultural values. It is also seen that the proverbs of these nations perform an educational function considering the ideas reflected through them.

Educators can use proverbs to enhance students' awareness about principles of education. There are a lot of proverbs emphasizing the power of thinking, questioning and curiosity. These proverbs can be used in daily conversations to make people aware of the significance of scientific thinking.

**The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.






## Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma, Sözcük Bilgisi ve Sözel Bellek Performanslarının İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	08.07.2019	16.07.2020	17.07.2020

Şaziye Seçkin Yılmaz <sup>1</sup>  
Üsküdar Üniversitesi

Hilal Yaşaroğlu <sup>2</sup>  
Referans Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

### Öz

Bu araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve sözel çalışma belleği performanslarının (edimlerinin) karşılaştırılması olarak incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ilkököl üçüncü sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü tanısı olan 22 ve tipik gelişim gösteren 22 olmak üzere toplam 44 öğrenci oluşturmaktadır. Okumaya ilişkin verilerin toplanması için sınıf düzeyine uygun bir öyküleyici metin ve okuduğunu anlama soruları, Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi'nin sözcük bilgisi alt testleri ile Çalışma Belleği Ölçeği'nin sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği alt testleri kullanılmıştır. Gruplar arası farklılaşmalara ilişkin etki büyüklükleri hesaplanmış ve her iki grup için de değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı, sözcük bilgisi ve sözel çalışma belleği değerlendirmelerinde tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı bir şekilde başarısız olduğunu göstermiştir. Her iki grupta da değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışmanın bulguları alanyazındaki bilgiler ışığında tartışılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Öğrenme güçlüğü, okuduğunu anlama, okuma hızı, sözcük bilgisi, çalışma belleği, sözel bellek.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, E-posta: saziye.sesckinyilmaz@uskudar.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0488-9639>

<sup>2</sup>Dil ve Konuşma Terapisti, Referans Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, E-posta: hilal\_yasaroglu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9751-3213>

Öğrenme güçlüğü (ÖG), bireyin normal veya normalin üzerinde zekaya sahip olmasına, herhangi bir yetersizliğinin olmamasına (görme, işitme yetersizliği, nörolojik bozukluk) ve yeterli öğretim almasına karşın okuma, yazma ve/veya matematikte beklenen başarıyı gösterememesi durumudur (American Psychiatric Association-APA, 2013). ÖG olan bireylerin yaşadıkları sorunlar öğretim yapılan dile hakim olmamaktan, psikososyal yoksunluktan, fiziksel ve duygusal bozukluktan kaynaklanmamaktadır (APA, 2013; Fostick ve Revah, 2018; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner ve Schulte-Körne, 2003). Günümüzde ÖG'nin fonolojik işleme becerilerindeki (fonolojik farkındalık, hızlı-otomatik isimlendirme ve fonolojik (sözel) kısa süreli bellek) sınırlılıklardan kaynaklanan, dil temelli bir bozukluk olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır (Eden, Olulade, Evans, Krafnick ve Alkire, 2016; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

ÖG oldukça yaygın görülen bir bozukluktur. Çeşitli araştırmalar okul döneminde ÖG yaygınlığının % 5-15 olduğunu (Roongpraiwan, Ruangdaraganon, Visudhiphan ve Santikul, 2002; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Vlachos, Andreou, Delliou ve Agapitou, 2013), grubun çoğunluğunu okumada ÖG olanların oluşturduğunu göstermektedir (Eden ve diğ., 2016; Shaywitz, Morris ve Shaywitz, 2008; Vlachos ve diğ., 2013).

Okumada ÖG olan çocuklar okuma öğrenirken harf-ses ilişkisi kurmayı öğrenmede, sözcükleri akıcı ve doğru bir şekilde çözümlemeye ve hecelemede güçlükler yaşarlar. Sözcük okuma güçlüklerine ek olarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri de gösterirler (APA, 2013; Schulte-Körne, 2010). ÖG olan öğrencilerin okuma ve anlamada yaşadıkları sorunlar beraberinde akademik başarısızlık ve hatta okuldan ayrılma ile sonuçlanmaktadır (Hakkarainen, Holopainen ve Savolainen, 2015; Murray, Goldstein, Nourse ve Edgar, 2000). Bu nedenle ÖG olan öğrencilerin okuma ve okumayı etkileyen becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi oldukça önemlidir.

Birçok işlemin eş zamanlı olarak yürütülmesini ve bütünleştirilmesini gerektiren zor bir beceri olan okuduğunu anlama, okunan metnin zihinsel bir temsiline oluşturulmasıdır (Bohn-Gettler ve Kendou, 2014; Kintsch, 1998). Okuduğunu anlama için okurların metinleri akıcı bir şekilde, belirli bir hızda okumaları (Kanık-Uysal ve Bilge, 2019; Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017) ön koşuldur. Ancak akıcı okumaya ek olarak okurların metindeki sözcüklerin ve sözcüklere gelen eklerin anlamlarını bilmeleri (Spencer, Wagner ve Petscher, 2019), metnin farklı bölümlerinde yer alan bilgi birimlerini hatırlayıp ilişkilendirmeleri yani yüzeysel düzeyde okuduğunu anlamaları (Oakhill ve Cain, 2000), metnin konusu ile ilgili kendi önbilgilerini etkinleştirmeleri ve bundan yola çıkarak metindeki bilgiyi açıklayabilmeleri yani çıkarım yapmaları (Elbro ve Burch-Iversen, 2013; Yeari ve van den Broek, 2015) gerekmektedir. ÖG olan öğrenciler bu becerilerde önemli güçlükler yaşamaktadır (Jitendra ve Gajria, 2011).

Akıcı okuma metindeki sözcüklerin doğru ve hızlı bir şekilde tanınmasıdır (Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017; 2020). Metinleri akıcı bir şekilde okuyabilen

okurlar, bilişsel kaynaklarını okuduğunu anlamaya ayırabilirler ve bu da onların okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlar (Begeny ve Silber, 2006; Kuhn, 2004). Okumayı yeni öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları daha çok metin okuma akıcılığı ile ilişkili iken akıcı okumada ustalaşıldıkça okuduğunu anlamının akıcı okuma ile ilişkisi azalmakta ve okuduğunu anlamada okurun sözel dil becerileri daha belirleyici olmaktadır (Cain ve Oakhill, 2006; Catts, Adlof ve Weismer, 2006; Justice, Mashburn ve Petscher, 2013; Nation ve Snowling, 2000).

Okuduğunu anlama ile ilişkisi en çok araştırılan sözel dil becerisi ise sözcük bilgisidir (Catts ve diğ., 2006; Elwér, Keenan, Olson, Byrne ve Samuelsson, 2013; Nation, Cocksey, Taylor ve Bishop, 2010). Okurların okuduğunu anlamaları, okudukları sözcüklerin anlamlarını ve sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri bilmeleri ile olanaklı olmaktadır (Ricketts, Nation ve Bishop, 2007; Silverman ve diğ., 2015). Sözcük bilgisi gelişmiş olan okurlar okuduğunu anlamada daha başarılıdırlar (Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006). Okuduğunu anlamada başarılı olan öğrenciler okuma yoluyla da yeni sözcükler öğrenirler (Ricketts ve diğ., 2007; Verhoeven ve Perfetti, 2011). Sözcük bilgisi gelişmiş olan öğrenciler de okuma sırasında sözcüklerin birçoğunun anlamlarını bildikleri için, bildiklerinden yola çıkarak ve bağlam ipuçlarından yararlanarak yani çıkarım yaparak anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını öğrenebilirler (Calvo, 2005; Calvo, Estevez ve Dowens, 2003; Currie ve Cain, 2015). Okuduğunu anlama için gerekli bir değişken olan çıkarım yapmanın, sözcük bilgisinin yanı sıra sözel bellekten de etkilendiği düşünülmektedir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Hua ve Keenan, 2014).

Sözel bellek, sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleğinden oluşmaktadır. Sözel kısa süreli bellek bireyin sözel bilgiyi belleğinde tutabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Sözel çalışma belleği ise bireyin sözel bilgiyi belleğinde tutarken aynı zamanda, uzun süreli belleğindeki veya yeni gelen bilgi ile birleştirerek yönetme yetisini belirtmektedir (Baddeley, 2003; Baddeley ve Logie, 1999; Cowan, 2008; Diamond, 2013; Ergül, Özgür-Yılmaz ve Demir, 2018). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi sözel kısa süreli bellek bilginin edilgin (pasif) bir şekilde depolanma kapasitesi iken sözel çalışma belleği bilginin eş zamanlı olarak hem saklanmasını hem de işlenmesini içermektedir. Sözel çalışma belleği bireyin daha önce işlemlediği ve uzun süreli belleğinde bulunan bilgileri etkinleştirirken bu bilgiler ile işlemlemekte olduğu metindeki bilgileri de ilişkilendirmesini sağlamaktadır (Swanson, Howard ve Saez, 2006). Okuduğunu anlama için okurun uzun süreli belleğindeki ön bilgileri ile yeni karşılaştığı metindeki bilgileri ilişkilendirmesi gerekmektedir (Currie ve Cain, 2015; Hua ve Keenan, 2014).

Okuduğunu anlama ve sözel bellek arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar sözel kısa süreli bellek ile okuduğunu anlama arasında ilişki olmadığını veya düşük bir ilişki olduğunu (Cain, 2006; Nation, Adams, Bowyer-Crane ve Snowling, 1999; Nouwens, Groen ve Verhoeven, 2016; Swanson ve Berninger, 1995), sözel kısa süreli belleğin okuduğunu anlamada güçlük yaşayan ve yaşamayan öğrencileri ayırt etmediğini göstermektedir (Cain, 2006). Okuma başarısında ayırt edici ve okuduğunu

anlama ile ilişki olan sözel bellek bileşeni sözel çalışma belleğidir (Cain, 2006; Nouwens ve diğ., 2016; Swanson ve diğ., 2006). Yine bazı araştırmacılar okuduğunu anlama ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkide sözcük bilgisinin aracı bir etkisi olabileceğini, yani gelişmiş sözcük bilgisinin sözel çalışma belleği üzerinde kolaylaştırıcı bir etkisi olabileceğini düşünürken (Chrysochoou, Bablekou ve Tsigilis, 2011; Currie ve Cain, 2015; Nation ve diğ., 1999) diğer bir grup araştırmacı, sözcük bilgisi ve sözel dil becerileri kontrol edildiğinde de sözel çalışma belleği ve okuduğunu anlama ilişkisinin sürdüğünü belirtmektedir (Cain ve diğ., 2004).

Özetle ÖG olan öğrenciler okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin okuduğunu anlamadaki sorunları ile ilişkili olan beceri alanlarındaki performanslarının (edimlerinin), tipik gelişim gösteren (TGG) akranları ile karşılaştırılmalı olarak incelenmesi sorunların erken belirlenmesi ve sorunlara müdahale edilerek okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için önemlidir. Buna karşın ulusal alanyazın incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüş; okuma hızı, sözcük bilgisi ve sözel bellek değişkenlerinin okuduğunu anlama ile ilişkileri bağlamında incelendiği bir çalışmaya ise ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı ÖG olan ve TGG ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. ÖG olan ve TGG öğrencilerin okuduğunu anlama performansları (edimleri) anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. ÖG olan ve TGG öğrencilerin metin okuma hızları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. ÖG olan ve TGG öğrencilerin sözcük bilgisi performansları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. ÖG olan ve TGG öğrencilerin sözel bellek performansları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Okuma becerileri ile sözcük bilgisi ve sözel bellek performansları arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmektedir.

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada ilkökul 3. sınıfa devam eden ÖG tanısı olan ve TGG öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı, sözcük bilgisi ve sözel bellek performansları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde öncelikle karşılaştırılacak grupların belli değişkenler açısından, ortak ölçekler kullanılarak ayrıntılı

betimlemeleri yapılır; ikinci aşamada ise yapılan bu betimlemeler karşılaştırılır (Karasar, 2010).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılının birinci dönemi sonunda ilkokul üçüncü sınıfa devam eden ÖG tanısı olan 22 öğrenci (13 kız, 9 erkek) ve bu öğrencilerle yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre eşleştirilmiş, sınıf öğretmenlerinin normal okuma başarısına sahip olduğunu belirttiği 22 TGG öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde ulaşılabilirlik belirleyici olmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada okuduğunu anlama ve okuma hızının değerlendirilmesi için sınıf düzeyinde öyküleyici bir metin ve metne ilişkin okuduğunu anlama soruları, sözel belleğinin değerlendirilmesi için Çalışma Belleği Ölçeği'nin sözel bellek alt testleri, sözcük bilgisinin değerlendirilmesi için ise Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi'nin (TODİL) sözcük bilgisi alt testleri kullanılmıştır.

**Öyküleyici metin ve okuduğunu anlama soruları.** Çalışmada kullanılan metin, Öner'in "Gülibik" (2016) isimli öyküsünden kısaltılıp sadeleştirilerek uyarlanmıştır. Metin Türkçe Öğretimi alanında çalışan bir akademisyen tarafından uyarlanmış ve üçüncü sınıf düzeyine uygun hale getirilmiştir. Uyarlanan metin; sözcük sayısı, cümlelerinin uzunluğu, konusu, dil ve anlatım özelliği, yazı büyüklüğü ve dil bilgisi kurallarına ve üçüncü sınıf düzeyine uygunluğu bakımından Türkçe Öğretimi alanında çalışan üç akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan metnin belirtilen özellikler açısından araştırmada kullanılmasının uygun olduğuna ilişkin ortak görüş alınmıştır. Metin öğrencilere beyaz bir A4 kağıtta 1.5 satır aralığında, 14 punto büyüklüğünde (MEB, 2007) ve *Comic Sans MS* karakterlerle yazılı olarak sunulmuştur.

Metne ilişkin okuduğunu anlama soruları da yine metnin düzenlemesini yapan Türkçe Öğretimi alanında çalışan akademisyen tarafından oluşturulmuştur. Soruların yüzeysel ve çıkarımsal düzeyde okuduğunu anlama becerisini değerlendirip değerlendirmedikine ilişkin olarak Türkçe Öğretimi alanında çalışan üç akademisyenden uzman görüşü alınmış ve sorulara son hali verilmiştir. Okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde on soru kullanılmıştır; soruların altısı yüzeysel düzeyde, dördü çıkarımsal düzeyde okuduğunu anlamayı değerlendirmektedir.

**Çalışma belleği ölçeği (Ergül ve diğ., 2018).** Çalışma Belleği Ölçeği, 5-10 yaş arasındaki çocukların çalışma belleği performanslarının değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiştir. Bu ölçek sözel/görsel kısa süreli bellek ve sözel/görsel çalışma belleği olmak üzere toplam dört boyuttan ve bu boyutların altında yer alan dokuz alt ölçekten oluşmaktadır.

Bu araştırmada 5-10 yaş çocukların çalışma belleği performanslarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen Çalışma Belleği Ölçeği'nin Sözel Kısa Süreli Bellek ve Sözel Çalışma Belleği Alt Boyutları ve ilişkili alt testler kullanılmıştır.

Çalışma Belleği Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin belirlenmesi için testler, ilgili alanlarda çalışan dört öğretim üyesine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri testin kapsam geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Testin yapı geçerliğinin belirlenmesi için ön uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde temel bileşenler analizi ve kümeleme analizi yapılmış ve yapısal modeller elde edilmiştir. Esas uygulama sonrasında ise elde edilen modeller üzerinde her sınıf düzeyine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumları test edilmiştir. Model-veri uyumuna yönelik  $\chi^2$  değerlerinin anlamlı ve  $\chi^2/sd$  oranının 5'in altında bulunmasının mükemmel yakın model-veri uyumunu gösterdiği belirtilmiştir. Yapı geçerliği çalışmalarından sonra esas uygulamadan elde edilen veriler ile her bir alt testteki maddelere ilişkin denemeler ile toplam puan arasındaki ilişki nokta-çift serili korelasyon katsayısı hesaplanarak ayırıcılık geçerliği belirlenmiştir. Sözel çalışma belleği alt testleri için denemelerin büyük bir kısmı için deneme-toplam puan korelasyonlarının .01 düzeyinde anlamlı ve ayırıcılıklarının orta ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bazı denemelerin ayırıcılığı düşük bulunmuştur ancak bu denemeler yüksek beceri örüntülerini ölçmesi ve bu becerilere sahip çocuk sayısı az olduğu için kümeleme analizi sonuçları da göz önünde bulundurularak ilgili maddeler testten çıkarılmamıştır. Sonuç olarak ayırıcılık güvenilirlik değerlerinin anlamlı sözcük hatırlama alt testi denemeleri için .36-.41, anlamsız sözcük hatırlama alt testi denemeleri için .11-.75, rakam hatırlama alt testi denemeleri için .16-.75, geriye rakam hatırlama alt testi denemeleri için .10-.73 ve ilk sözcüğü hatırlama alt testi denemeleri için .03-.71 olarak değiştiği görülmüştür. Ölçeğin ölçüt geçerliğinin hesaplanması için akademik başarı ölçeklerinden elde edilen puanlar ile Çalışma Belleği Ölçeği alt testlerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki nokta-çift serili korelasyon katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre alt testler ve Akademik Başarı Ölçeği arasındaki korelasyon değerleri sözcük hatırlama alt testi için .33-.53 anlamsız sözcük hatırlama alt testi için .37-.52, rakam hatırlama alt testi için .45-.54, geriye rakam hatırlama alt testi için .43-.60, ilk sözcüğü hatırlama alt testi için .23-.45 bulunmuştur. Bu değerlerin anlamlı olması ölçeğin ölçüt geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında; test yarılama yöntemine dayalı iç tutarlık güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmış ve anlamlı sözcük hatırlama alt testi için .68, anlamsız sözcük hatırlama alt testi için .93, rakam hatırlama alt testi için .74, geriye rakam hatırlama alt testi denemeleri için .75 ve ilk sözcüğü hatırlama alt testi denemeleri için .97 bulunmuştur. Son olarak, test tekrar test güvenilirliği için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sözcük hatırlama alt testi için .74, anlamsız sözcük hatırlama alt testi için .75, rakam hatırlama alt testi için .75, geriye rakam hatırlama alt testi için .59, ilk sözcüğü hatırlama alt testi için .62 bulunmuştur.

Sözel kısa süreli bellek; anlamlı sözcük hatırlama, anlamsız sözcük hatırlama ve rakam hatırlama alt testlerini içermektedir. Sözel çalışma belleği geriye rakam hatırlama ve ilk sözcüğü hatırlama alt testlerinden oluşmaktadır. Testler bireysel olarak uygulanmaktadır. Alt testlerde iki denemeden oluşan diziler bulunmaktadır. Ayrıca her bir alt testte katılımcıya görevin anlatılmasında kullanılan iki örnek



uygulama bulunmaktadır. Dizilerde bulunan ve hatırlanması gereken birim sayıları giderek artmaktadır. Alt ölçeklerin uygulanması sırasında her bir dizide yer alan denemelerdeki maddeler sırasıyla ve anlaşılır bir şekilde çocuğa sunulmakta ve çocuk her bir dizideki denemelerden en az birisinde başarılı olduğu durumda bir sonraki diziyeye geçilmektedir. Her iki denemede de başarısız olduğu durumda ise o alt ölçek sonlandırılmaktadır. Katılımcılar doğru sırada tekrarladıkları her bir deneme için 1 puan almaktadır. Bir dizinin her iki denemesini de yanlış tekrarladıklarında alt test sonlandırılmaktadır.

**Türkçe okul çağı dil gelişimi testi (TODİL; Topbaş ve Güven, 2017).** Bu test, Test of Language Development, Primary'nin (TOLD-P:4; Hammill ve Newcomer, 2008) Türkçe'ye uyarlamasıdır. Standart bir test olan TODİL, 4 yaş ile 8 yaş 11 ay grubundaki çocuklara yöneliktir. Okul dönemindeki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini temel dil bilgisel bileşenler içerisinde ölçmeyi amaçlayan bu test; resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrarı, biçimbirim tamamlama, sözcük ayırt etme, sesbirimsel analiz ve sözcük sesletimi olmak üzere dokuz alt testten oluşmaktadır. Bu çalışmada TODİL'in resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme alt testleri kullanılmıştır.

Test uyarlama sürecinde güvenilirlik için Cronbach Alfa, test tekrar test ve puanlayıcı farkına ilişkin korelasyonlar hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayıları resim sözcük dağarcığı alt testi için .90, ilişkili sözcük dağarcığı alt testi için .93 ve sözcük betimleme alt testi için .93 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği için hesaplanan korelasyon katsayıları resim sözcük dağarcığı alt testi için .80, ilişkili sözcük dağarcığı alt testi için .94 ve sözcük betimleme alt testi için .85 bulunmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi için iki bağımsız puanlayıcının hesapladıkları alt test toplam puanları arasındaki uyuma incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin hesaplanan Cohen's Kappa katsayılarının .89 ve .90 büyüklüğünü geçtiği ve iki puanlayıcının puanları arasında yüksek düzeyde uyuma olduğu görülmüştür ( $K = .92, p < .00$ ).

TODİL bireysel olarak uygulanmakta, katılımcılar doğru yanıtladıkları maddeler için 1, yanlış yanıtları maddeler için ise 0 puan almaktadırlar. Bir alt testte üst üste beş soruya yanlış yanıt verildiğinde, alt test sonlandırılmakta ve diğer bir alt testin uygulanmasına geçilmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli uygulama izni alındıktan sonra çalışmaya katılım ve çalışmada ses kaydı alınması konularında öğrencilerin velilerinden de veli onam formu ile izin alınmıştır. Veriler, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve velisinin izni alınan öğrencilerden, 2019 yılının ocak ve şubat aylarında öğrencilerin devam ettikleri eğitim kurumlarında toplanmıştır. Değerlendirme oturumları öğrencilerle bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. Çalışmaya başlanmadan önce

öğrencilerin ortama ve uygulamacıya uyum sağlayabilmesi için kısa bir süre sohbet edilmiş ve öğrenciye yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Metin okuma hızı değerlendirilirken öğrenciye metin verilmiş ve “Bu metni en güzel okumanla, yüksek sesle oku.” denilmiştir. Öğrencinin okuması ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrenciler okurken dikkatlerinin dağılmaması için araştırmacı herhangi bir analiz yapmamış; öğrencinin 5 sn. içinde okuyamadığı bir sözcük olduysa, araştırmacı sözcüğü okumuş ve öğrenciye bir sonraki sözcüğü göstererek okumaya devam etmesini istemiştir (Öğrencinin 5 sn içinde okuyamadığı sözcükler değerlendirmede atlanmış sayılmıştır.).

Öğrenci metin okuma hızının değerlendirilmesi için metni sesli okuduktan sonra araştırmacı “Şimdi bu metni bir kere de içinden/sessiz dikkatlice okumanı istiyorum. Sonrasında sana metinle ilgili sorular soracağım. Okuman bitince bana ‘Bitirdim.’ de.” biçiminde açıklama yapılmıştır. Öğrenci metni sessiz okuduktan sonra metin kaldırılmış ve okuduğunu anlama soruları sözel olarak yöneltmiştir. Öğrenci yanıtları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmacılar, uygulamalar bitince ses kayıtlarını dinleyerek öğrencilerin metinlerde bir dakikada okudukları doğru sözcük sayılarını/okuma hızlarını ve okuduğunu anlama puanlarını hesaplamıştır.

Katılımcıların tesadüfi örnekleme ile seçilen % 30’unun (13 öğrenci) ses kayıtları bağımsız bir puanlayıcı tarafından tekrar dinlenmiş, öğrencilerin okuma hızları tekrar belirlenmiş ve puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır (Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017). Hesaplama parametrik olmayan istatistiksel bir teknik olan Kendall’in Uyuşum Katsayısı (W) kullanılmıştır (Yelboğa ve Tavşancıl, 2010). Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı okuma hızı için .98,  $p < .05$  okuduğunu anlama için .94,  $p < .05$  olarak hesaplanmıştır.

Sözcük bilgisi ve sözel kısa süreli bellek değerlendirmeleri de bireysel oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeler sırasında öğrenciler gereksinim duyduklarında kısa aralar verilmiştir. Değerlendirmelerin tamamı her bir öğrenci için 35-45 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Paket Programı (SPSS) 24 kullanılmıştır. İncelenen bağımlı değişkenlerin dağılımını incelemek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmış ve puanlara ilişkin basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Puanlar normal dağılım göstermediği için grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Grupların karşılaştırılması sonucunda elde edilen değerlerin etki büyüklüklerinin incelenmesi için Cohen’in (1988) etki büyüklüğü hesaplama formülü ( $d$ ) kullanılmıştır. Etki büyüklüğü ( $d$  değeri) .20’den küçük ise zayıf, .50 olması durumunda orta ve .80’den büyük ise güçlü olarak değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler her iki grup için de ayrı ayrı Spearman Brown sıra farkları korelasyon kat sayısı kullanılarak incelenmiştir.

## Bulgular

Bulgular; araştırma sorularında yer alan sıra ile okuduğunu anlama, okuma hızı, sözcük bilgisi, sözel belleğe ilişkin bulgular ve değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi başlıkları altında sunulmaktadır.

### Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Okuduğunu anlama becerisi okuduğunu anlamanın iki düzeyinde ayrı ayrı ve bu iki düzeyin toplamından oluşan okuduğunu anlama puanı bazında incelenmiştir. Grupların okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

*Grupların Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki
Yüzeysel anlama	ÖG	18.86	14.87	12.64	278.00	25.00	.00	.78
	TGG	49.54	8.85	32.36	712.00			
Çıkarımsal anlama	ÖG	6.81	9.57	12.75	280.50	27.50	.00	.81
	TGG	30.00	6.72	32.25	709.50			
Okuduğunu anlama puanı	ÖG	27.36	23.22	12.66	278.50	25.50	.00	.80
	TGG	79.54	13.96	32.34	711.50			

Tablo 1 incelendiğinde TGG grubun yüzeysel anlama ( $U = 25.00$ ,  $p < .05$ ,  $d = .78$ ), çıkarımsal anlama ( $U = 27.50$ ,  $p < .05$ ,  $d = .81$ ) ve toplam okuduğunu anlama ( $U = 25.50$ ,  $p < .05$ ,  $d = .80$ ) puanlarının, ÖG olan grubun puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu; gruplar arasındaki farkların etki büyüklüklerinin de yüzeysel anlama için orta düzeyde, çıkarımsal anlama ve okuduğunu anlama toplam puanı için yüksek olduğu görülmektedir.

### Okuma Hızına İlişkin Bulgular

Grupların okuma hızlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

*Grupların Okuma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki
Metin okuma hızı	ÖG	45.63	21.87	12.57	276.50	23.500	.00	.77
	TGG	92.86	16.49	32.43	713.50			

Tablo 2 incelendiğinde ÖG olan grubun okuma hızının ( $U = 23.50, p < .05, d = .77$ ), TGG grubun okuma hızından anlamlı bir şekilde düşük olduğu ve gruplar arasındaki farka ilişkin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

### Sözcük Bilgisine İlişkin Bulgular

Grupların sözcük bilgisi performansları resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme alt testleri ile değerlendirilmiştir. Grupların sözcük bilgisi alt testlerinden elde ettikleri puanların ve bu puanların toplamından oluşan toplam sözcük bilgisi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

*Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Performanslarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki
Resim Sözcük Dağarcığı	ÖG	22.68	7.36	15.84	348.50	95.50	.00	.62
	TGG	29.27	2.39	29.16	641.50			
İlişkili Sözcük Dağarcığı	ÖG	15.13	8.11	13.70	301.50	48.50	.00	.67
	TGG	27.09	4.42	31.30	688.50			
Sözcük Betimleme	ÖG	18.45	7.53	13.11	288.50	35.50	.00	.52
	TGG	32.00	4.50	31.89	701.50			
Toplam Sözcük Bilgisi	ÖG	56.27	19.72	13.34	293.50	40.50	.00	.72
	TGG	88.36	9.78	31.16	696.50			

Tablo 3 incelendiğinde TGG grubun resim sözcük dağarcığı ( $U = 95.50, p < .05, d = .62$ ), ilişkili sözcük dağarcığı ( $U = 48.50, p < .05, d = .67$ ), sözcük betimleme ( $U = 35.50, p < .05, d = .52$ ) ve toplam sözcük bilgisi ( $U = 40.50, p < .05, d = .72$ ) puanlarının ÖG grubun puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farklara ilişkin etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

### Sözel Belleğe İlişkin Bulgular

Grupların sözel bellek performansları sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği puanları ile bu iki puanın toplamından oluşan sözel bellek puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Tablo 4'te sözel bellek performanslarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4

*Grupların Sözel Bellek Performanslarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki
Sözel Kısa Süreli Bellek	ÖG	8.27	2.31	12.20	268.50	15.50	.00	.80
Sözel Kısa Süreli Bellek	TGG	14.09	2.09	32.80	721.50			
Sözel Çalışma Belleği	ÖG	3.81	1.94	13.00	268.50	33.00	.00	.73
Sözel Çalışma Belleği	TGG	8.31	2.16	32.00	721.50			
Sözel Bellek	ÖG	12.09	3.90	12.20	268.50	15.50	.00	.83
Sözel Bellek	TGG	22.40	3.77	32.80	721.50			

Tablo 4 incelendiğinde grupların sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği ve sözel bellek puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. TGG grubun sözel kısa süreli bellek ( $U = 15.50, p < .05, d = .80$ ), sözel çalışma belleği ( $U = 33.00, p < .05, d = .73$ ) ve sözel bellek ( $U = 15.50, p < .05, d = .83$ ) puanları ÖG olan grubun puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Gruplar arasındaki farklılığın etki büyüklüğü sözel çalışma belleği için orta, sözel kısa süreli bellek ve sözel bellek için yüksek düzeydedir.

#### Değişkenler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Grupların okuma hızları ve diğer değişkenlere ilişkin elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermediği için değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Tablo 5'te ÖG olan, Tablo 6'da ise TGG grubun değişkenlerden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 5

*ÖG Olan Grubun Puanları Arasındaki İlişkiler*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.OH	-									
2.YA	.43*									
3.ÇA	.37	.50*								
4.OA	.38	.92**	.67**							
5.RSD	.11	.31	.58**	.32						
6.İSD	.28	.62**	.50*	.62**	.47*					
7.SB	.13	.64**	.59**	.65**	.65**	.71**				
8.SBİL	.20	.52*	.62**	.54**	.81**	.83**	.87**			
9.SKSB	.51*	.44*	.36	.46*	.48*	.41	.18	.43*		
10.SÇB	.32	.22	.54*	.40	.37	.52*	.31	.43*	.56**	
11.SBEL	.47*	.40	.48*	.50*	.46*	.51*	.25	.50*	.93**	.79**

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$ . Not: OH: Okuma Hızı, YA: Yüzeysel Anlama, ÇA: Çıkarımsal Anlama, OA: Okuduğunu Anlama, RSD: Resim Sözcük Dağırcığı, İSD: İlişkili Sözcük Dağırcığı, SB: Sözcük Betimleme, SBİL: Sözcük Bilgisi, SKSB: Sözel Kısa Süreli Bellek, SÇB: Sözel Çalışma Belleği, SBEL: Sözel Bellek.

Tablo 5 incelendiğinde ÖG olan öğrencilerin metin okuma hızı yüzeysel okuduğunu anlama becerisi ile orta düzeyde ( $r = .43, p < .05$ ) ilişkilidir. Yüzeysel okuduğunu anlama becerisi, çıkarımsal anlama ile orta düzeyde anlamlı bir şekilde ( $r = .50, p < .05$ ) ilişkilidir. Toplam okuduğunu anlama puanı yüzeysel okuduğunu anlama puanı ile yüksek düzeyde ( $r = .92, p < .05$ ) ilişkili iken, çıkarımsal okuduğunu anlama puanı ise orta düzeyde ( $r = .67, p < .05$ ) ilişkilidir.

Sözcük bilgisi ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde okuma hızı ile sözcük bilgisi arasında anlamlı ilişkiler olmadığı görülmektedir. Öte yandan, resim-sözcük dağarcığı çıkarımsal okuduğunu anlama ile orta düzeyde ( $r = .58, p < .05$ ); ilişkili sözcük dağarcığı yüzeysel ( $r = .62, p < .05$ ), çıkarımsal ( $r = .50, p < .05$ ) ve toplam okuduğunu anlama puanı ile ( $r = .62, p < .05$ ) orta düzeyde anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Okuduğunu anlama becerileri ile en yüksek ilişkileri gösteren sözcük betimleme yüzeysel anlama ( $r = .64, p < .05$ ), çıkarımsal anlama ( $r = .59, p < .05$ ) ve toplam okuduğunu anlama puanı ile ( $r = .65, p < .05$ ) orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Toplam sözcük bilgisi yüzeysel anlama ( $r = .52, p < .05$ ), çıkarımsal anlama ( $r = .62, p < .05$ ) ve toplam okuduğunu anlama puanı ile ( $r = .54, p < .05$ ) orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir.

Sözel bellek bileşenleri ve okuma becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde sözel kısa süreli belleğin metin okuma hızı ( $r = .51, p < .05$ ), yüzeysel anlama ( $r = .44, p < .05$ ) ve okuduğunu anlama toplam puanı ile ( $r = .46, p < .05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Sözel çalışma belleği ise çıkarımsal okuduğunu anlama ile orta düzeyde anlamlı bir şekilde ( $r = .54, p < .05$ ) ilişkilidir. Toplam sözel bellek puanı da okuma hızı ( $r = .47, p < .05$ ), çıkarımsal anlama ( $r = .48, p < .05$ ) ve toplam okuduğunu anlama puanı ( $r = .50, p < .05$ ) ile orta düzeyde anlamlı bir şekilde ilişkilidir.

Sözel bellek bileşenleri ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler incelendiğinde sözel kısa süreli belleğin resim-sözcük dağarcığı ( $r = .48, p < .05$ ) ve toplam sözcük bilgisi ile ( $r = .43, p < .05$ ) orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmektedir. Sözel çalışma belleği ilişkili sözcük dağarcığı ( $r = .52, p < .05$ ) ve toplam sözcük bilgisi ( $r = .43, p < .05$ ) ile orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Sözel bellek toplam puanı da resim sözcük dağarcığı ( $r = .46, p < .05$ ), ilişkili sözcük dağarcığı ( $r = .51, p < .05$ ) ve sözcük bilgisi toplam puanı ( $r = .50, p < .05$ ) ile orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir.

Tablo 6  
TGG Grubun Puanları Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. OH	-									
2. YA	.15									
3. ÇA	.05	.61**								
4. OA	.10	.91**	.87**							
5. RSD	.61*	.33	.30	.34						
6. İSD	.15	.51*	.40	.51*	.45*					
7. SB	.25	.56**	.49*	.58**	.36	.58**				
8. SBİL	.30	.57**	.44*	.56**	.38	.85**	.92**			
9. SKSB	.44*	.13	.05	.14	.28	.30	.37	.38		
10. SÇB	.14	.35	.17	.32	.54**	.22	.37	.28	.54**	
11. SBEL	.38	.33	.33	.32	.45*	.37	.14	.44*	.87**	.85**

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$ . Not: OH: Okuma Hızı, YA: Yüzeysel Anlama, ÇA: Çıkarımsal Anlama, OA: Okuduğunu Anlama, RSD: Resim Sözcük Dağırcığı, İSD: İlişkili Sözcük Dağırcığı, SB: Sözcük Betimleme, SBİL: Sözcük Bilgisi, SKSB: Sözel Kısa Süreli Bellek, SÇB: Sözel Çalışma Belleği, SBEL: Sözel Bellek.

Tablo 6 incelendiğinde TGG öğrencilerin metin okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Yüzeysel okuduğunu anlama çıkarımsal okuduğunu anlama ile olumlu yönde, orta düzeyde ( $r = .61, p < .05$ ) ilişkilidir. Yüzeysel anlama ( $r = .91, p < .05$ ) ve çıkarımsal anlama ( $r = .87, p < .05$ ) okuduğunu anlama toplam puanı ile olumlu yönde yüksek düzeyde ilişkilidir.

Okuma hızı ile ilişkili değişkenler incelendiğinde resim sözcük dağırcığı ( $r = .61, p < .05$ ) ve sözel kısa süreli bellek ( $r = .44, p < .05$ ) ile okuma hızı arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile ilişkili değişkenler incelendiğinde yüzeysel anlama ile ilişkili sözcük dağırcığı ( $r = .51, p < .05$ ), sözcük betimleme ( $r = .56, p < .05$ ) ve toplam sözcük bilgisi puanının ( $r = .57, p < .05$ ) olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmektedir. Çıkarımsal anlama ise sözcük betimleme ( $r = .49, p < .05$ ) ve toplam sözcük bilgisi ( $r = .44, p < .05$ ) ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Toplam okuduğunu anlama puanı da ilişkili sözcük dağırcığı ( $r = .51, p < .05$ ), sözcük betimleme ( $r = .58, p < .05$ ) ve toplam sözcük bilgisi ( $r = .56, p < .05$ ) ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Bellek ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler incelendiğinde yalnızca sözel bellek puanı ile resim-sözcük dağırcığı ( $r = .45, p < .05$ ) ve toplam sözcük bilgisi ( $r = .44, p < .05$ ) arasında orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ÖG olan ve TGG ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı, sözcük bilgisi ve sözel bellek performansları karşılaştırılmış; okuma becerileri ile sözcük bilgisi ve sözel bellek becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular tüm değerlendirmelerde ÖG olan grubun TGG akranlarından

düşük performans gösterdiğini; her iki grupta da okuma becerileri ile sözcük bilgisi ve sözel bellek arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Araştırmada okuma becerisi, akıcı okuma/okuma hızı ve okuduğunu anlama temelinde ele alınmıştır. Okuma hızları incelendiğinde ÖG olan grubun TGG gruptan anlamlı bir şekilde daha yavaş okuduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki farklılaşmanın etki büyüklüğü de yükseğe yakındır (.77). ÖG tanısının genellikle sözcük okumada görülen güçlükler sonrasında konulması nedeni ile bu bulgu şaşırtıcı değildir. Sözcük okuma güçlükleri, ÖG olan öğrencilerin metinleri akıcı bir şekilde okuyabilmelerine engel olmaktadır. Akıcı okuma okuduğunu anlama için önkoşul becerilerden biridir (Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017). Bu nedenle ÖG olan öğrencilerin okuma hızlarının geliştirilmesi okuduğunu anlamaya katkıda bulunması açısından önemlidir.

Araştırmada okuduğunu anlama, yüzeysel ve çıkarımsal anlama düzeylerinde incelenmiştir. Her iki düzeyde okuduğunu anlamada da gruplar arasındaki puan farkları anlamlıdır. Okuduğunu anlama becerilerinde gruplar arasındaki farklılaşmalara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde, çıkarımsal anlamadaki farklılaşmanın etki büyüklüğünün yüzeysel anlamınkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar okuduğunu anlama, özellikle çıkarımsal anlama başarısızlığının ÖG ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında da ÖG olan öğrencilerin çıkarımsal anlamada yüzeysel anlamaya göre daha fazla güçlükler yaşadıklarına ilişkin bulgular bulunmaktadır (Raichelson, 2016; Simmons ve Singleton, 2000). Yüzeysel anlama, okurun metinde açıkça ifade edilen bilgileri anlamasını gerektirmektedir. Dolayısı ile yüzeysel anlama başarısı, okurun metindeki sözcükleri doğru ve akıcı bir şekilde okuyabilmesinden, bilgileri belleklerinde tutup hatırlamasından, metindeki sözcüklerin anlamlarını bilmesinden etkilenmektedir (Hua ve Keanen, 2014; Kenyon, Palikara ve Lucas, 2018).

Çıkarımsal anlama, yüzeysel anlama için gereken becerilere ek olarak daha üst düzey dil becerileri ve bilişsel beceriler gerektirmektedir (Elleman, 2017; Hua ve Keanen, 2014; Kenyon ve diğ., 2018; Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005). Çıkarımsal anlama için okurun metinde yazılı olanları anlaması, metinde anlatılanlarla ilgili kendi önbilgilerini etkinleştirmesi, önbilgileri ile metinde yazanları ilişkilendirmesi, kendi deneyimlerine göre metni değerlendirmesi gerekmektedir (Cain, Barnes, Bryant ve Oakhill, 2001). ÖG olan öğrencilerin özellikle çıkarımsal anlamada daha başarısız olmaları bu süreçlerdeki güçlükleri ile açıklanabilir.

Çalışmada ele alınan diğer bir değişken sözcük bilgisidir. Sözcük bilgisi resim-sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme boyutlarında ele alınmıştır. Tüm bu boyutlarda ÖG olan öğrenciler, TGG akranlarından daha başarısız olmuştur. Gruplar arasındaki farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu bulunmuş, bununla birlikte en yüksek etki büyüklüğünün ilişkili sözcük dağarcığı puanları için olduğu görülmüştür. Bu durum ÖG olan ve olmayan öğrencileri en iyi ayıran sözcük bilgisi becerisinin verilen iki sözcük arasındaki ilişkiyi açıklama ile değerlendirilen ilişkili sözcük dağarcığı olduğunu



göstermektedir. İlişkili sözcük dağarcığının; adı söylenen nesneyi gösterme ile değerlendirilen resim sözcük dağarcığı ve söylenen bir sözcüğü betimleme ile değerlendirilen sözcük betimleme değerlendirmelerine göre öğrencilerin dil performanslarını daha iyi yansıtmış olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında da sözcüğün yalnızca adını bilmenin sözcük bilgisi değerlendirmesi için yeterli olmadığı, sözcüğün diğer sözcüklerle anlam ilişkilerini bilme ve yorumlamanın da önemli bir sözcük bilgisi ölçümü olduğu belirtilmektedir (Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020).

Alanyazında sözcük bilgisinin okuduğunu anlama için önemli bir değişken olduğu, sözcük bilgisi gelişmiş olan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıkları belirtilmektedir (Tannenbaum ve diğ., 2006). Yine sözcük bilgisi gelişmiş olan öğrenciler, okuduklarını daha iyi anladıkları için metinde anlamını bilmedikleri bir sözcükle karşılaştıklarında, bu sözcüğün anlamına bağlam ipuçlarından yararlanarak daha kolay ulaşmaktadırlar (Ricketts ve diğ., 2007). Sözcük bilgisi gelişmemiş olan öğrenciler de okuduklarını anlamadıkları gibi okuma yoluyla yeni sözcükler öğrenme fırsatına da sahip olmamaktadırlar (Stanovich, 1986). Bu nedenle sözcük bilgisi sınırlı olan öğrencilerin belirlenmesi ve sözcük bilgilerinin desteklenmesi, okuduğunu anlama performanslarının da geliştirilmesi için önemlidir (Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020).

Çalışmada incelenen son değişken sözel bellektir. Sözel bellek performansları sözel kısa süreli bellek puanı, sözel çalışma belleği puanı ve bu ikisinin toplamından oluşan sözel bellek puanları ile değerlendirilmiştir. ÖG olan öğrenciler tüm değerlendirmelerde, TGG akranlarından daha düşük performans göstermiştir. Gruplar arasındaki farklılaşmaların etki büyüklükleri incelendiğinde sözel çalışma belleğindeki farklılaşmaya ilişkin etki büyüklüğünün orta, sözel kısa süreli bellek ve sözel bellek puanlarındaki farklılıkların etki büyüklüklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yani sözel kısa süreli bellek sözel çalışma belleğine göre ÖG ile daha ilişkili bulunmuştur. ÖG olan bireylerin en temel özelliklerinden biri sınırlı sözel bellek kapasitesine sahip olmalarıdır (Moll, Göbel, Gooch, Landerl ve Snowling, 2014). Bellek kapasitesindeki sınırlılıklar ÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarını (edimlerini) da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle ÖG olan öğrencilerin bellek performanslarının değerlendirilmesi ve var olan kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak stratejilerin öğretimi son derece önemlidir.

Araştırmada okuma becerileri ile sözcük bilgisi ve sözel bellek arasındaki ilişkiler gruplar bazında incelenmiştir. Her iki grupta da okuma hızı ile sözel kısa süreli bellek arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Okuma sırasında sözel kısa süreli bellek kapasitesi yüksek olan öğrenciler, okudukları sözcük birimlerini ve sözcükleri belleklerinde kolaylıkla tutabilmekte, diğer sözcük birimleri ve sözcüklerle doğru ve hızlı bir şekilde birleştirebilmekte ve bu şekilde daha doğru ve hızlı bir şekilde okuyabilmektedir (Høien-Tengesdal ve Tønnessen, 2011; Seçkin-Yılmaz, 2017). Bu da bellek kapasitesi yüksek olan öğrencilerin daha doğru ve hızlı okuyabilmelerini

sağlamaktadır. TGG grupta okuma hızı ile ilişkili olan diğer bir değişken ise resim sözcük dağarcığıdır. Bu ilişki, sözcük bilgisinin yalnızca okuduğunu anlamayı değil sözcük okumayı da etkileyebileceğini göstermektedir. Alanyazında da sözcük bilgisi gelişmiş olan öğrencilerin okuma sırasında sözcüklerin yazılı biçimlerini daha iyi tanıdıkları dolayısıyla sözcükleri daha hızlı ve otomatik okuyabildikleri belirtilmektedir (Perfetti, 2010; Yıldırım ve diğ., 2014).

Okuduğunu anlama ile ilişkili beceriler incelendiğinde her iki grupta da ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme ve toplam sözcük bilgisinin yüzeysel anlama ile olumlu yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca ÖG olan grupta yüzeysel anlama ile sözel kısa süreli bellek arasında da olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel anlama metinde yanıtı açıkça bulunan sorular ile değerlendirilmektedir. Kısa süreli bellek kapasitesi ile yüzeysel anlama arasında ilişki bulunması, bellek kapasitesi yüksek olan ÖG tanılı öğrencilerin okudukları bilgileri kolay bir şekilde belleklerinde tutarak bu soruları yanıtlamış olabileceklerini düşündürmüştür.

ÖG olan grupta resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme ve toplam sözcük bilgisi puanının çıkarımsal anlama ile olumlu yönde orta düzeyde ilişkili olduğu görülürken TGG grupta yalnızca sözcük betimleme ve toplam sözcük bilgisi puanının çıkarımsal anlama ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular TGG öğrencilerin çıkarımsal anlamalarının, bu çalışmada ele alınmayan diğer sözel dil becerileri, üstbilişsel strateji kullanımı, metin yapısı bilgisi gibi değişkenlerden de etkilenmiş olabileceğini düşündürmüştür. Delimehmet Dada ve Ergül de (2020) çalışmalarında ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi performansları arasındaki ilişkiyi TGG öğrenci grubunda gözlemleyememiş ve bu durumun araştırmada ele alınmayan değişkenlerden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. ÖG olan grupta çıkarımsal anlama ile sözel çalışma belleği ve sözel bellek arasında da ilişki bulunmuştur. Çıkarımsal anlama, metinde yazan bilgilerle okurun kendi önbilgilerini birleştirerek yorum yapmasını gerektirmektedir. Sözel çalışma belleği de uzun süreli bellekteki bilgi ile (okuduğunu anlama sürecinde önbilgi) gelmekte olan bilginin (okunmakta olan bilgi) işlenmesini sağlamaktadır. Sözel çalışma belleği kapasitesi yüksek olan öğrencilerin çıkarımsal anlama puanlarının da yüksek olması, bu öğrencilerin okudukları ile önbilgilerini birleştirmede daha başarılı olduklarını düşündürmüştür.

ÖG olan grupta ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, toplam sözcük bilgisi, kısa süreli bellek ve sözel bellek puanlarının okuduğunu anlama toplam puanı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular ÖG olan grupta sözcük bilgisi ve sözel çalışma belleği gelişmiş olanların okuduğunu anlamada da daha başarılı olduğunu göstermektedir. TGG grupta da ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, toplam sözcük bilgisi puanları ile okuduğunu anlama toplam puanı arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur ancak beklenenin aksine sözel çalışma belleği ve okuduğunu anlama arasında ilişki bulunmamıştır. Bu durumun yine çalışmada ele alınmayan değişkenlerle açıklanabileceği düşünülmüştür.

Sözel bellek ve sözcük bilgisi puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, her iki grupta da bu iki beceri arasında olumlu yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Her iki grupta da sözel bellek ve sözcük dağarcığı puanlarının ilişkili olması, sözel belleğin sözcük öğrenmede (Adams ve Gathercole, 1996; Baddeley, Gathercole ve Papagno, 1998; Masoura ve Gathercole, 2005) veya gelişmiş sözcük bilgisinin sözel bellek performansında (Libertus, Marschik ve Einspieler, 2014) etkili olabileceği görüşünü desteklemektedir.

Özetle ÖG olan öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve sözel bellek performansları TGG akranlarına göre düşüktür. Hem ÖG olan hem de TGG gruplarda okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performansları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu nedenle ÖG olan öğrencilerin okuma becerilerinin yanında okuma ile ilişkili olan becerilerde de performanslarının belirlenmesi ve müdahale programlarına bu becerilerden de amaçlar alınması programların başarılı olması açısından oldukça önemlidir.

#### **Kaynakça**

- Adams, A. M., and Gathercole, S. E. (1996). Phonological working memory and spoken language development in young children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology*, 49, 216-233.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 829-839.
- Baddeley, A., and Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple-component model. In A. Miyake and P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28-61). New York, NY: Cambridge University Press.
- Baddeley, A., Gathercole, S., and Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173.
- Begeny, J.C., and Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Bohn-Gettler, C. M., and Kendou, P. (2014). The interplay of reader goals, working memory, and text structure during reading. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 206-219.

- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension : An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553 -569.
- Cain, K., and Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., Barnes, M. A., Bryant, P. E., and Oakhill, J. V. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29(6), 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J., and Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Calvo, M. G. (2005). Relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborative inferences in reading. *Learning and Individual Differences*, 15(1), 53-65.
- Calvo, M. G., Estevez, A., and Dowens, M. G. (2003). Time course of elaborative inferences in reading as a function of prior vocabulary knowledge. *Learning and Instruction*, 13(6), 611-631.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., and Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Chrysochoou, E., Bablekou, Z., and Tsigilis N. (2011). Working memory contributions to reading comprehension components in middle childhood children. *American Journal of Psychology*, 124, 275-89.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Prog Brain Res*, 169, 323-338.
- Currie, N. K., and Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57-75.
- Delimehmet-Dada, Ş. ve Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.

- Eden, G. F., Olulade, O. A., Evans, T. M., Krafnick, A.J., and Alkire, D. R. (2016). Developmental dyslexia. In G. Hickok and S. Small (Eds.), *Neurobiology of language* (pp.815-826). Oxford, UK.: Elsevier
- Elbro, C., and Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-542.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 109, 761-782.
- Elwér, Á., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B., and Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 497-516.
- Ergül, C., Özgür-Yılmaz, Ç. ve Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214.
- Fostick, L., and Revah, H. (2018). Dyslexia as a multi-deficit disorder: Working memory and auditory temporal processing. *Acta Psychologica*, 183, 19-28.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L., and Savolainen, S. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 408-421.
- Høien-Tengesdal, I., and Tønnessen, F. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(1), 93-103.
- Hua, A. N., and Keanen, J. M. (2014). The role of text memory in inferencing and in comprehension deficits. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 415-431.
- Jitendra, A., and Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Justice, L., Mashburn, A., and Petscher, Y. (2013). Very early language skills of fifth-grade poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 36(2), 172-185.
- Kanık-Uysal, P., and Bilge, H. (2019). An investigation on the relationship between reading fluency and level of reading comprehension according to the type of texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 161-172.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kenyon, S. M. G., Palikara, O., and Lucas R. M. (2018). Explaining reading comprehension in children with developmental language disorder: The importance of elaborative inferencing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(10), 2517-2531.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Libertus, M. E., Marschik, P. B., and Einspieler, C. (2014). Number word use in toddlerhood is associated with number recall performance at seven years of age. *Plos One*, 9(6), 1-6.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., and Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Masoura, E., and Gathercole, S. (2005). Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language. *Memory*, 13(3-4), 422-429.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2007). *Ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönerge*. Erişim adresi: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2597\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2597_0.html)
- Moll, K., Göbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K., and Snowling, M. J. (2014). Cognitive risk factors for specific learning disorder processing speed, temporal processing, and working memory. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 272-281.
- Murray, C., Goldstein, D., Nourse, S., and Edgar, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 119-127.
- Nation, K. J., Cocksey, J., Taylor, J. S. H., and Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(9), 1031-1039.
- Nation, K., and Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., and Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 139-158.

- Nouwens, S., Groen, M.A., and Verhoeven, L. (2016). How working memory relates to children's reading comprehension: the importance of domain-specificity in storage and processing. *Reading and Writing*, 30(1), 105-120.
- Oakhill, J., and Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59.
- Öner, Ç. (2016). *Gülibik*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown ve L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-302). New York, NY: Guilford.
- Perfetti, C. A., Landi, N., and Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling and C. Hulme (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Malden: Blackwell Publishing.
- Raichelson, S. (2016). *Are readers with dyslexia impaired in reading comprehension beyond their reading deficit? Inference generation, text processing, and working memory of readers with dyslexia?* (Unpublished master thesis). Bar-Ilan University, Ramat Gan, Israel.
- Ricketts, J., Nation, K., and Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257.
- Roongpraiwan, R., Ruangdaraganon, N., Visudhiphan, P., and Santikul, K. (2002). Prevalence and clinical characteristics of dyslexia in primary school students. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 85, 1097-1113.
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107, 718-727.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2020). Comparison of language skills of students with and without reading difficulties. *İlköğretim Online - Elementary Education Online*, 19(2), 782-802.
- Shaywitz, S. E., and Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., and Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 58, 451-475.

- Silverman, R. D., Proctor, C. P., Harring, J. R., Hartranft, A. M., Doyle, B., and Zelinke, S. B. (2015). Language skills and reading comprehension in English monolingual and Spanish-English bilingual children in grades 2-5. *Reading & Writing*, 28, 1381-1405.
- Simmons, F., and Singleton, C. (2000). The reading comprehension abilities of dyslexic students in higher education. *Dyslexia*, 6(3), 178-192.
- Spencer, M., Wagner, R. K., and Petscher, Y. (2019). The reading comprehension and vocabulary knowledge of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: Evidence from a regression-based matching approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 1-14.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-405.
- Swanson, H. L., and Berninger, V. (1995). The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. *Intelligence*, 21, 83-108.
- Swanson, H. L., Howard, C. B., and Saez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 252-269.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., and Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Topbaş, S. ve Güven, O. S. (2017). *Türkçe okul çağı dil gelişim testi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Verhoeven, L., and Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: Vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 1-7.
- Vlachos, F., Andreou, E., Delliou, A., and Agapitou, P. (2013). Dyslexia and hand preference in secondary school students. *Psychology & Neuroscience*, 6(1), 67-72.
- Yeari, M., and van den Broek, P. (2015). The role of textual semantic constraints in knowledge-based inference generation during reading comprehension: A computational approach. *Memory*, 23(8), 1193-1214.
- Yelboğa, A. ve Tavşancıl, E. (2010). Klasik test ve genellenebilirlik kuramına göre güvenirliliğin bir iş performansı ölçüğü üzerinde incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1825-1854.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., Ates, S., Fitzgerald, S., Zimmermen, B., and Yıldız, M. (2014). The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth grade Turkish students. *Literacy Research and Instruction*, 53, 72-89.



Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., and Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 169–193.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.






## Investigating of Reading, Vocabulary Knowledge and Verbal Memory Performances of Students with Learning Disabilities

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	07.08.2019	07.16.2020	07.16.2020

**Şaziye Seçkin Yılmaz**  <sup>1</sup>  
Uskudar University

**Hilal Yaşaroğlu**  <sup>2</sup>  
Reference Special Education and Rehabilitation Center

### Abstract

This study aims to examine the reading comprehension, vocabulary knowledge and working memory performances of primary school third-grade students having learning difficulties and of their peers who don't have any learning difficulty. For this purpose, the comparative descriptive research design was used in the study. The participants of the study consist of a total of 44 primary school third-grade students, 22 of whom were diagnosed with learning difficulties and the remaining 22 of whom have normal reading achievements with typical development. To collect the data related to reading, a grade-appropriate narrative text and reading comprehension questions, the vocabulary knowledge subtests of the Turkish School Age Language Development Test, and the verbal memory subtests of the Working Memory Scale were used. The effect sizes for the differentiation between the groups were calculated and the relationships among the variables were examined for both of the groups. The results showed that the students with learning difficulties significantly failed in reading comprehension, reading speed, vocabulary knowledge, and verbal working memory assessments, comparing to their typically developing peers. Significant relationships were found among the variables at both of the groups. The study's findings were discussed in light of the information on the literature.

**Keywords:** Learning disability, reading comprehension, reading fluency, vocabulary knowledge, working memory, verbal memory.

<sup>1</sup>*Corresponding Author:* Asst. Prof., Faculty of Health Sciences, Department of Speech and Language Therapy, E-mail: saziye.sesckinyilmaz@uskudar.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0488-9639>

<sup>2</sup>Speech and Language Therapist, Reference Special Education and Rehabilitation Center, E-mail: hilal\_yasaroglu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9751-3213>

### **Purpose and Significance**

Learning disability (LD) is a condition that individuals fail to achieve the expected success at reading, writing, and/or mathematics, despite having a normal intelligence or above the normal, not having any deficiencies (hearing loss, visual impairment, neurological disorder), and having sufficient education. The difficulties that individuals with LD face don't arise from not being proficient at the language of instruction, or from any psychosocial deprivation, physical impairment and emotional dysregulation. (American Psychiatric Association-APA, 2013; Fostick and Revah, 2018; Shaywitz and Shaywitz, 2005; Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner and Schulte-Korne, 2003). Today, there is a consensus that LD stems from a defect in the phonological component of language. (Eden, Olulade, Evans, Krafnick and Alkire, 2016; Lyon, Shaywitz and Shaywitz, 2003).

At reading, children with LD have difficulties in learning letter-sound relationship, in decoding words fluently and accurately and in spelling, while learning to read. In addition to the difficulties in word reading, they also have difficulties in reading fluency and comprehension (APA, 2013; Schulte-Korne, 2010). The difficulties that students with LD have in reading and comprehension bring about academic failure and even cause leaving the school. (Hakkarainen, Holopainen and Savolainen, 2015; Murray, Goldstein, Nourse and Edgar, 2000). Therefore, it is crucial to evaluate and support the reading skills and other skills affecting the reading performances of students with LD, comparing with those of their peers with TD (typical development).

When the literature is reviewed, it is seen that there are studies showing vocabulary knowledge and verbal memory have an effect on the reading achievements of students with LD and those having TD. However, there are very few studies on this subject in the national literature; and no study on the relationship of the variables as reading speed, vocabulary knowledge and verbal memory with reading comprehension could be found. In this respect, the study's aim is to comparatively investigate the reading speed, reading comprehension, vocabulary knowledge and verbal memory performances of the primary school 3rd-grade students with LD and those having TD. For this purpose, the following questions were asked:

1. Do reading comprehension performances of the students with LD and those having TD significantly differentiate?
2. Do text reading speed of the students with LD and those having TD significantly differentiate?
3. Do vocabulary knowledge performances of the students with LD and those having TD significantly differentiate?
4. Do verbal memory performances of the students with LD and those having TD significantly differentiate?

5. Is there any meaningful relationships between reading skills, vocabulary knowledge, and verbal memory performances?

### **Method**

In the study, the comparative descriptive research design was used. In this research design, firstly, detailed descriptions of the groups to be compared are made using common scales in terms of certain variables; secondly, these descriptions are compared (Karasar, 2010). The study group consists of 22 primary school third-grade students (13 girls, 9 boys) who were diagnosed with LD and of 22 typically developing students who were matched by age, class and sex with the first group and who have normal reading achievements according to the statements of their classroom teachers.

To evaluate the reading comprehension and reading speed, a grade-appropriate narrative text and reading comprehension questions related to the text were used, while the verbal memory subtests of the Working Memory Scale were applied to evaluate the verbal memory and the vocabulary knowledge subtests of the Turkish School Age Language Development Test were utilised to evaluate the vocabulary knowledge. The evaluation sessions were conducted with the students on an individual basis in a quiet environment.

To analyse the data, “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 24” was used. In relation to the dependent variables studied, Shapiro-Wilk and Kolmogorov Smirnov normality tests were performed and Mann Whitney U Test was used for the non-normal distribution. To examine the effect sizes of the values obtained from the comparison of the groups, Cohen’s effect size calculator (d) (1988) was used. The relationships among the variables were analysed using the Spearman Brown’s rank correlation coefficient.

### **Results**

It was found that the reading speed, literal comprehension, inferential comprehension and total reading comprehension scores of the students with LD were significantly lower than that of their peers with TD. When the effect sizes were assessed, it was observed that the groups’ scores differ at the inferential reading comprehension most. It was seen that the students with LD had considerably lower picture vocabulary, relational vocabulary, oral vocabulary and total vocabulary knowledge scores than their peers with TD. The effect sizes showed that the vocabulary knowledge skill that separates the groups best is relational vocabulary. The students with LD showed meaningfully lower performance in verbal short-term memory, verbal working memory and verbal memory assessments than their peers with TD. When the effect sizes were evaluated, it was seen that the verbal memory component that separates the groups best is verbal short-term memory.

When the relationships among the variables were examined, it was seen that reading speed and verbal short-term memory at the group with LD were positively

and moderately correlated. Literal comprehension was found to be positively and moderately correlated with reading speed, relational vocabulary, oral vocabulary and verbal short-term memory, while inferential comprehension and total reading comprehension scores were found to be positively and moderately correlated with all components of vocabulary knowledge and verbal working memory. At the group with TD, reading speed was found to be positively and moderately correlated with verbal short-term memory and picture vocabulary. Literal comprehension was found to be positively and moderately correlated with relational vocabulary and oral vocabulary, while inferential comprehension was found to be positively and moderately correlated with oral vocabulary, and total reading comprehension score was found to be positively and moderately correlated with relational vocabulary and oral vocabulary.

At the group with TD, reading speed was found to be positively and moderately correlated with verbal short-term memory and picture vocabulary. Literal comprehension was found to be positively and moderately correlated with relational vocabulary and oral vocabulary, while inferential comprehension was found to be positively and moderately correlated with oral vocabulary, and total reading comprehension score was found to be positively and moderately correlated with relational vocabulary and oral vocabulary.

### **Discussion and Conclusions**

In this study, reading skill was evaluated on the basis of fluent reading/reading speed and reading comprehension. The group with LD showed significantly slower reading performance than the group with TD. Additionally, it was seen that the effect size of the difference between the groups was close to high (.77). This finding is not surprising since the diagnosis of LD is usually made after difficulties in reading words. Difficulties in word reading prevent students with LD from reading texts fluently. Fluent reading is one of the prerequisite skills for reading comprehension (Seçkin-Yılmaz and Baydık, 2017). Therefore, improving the reading speed of students with LD is important in terms of contributing to their reading comprehension.

In this study, reading comprehension was examined at the level of literal and inferential comprehension. In both of the reading comprehension levels, the difference in the scores of the groups was significant, and when the effect sizes regarding the differences were examined, the effect size of the difference in the inferential comprehension was higher than that in the literal comprehension. These results indicate that failure in reading comprehension, especially in inferential comprehension, is associated with LD. Similarly, the literature shows that students with LD experience more difficulties in inferential comprehension than they do in literal comprehension (Raichelson, 2016; Simmons and Singleton, 2000). Literal comprehension requires the reader to understand the information which is clearly expressed in the text. Therefore, the success in literal comprehension is affected by whether the reader can read the words in the text accurately and fluently, keep the information in his/her memory and remember it, and know the meaning of the words in the text (Hua and Keanen, 2014; Kenyon, Palikara and Lucas, 2018).

On the other hand, inferential comprehension requires a higher level of language and cognitive skills in addition to the skills required for literal comprehension (Elleman, 2017; Hua and Keanen, 2014; Perfetti, Landi and Oakhill, 2005; Kenyon et al., 2018). For inferential comprehension, the reader needs to understand what is written in the text, activate his/her own previous knowledge of what is described in the text, associate his/her prior knowledge with what is written in the text, and evaluate the text according to his/her own experiences (Cain, Barnes, Bryant and Oakhill, 2001). The fact that students with LD are more unsuccessful especially in inferential comprehension can be explained by the difficulties in these processes.

Another variable considered in the study is vocabulary knowledge. Vocabulary knowledge is studied in the dimensions of picture vocabulary, relational vocabulary and oral vocabulary. In all these dimensions, the students with LD failed, comparing to their peers with TD. The effect sizes regarding the differences between the groups were found to be moderate, but the highest effect size was observed in the relational vocabulary scores. This shows that vocabulary knowledge skill that distinguishes the students having and not having LD best is relational vocabulary that is evaluated by explaining the relationship between the two given words. It is thought that this may reflect the students' language performance better than picture vocabulary evaluated by showing a said object and oral vocabulary evaluated by describing a said word. In the literature, it is stated that knowing only the name of a word is not sufficient for the evaluation of vocabulary knowledge, and knowing a word's semantic relationships with other words and interpreting them are important criteria for vocabulary knowledge (Delimehmet-Dada and Ergül, 2020).

Also, students who have advanced vocabulary knowledge can more easily reach the meaning by using context clues when they come across a word the meaning of which they don't know; because they understand what they read better (Ricketts et al., 2007). On the other hand, students who don't have a developed vocabulary knowledge do not understand what they read and do not have the opportunity to learn new words through reading (Seçkin-Yılmaz and Baydık, 2020). Therefore, identifying students with limited vocabulary knowledge and supporting their vocabulary is important for improving their reading comprehension performances (Delimehmet-Dada and Ergül, 2020).

The last variable in the study is verbal memory. The verbal memory performances were evaluated through verbal short-term memory score, verbal working memory score, and verbal memory score which is the sum of the two. The students with LD showed poor performance in all assessments than their peers with TD. When the effect sizes of the differences between the groups were examined, it was seen that the effect size relating to the differences in verbal working memory was moderate while the effect sizes of the differences in verbal short-term memory and verbal memory scores were high. In other words, verbal short-term memory was found to be more related to LD than verbal working memory. One of the most basic characteristics of individuals with LD is that they have limited verbal memory

capacity (Moll, Göbel, Gooch, Landerl and Snowling, 2014). Limitations in their memory capacity negatively affect reading fluency and comprehension performances of students with LD. Therefore, it is very important to evaluate the memory performances of students with LD and to teach the strategies that will enable them to use their existing capacities at the highest level.

In both of the groups, a relationship between reading skills with vocabulary knowledge and verbal memory components was found. This shows that in addition to reading skills, vocabulary knowledge and verbal memory which are related to reading skills should be improved, as well.

### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.





## Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin İstihdam ve Ekonomik Büyüme Açısından İşlevselliğinin Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	27.11.2019	26.07.2020	27.07.2020

**Yusuf Cice** <sup>2</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı

**Betül Balkar** <sup>3</sup>

Gaziantep Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı, mesleki ve teknik eğitim sisteminin okul ayağının paydaşları olan okul yöneticileri ve öğretmenler ile iş piyasasının paydaşları olan sektör temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitim sisteminin istihdama ve ekonomik büyümeye katkısının ve mesleki ve teknik eğitim bağlamında istihdamın ve ekonomik büyümenin önündeki engellerin incelenmesidir. Nitel betimsel araştırma modelinde yürütülen çalışmanın katılımcılarını Gaziantep ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmen ile Gaziantep ilinde faaliyet gösteren kamu işletmelerinden/özel işletmelerden 10 temsilci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, mesleki ve teknik eğitim sisteminin ekonomik büyümeye katkısının yeterlilik durumu konusunda sektör temsilcileri daha olumsuz görüşlere sahiptirler. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve sektör temsilcilerinin mesleki ve teknik eğitim bağlamında istihdam ve ekonomik büyümenin önündeki engelleri, mesleki ve teknik eğitim sistemine ve iş piyasasına dayalı olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak mesleki ve teknik eğitim kurumlarında açılacak alanlara ilişkin karar verme sürecinde, iş piyasasının gereksinim duyduğu ara eleman niteliklerine yönelik ihtiyaç analizlerinin yapılması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Mesleki ve teknik eğitim sistemi, ekonomik büyüme, istihdam, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, iş piyasası.

<sup>1</sup>Bu çalışma, Yusuf Cice'nin Doç. Dr. Betül Balkar'ın danışmanlığında hazırladığı "Mesleki ve teknik eğitim politikalarının analizi: Öğretmen, okul yöneticisi ve sektör görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Şube Müdürü, Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, E-posta: yusufcice@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5067-7632>

<sup>3</sup>Doç. Dr., Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: b.balkar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4774-9727>

Bireysel ve sosyal açılardan ele alınabilecek günümüz eğitim anlayışında eğitimin ekonomik boyutuna giderek daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Çünkü teknoloji ve sanayi, günümüz toplum yapısının iç içe geçmiş ekonomik bileşenleri arasında yer almaktadır. Teknoloji ve sanayinin eğitim bağlamında önem kazanan bileşenler olmasının nedeni ise, ülkelerin ilerleme ve büyüme gereksiniminden kaynaklanmaktadır (Saraçoğlu, 2007). Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini tek bir etmene bağlı olarak açıklamak olanaklı değildir. Kişi başına düşen millî gelir ölçütü ile birlikte okullaşma oranı, ortalama ömür süresi, demografik yapı, sanayi faaliyetleri ve istihdam oranı gibi farklı parametreler, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini belirlemede kullanılan ölçütler olarak ön plana çıkmaktadır (Ünal, 2008). Ekonomik büyüme ise, yeterli üretim kaynaklarına ve bu kapsamda özellikle teknolojiye ve sermayeye sahip olunması ile gelirdeki ve üretim kapasitesindeki artış şeklinde tanımlanabilmektedir (Yavilioğlu, 2002). Ekonomik büyüme genel olarak Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) ile yansıtılmaktadır (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013). Ekonomik büyüme, genelde eğitim kavramıyla özelden ise mesleki ve teknik eğitim kavramıyla doğrudan ilgili bir süreç olarak değerlendirilebilmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin ekonomik gelişim sağlanmasındaki rolü kuşkusuz yadsınamaz (Wang ve Guo, 2018). Ekonomik büyümenin özellikle üretim ile olan bağlantısı dikkate alındığında mesleki ve teknik eğitimin ekonomik büyüme açısından önemi daha iyi anlaşılabilir. Teknik eğitimin ekonomik açıdan getirisinin, formal eğitimden kısmen daha fazla olduğunu söylemek olanaklıdır (Sakellariou, 2003).

Mesleki ve teknik eğitim sürecinde, nitelikli performansı aracılığıyla öğrencinin daha üretken bir birey haline getirilmesine odaklanılmaktadır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim bir ülkenin ekonomik, sosyal ve teknolojik ilerlemesi bakımından merkezi konumda bulunmalıdır (Idialu, 2013). Çağımızda teknoloji alanında gözlenen gelişmelerle birlikte yaşanan ekonomik değişimler, mesleki ve teknik eğitimin önemini giderek daha fazla anlaşılmasını sağlamıştır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin güncellenmesine ilişkin eğitim reformlarına duyulan gereksinim de giderek yoğunlaşmıştır (Fariás ve Sevilla, 2015). Teknolojideki hızlı ilerleme, mesleki yeterlilikleri ön plana çıkarmış ve istihdamı artırabilme bakımından mesleki eğitim büyük bir önem kazanmıştır (Binici ve Arı, 2004; Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Bu bağlamda ekonomik büyüme, iyi eğitilmiş ve yeni teknolojilere uyum sağlayabilen iş gücü ile olanaklı olabilmektedir. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim alanında piyasanın beklentilerinin nicelik ve nitelik açısından karşılanabilmesi son derece önemlidir (Öztürk, 2005).

Mesleki ve teknik eğitim, bir ülkenin bilim ve teknoloji alanındaki amacına doğru gelişimini sağlama aracıdır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim, gelişen hizmet ve bilgi ekonomisinin gereksinimlerini karşılayabilmek için değiştirilmeli ve geliştirilmelidir. Mesleki ve teknik eğitim sürecinde, artık sadece beceri temelli değil; iş piyasasının istekleri doğrultusunda öğretimin yapılması gerekmektedir (Ren, 2009). Günümüzde mesleki ve teknik eğitim sürecindeki öğretime yönelik bakış açısı değişmiştir. Eskiden öğretim süreçlerinde sadece belirli becerilere sahip çalışanlar yetiştirme amacı varken günümüzde söz konusu öğretim süreçleri, sorun çözme

becerilerinin kazandırılmasını içermek zorundadır (Soden, 1994). Mesleki ve teknik eğitimdeki gelişimin değerlendirilmesi; hükümet kararlarını biçimlendirme kapasitesi, işveren kararlarını iyileştirmesi ve programların niteliğini geliştirmesi açısından giderek daha önemli bir duruma gelmektedir (Grubb ve Ryan, 1999). Bu doğrultuda, ekonomik gelişim için nitelikli insan gücüne sahip olma zorunluluğunun farkında ve gelişmekte olan ülkelerden birisi olan Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitimde çağın ruhuna uygun arayışları devam etmektedir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Türkiye'nin küçük ve orta işletmelerden oluşan ekonomik yapısından kaynaklanan mesleki ve teknik eğitim ile iş piyasası arasındaki geleneksel uzaklık ve çıraklık eğitimi kapsamında yeterli iş deneyiminin kazanılamaması, farklı biçimlerde yapılandırılmış mesleki ve teknik eğitimin gerekli beceriye sahip bireylere ulaşmasını engellemektedir (Barabasch ve Petrick, 2012). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine yönelik girişimlerde bulunulmasına karşın, mesleki ve teknik eğitim alanında önemli sorunlar yaşanmakta ve bu nedenle gelişime yönelik faaliyetlerden istenilen sonuçlar alınmamaktadır. Şimşek'e (1999, 16) göre, "mesleki ve teknik liselerin amaçlarından uzaklaşması" ve "eğitimin çalışma yaşamından kopukluğu" bu sorunlardan bazılarıdır. Sönmez (2008), Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitimin sorunları arasında, mezunların sadece teknisyen olacağı düşünülerek beceri ve uygulamaya önem verilmemesinin ve okulların dinamik olmayan yapısı nedeniyle sanayide kullanılan teknolojinin izlenilmemesinin yer aldığını belirtmiştir.

Mesleki ve teknik eğitimin bir ülkenin ekonomik büyümesinde katkı sağlayıcı ve hızlandırıcı bir etkiye sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Bu amaçla mesleki ve teknik eğitim kurumlarında karşılaşılan temel sorunların doğru belirlenmesi, kaçınılmaz bir zorunluluk olmuştur. Mesleki ve teknik eğitime ilişkin politika geliştirme çalışmalarında, mesleki ve teknik eğitim açısından okullarda istenilen düzeyde hangi konuların öğretilmediğine ve iş piyasasının mesleki ve teknik eğitimden neler beklediğine dikkat etmek gerekmektedir (Karmel, 2007). Nitelsiz işçi sayısındaki artış, birçok ülkenin yaşadığı en büyük sorunlardan biri durumuna gelmiştir. Bu sorunu aşmak için ülkeler, mesleki ve teknik eğitim sistemlerini yeniden gözden geçirmeye başlamıştır. İşsizlik sorununu önlemenin en etkili yolunun insanlara eğitim aracılığıyla geçerli bir meslek kazandırmak olduğu düşüncesinden hareketle mesleki ve teknik eğitim, istihdam sağlamada ön plana çıkan önemli bir araç haline gelmiştir (Şimşek, 1999). Çünkü eğitim ve istihdam konuları, birbirini çeşitli yönlerden tamamlamaktadır. İşler (2006), eğitim ve istihdamın birbirini çeşitli açılardan etkileyerek sıkı bir ilişki içerisinde bulunduğunu ve bu ilişkinin, işgücüne dayanan talepler ve istihdamın niteliği gibi farklı alanlarda karşılaşıldığını belirtmiştir. Bu iki kavramın uyumlu duruma getirilmesinde ise eğitim sunumunun istihdamın gereksinim ve koşullarına uygun olarak düzenlenmesi ile eğitim ve istihdam işbirliğinin güçlendirilip süreklilik sunmasının dikkat edilmesi gereken temel stratejiler olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim sisteminde olumlu mesleki çıktılarının verilmesi için ve öğrencileri düşük beceri düzeyinde mezun ederek sürdürülebilirliği olmayan istihdama yönlendirmemek için mesleki ve teknik eğitimin yeniden değerlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Bu noktada iş piyasası ile ortaklıkların ve bağlantıların kurulması, mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Clarke ve Polesel, 2013).

İstihdam sağlamada öncelikli yöntemlerden biri olan mesleki ve teknik eğitim, ekonomik büyümeyi sağlayan teknik elemanların yetiştirilmesini de sağladığı için zahmetli ve pahalı bir eğitim türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında mesleki ve teknik eğitim kurumlarının istihdama katkı sağlayabilmeleri için yeniden tasarlanmaları çok önemli görülmektedir (Tufan, Mızrak ve Çelik, 2009). Kilbrink, Bjurulf, Olin-Scheller ve Tengberg (2014) mesleki ve teknik eğitimin içeriğini belirlemede, program ve istihdam edilebilirlik olmak üzere iki temel etkenin rol oynadığını belirtmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin nasıl yürütüleceğini ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceğini belirlemede, odak noktası program olmasına karşın, istihdam edilebilirliğin daha etkili olduğunu saptamışlardır. Programın her zaman öğrencilerin istihdamı açısından önemli olan konularla ilişkili olmadığını ve yoruma çok açık olduğunu belirlemişlerdir. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapılandırılmasında, program ve istihdam edilebilirlik öğelerinin bir arada değerlendirilmesi gerekmektedir.

İstihdam oranlarının artırılması, ekonomik büyüme ile bağlantısı bakımından da öncelikli gelişim amaçlarının başında yer almaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2019 yılı verilerine göre, 2018 yılında meslek lisesi mezunlarının istihdam oranı % 58.6 iken 2019 yılında % 55.2 olmuştur. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitim kurumları mezunlarının istihdam oranlarının artırılması yoluyla mesleki ve teknik eğitimin ekonomik büyümeye daha fazla katkı sağlayabilmesi için eğitim sistemi ve piyasa odaklı bir şekilde iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Günümüz Türkiye'sinin en büyük sorunlarından biri, iş dünyasının gereksinim duyduğu nitelikli ara elemanın yetiştirilememesidir. Buradan hareketle Türkiye'nin gelişmiş bir ülke olarak çağdaş dünyadaki yerini alabilmesi için mesleki ve teknik eğitim sistemini piyasanın beklentilerine göre yeniden yapılandırması gerekmektedir (Çalışkan, 2015). Bu konuyla ilgili olarak Polesel, Klatt, Blake ve Starr (2017), mesleki ve teknik eğitim sisteminde okulların ve sanayinin gereksinimleri arasında bir gerilim olduğuna dikkat çekmişlerdir. Okul ve sanayi arasında başarılı bir işbirliği olabilmesi için okullardaki programların, çalışma zamanlamasının ve çalışma sisteminin belirlenmesine ilişkin karar alma süreçlerinde, okulların esnek bir anlayışa sahip olması gerektiğini saptamışlardır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim ile istihdam arasındaki bağın kurulmasına hizmet edebilecek bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin tasarlanabilmesi, okullarda değişen piyasa isteklerine yanıt verebilecek nitelikte esnek bir yönetim anlayışının olmasına bağlıdır. Türkiye'nin ekonomik büyüme hedefi doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim alanında çeşitli girişimlerde bulunduğu ve gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar aracılığıyla mesleki ve teknik eğitimin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Kalkınma planlarında, Millî Eğitim Şûraları kararlarında ve hükümet programlarında mesleki ve teknik eğitimin önemi vurgulanmış ve istihdama ve ekonomik büyümeye katkı sağlayabilmesi açısından hedefler belirlenmiştir. Ancak kuramsal kararların uygulama alanında yeterince yer bulamaması veya bu kararlara yeterince bağlılık

gösterilmemesi, mesleki ve teknik eğitim sisteminin nitelik açısından istenilen düzeye gelmesini engellemiştir. Örneğin, okul ve sanayi arasındaki işbirliği bir türlü sağlanamadığı için mesleki ve teknik eğitim büyük oranda yaşama geçememiştir (Karakucak, 2003).

Mesleki ve teknik eğitim ile ekonomik büyüme ve istihdam arasındaki bağlantının güçlendirilmesine duyulan gereksinimden hareketle bu araştırmada; mesleki ve teknik eğitim sisteminin istihdama ve ekonomik büyümeye katkısı ile mesleki ve teknik eğitim bağlamında istihdamın ve ekonomik büyümenin önündeki engellerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitim sisteminin okul boyutunun paydaşları olan okul yöneticileri ve öğretmenler ile iş piyasasının paydaşları olan sektör temsilcilerinin, ekonomik büyüme ve istihdam ile bağlantılı olarak mesleki ve teknik eğitim sistemine ilişkin görüşleri de değerlendirilmiştir. Bu şekilde mesleki ve teknik eğitimin kuramsal ve uygulamalı boyutlarının bir arada değerlendirilmesi sağlanarak mesleki ve teknik eğitimin istihdam ve ekonomik büyümeye katkı sağlayacak biçimde yapılandırılmasına ilişkin bütüncül bir anlayış ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri, öğretmenler ve sektör temsilcilerinin mesleki ve teknik eğitim sisteminin istihdama ve ekonomik büyümeye katkısı konusundaki görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticileri, öğretmenler ve sektör temsilcilerinin mesleki ve teknik eğitim bağlamında istihdamın ve ekonomik büyümenin önündeki engellere ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve özellikleri, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalara ve bu açıklamalarla bağlantılı olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Mesleki ve teknik eğitim sisteminin ve politikalarının ekonomik büyüme ile istihdam bağlamında incelendiği bu araştırma, nitel betimsel araştırma deseninde yürütülmüştür. Betimsel nitel çalışmalarda, çalışma değişkenleri önceden kontrol edilmemekte ve hedeflenen olguya ilişkin herhangi bir kuramsal görüşe bağlı kalınmamaktadır (Lambert ve Lambert, 2012). Araştırmacı tarafından yorumlayıcı bir anlayış benimsenmemekte ve veri setine bağlı kalınmaktadır (Sandelowski, 2000). Bu araştırmada da nitel betimsel araştırmaların ilkeleri doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitim sistemi ve politikaları, uygulama alanı bulunduğu okullarda ve işletmelerde herhangi bir kuramsal görüşe bağlı kalmadan derinlemesine incelenmiştir.

### Çalışma Grubu ve Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan mesleki ve teknik liselerde görev yapan 10 öğretmen ve 10 okul yöneticisi ile Gaziantep ilinde faaliyet gösteren kamu işletmelerinden/özel işletmelerden 10 temsilci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan işletmeler, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının öğrencilerini beceri eğitimine kabul edenler arasından seçilmiştir. Çalışma grubun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri iki aşamalı bir yaklaşımla bir arada kullanılmıştır. Araştırmada mesleki ve teknik eğitim politikalarına ilişkin doğru bir durum analizi ve değerlendirme yapabilmek için mesleki ve teknik eğitim kurumlarının iç ve dış paydaşlarının görüşlerinin bir arada incelenmesinin gerektiği düşünülmüştür. Örneklemin ilk aşamasında, sektör ayağının paydaşları olarak beceri eğitimine öğrenci kabul eden işletme temsilcilerinin ve bu sürecin okul boyutunun paydaşları olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çalışma grubunda yer alması ölçütü doğrultusunda katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen ve okul yöneticilerinin farklı mesleki ve teknik okul türlerinde/branşlarda görev yapmasının ve işletme temsilcilerinin farklı sektörlerden olmasının, mesleki ve teknik eğitim politikalarının çok yönlü ve farklı alanların bakış açısından ele alınmasına yardımcı olabileceği öngörülmüştür. Bu nedenle örneklemin ikinci aşamasında, maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanılmasıyla çalışma grubunda yer alan katılımcıların okul ve sektör türü açısından çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin kullanılması ile çalışma grubunun hangi anlayışla belirlendiğinin açık olarak ortaya konması, araştırmanın aktarılabiliğini desteklemektedir. Nitekim bu konuda Leininger (1994), araştırmalarda katılımcıların hangi anlayışla seçildiğinin belirtilmesinin ve Sharts-Hopko (2002) ise, katılımcılara ilişkin özelliklerin sunulmasının araştırmaların aktarılabili olmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin beşi erkek, beşi kadındır. İki yüksek lisans, sekizi lisans mezunudur. Branşları şu şekildedir: Yaşlı bakım hizmetleri, halkla ilişkiler, muhasebe, bilişim teknolojileri, el sanatları, gıda teknolojileri, saç bakım hizmetleri, konaklama ve seyahat hizmetleri, tesisat teknolojisi ve elektrik. Okul yöneticilerinin dördü müdür yardımcısı, altısı müdürdür. Beşi erkek, beşi kadındır. İki yüksek lisans, sekizi lisans mezunudur. Branşları şu şekildedir: El sanatları, İngilizce, metal, yiyecek-içecek hizmetleri, çocuk gelişimi, sağlık hizmetleri, tekstil, muhasebe, Türk dili ve edebiyatı ve el sanatları. Sektör temsilcilerinin beşi firma sahibi, üçü firma personeli, biri firma müdürü ve biri de firma teknikeridir. Üçü kadın, yedisi erkektir. Üçü lise, ikisi ön lisans ve beşi lisans mezunudur. Sektörleri şu şekildedir: Bankacılık, elektrik, kuaförlük, grafik tasarımı, otelcilik, hazır giyim, güvenlik sistemleri, inşaat, doğalgaz tesisatı ve muhasebe.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, ekonomik büyüme ve istihdam bağlamında mesleki ve teknik eğitim politikalarına ilişkin hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanması sürecinde, mesleki ve teknik eğitim politikalarına ilişkin ulusal alanyazın taraması yapılmıştır. Bu alandaki eğitim politikalarına ilişkin hükümet programları, kalkınma planları ve şûra kararları gibi politika belgelerinin yanı sıra mesleki ve teknik eğitimle ilgili yasal düzenlemeler ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların katılımcıların günlük deneyimlerine bağlı olarak zorlanmadan yanıtlayabilecekleri sorular olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde Richards ve Schmidt'in (2002) görüşme sorularına verilen yanıtlarda tutarlık olması bakımından önerdiği; düşük düzeyde çıkarıma dönük soruların sorulmasıyla katılımcı yanıtları arasında ve katılımcı gruplara ortak soruların yanıtları arasında tutarlık elde edilmiştir. Taslak formun hazırlanması sürecinde, aynı zamanda öğretmen üyesi ve mesleki ve teknik eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Mesleki ve teknik eğitim sistemi ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiye ve mesleki ve teknik eğitim bağlamında istihdamın ve ekonomik büyümenin önündeki engellere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitimin ekonomik büyümeye katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl? Cevabınız hayırsa, bunun nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Mesleki ve teknik eğitim mezunlarına istihdam sağlanması konusunda hangi kurum ve kuruluşlar sürece nasıl dâhil edilmelidir?
4. Mesleki ve teknik eğitimin iş yaşamının gerekliliklerine uyumu nasıl sağlanabilir?
5. Mezunların iş yaşamına girmelerini sağlamak için neler yapılabilir?
6. İşgücü piyasasında zorunlu mesleki sertifikasyon uygulaması, mesleki ve teknik eğitimin gelişmesine nasıl yardımcı olabilir?
7. Teşvik ve bursların miktarının artırılması, mesleki ve teknik eğitimde iyileşme sağlayabilir mi? Nasıl?
8. Piyasanın birikimlerine ve beklentilerine cevap vermek için nasıl bir yöntem izlenmelidir?

Yapılan görüşmelerde, görüşme kayıtlarının gizliliğine ilişkin katılımcılara açıklamalar yapılmış ve sonrasında görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Dolayısıyla yarı-yapılandırılmış görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonra yazıya aktarılmıştır. Araştırma kapsamında; öğretmen, okul yöneticisi ve sektör temsilcileri ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin süresi olabildiğince uzun tutulmuştur. Bu şekilde katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanarak samimi bir ortamda derin ve zengin veriler elde edilmesi sağlanmıştır. Katılımcılarla güvene dayalı ilişkiler geliştirerek görüşmelerin yapılması, sorulara verilecek yanıtların doğruluğunu sağlamada yardımcı olmaktadır (Streubert ve Carpenter, 2011). Harper ve Cole'un (2012) katılımcı teyidi ile ilgili belirttiği çalışmalar doğrultusunda, görüşmeler sırasında

katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlara dayalı olarak yapılan çıkarımlar, katılımcılara aktararak yapılan yorum ve çıkarımlara yönelik katılımcı teyidi alınmıştır. Görüşmelerde her katılımcıya Ö1 (Öğretmen 1), Y1 (Okul Yöneticisi 1) ve S1 (Sektör Temsilcisi 1) şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler görev yaptıkları okullarda, sektör temsilcileri ile yapılan görüşmeler ise çalıştıkları işletmelerde gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analizler her üç katılımcı grup için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada içerik analizi türlerinden geleneksel ve yönlendirilmiş içerik analizi yaklaşımları birlikte kullanılmıştır. Hsieh ve Shannon (2005), veri setine dayalı gerçekleştirilen içerik analizinin geleneksel; belirli bir kavramsal çerçeveye dayalı gerçekleştirilen içerik analizinin ise yönlendirilmiş olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında yürütülen içerik analizi, kodların büyük bir bölümünün veri setine dayalı olması bakımından geleneksel, görüşme sorularının ve dolayısıyla kodların bir bölümünün mesleki ve teknik eğitime ilişkin mevcut politikalara dayalı olarak belirlenmesi bakımından ise yönlendirilmiş niteliktedir.

Katılımcıların mesleki ve teknik eğitim sisteminin istihdama ve ekonomik büyümeye katkısına ilişkin görüşleri; tema, alt tema ve kavram düzeylerinde kodlanmıştır. Mesleki ve teknik eğitim sistemi bağlamında istihdamın ve ekonomik büyümenin önündeki engellere ilişkin görüşleri ise tema, alt tema, kavram ve alt kavram düzeylerinde kodlanmıştır. Tema ve alt temalar görüşme soruları doğrultusunda oluşturulurken kavram ve alt kavramlar, görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki ve teknik eğitim sisteminin istihdama ve ekonomik büyümeye katkısına ilişkin görüşleri, yeterli düzeyde katkının gerekçeleri ve yetersiz düzeyde katkının gerekçeleri alt temalarına bağlı olarak incelenmiştir. Mesleki ve teknik eğitim sistemi bağlamında istihdamın ve ekonomik büyümenin önündeki engellere ilişkin görüşleri ise mesleki ve teknik eğitim sisteminden ve iş piyasasından kaynaklanan engellere ilişkin alt temalara bağlı olarak incelenmiştir. Gibbs'in (2007) güvenilirlik sağlama çalışmaları kapsamında, kodlama işleminin gerçekleştirilmesine yönelik belirttiği uygulamalar doğrultusunda, kodlama sürecinde tutarlı bir yaklaşımın benimsenmesi ve kodlara yüklenen anlamlar arasında zamanla bir değişim olmaması için kodların sürekli birbiri ile karşılaştırması yapılarak kodlama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreçlerine ilişkin uzman görüşü alınması (Creswell, 2003; Creswell ve Miller, 2000) kapsamında görüşme formunun hazırlanması, katılımcıların belirlenmesi, görüşmelerin yapılışı, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin araştırma süreçlerine yönelik uzman görüşü alınmış ve alan uzmanı süreçlerin uygunluğu yönünde görüş bildirmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın iki ana problemine ilişkin verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.



### Katılımcıların Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin İstihdama ve Ekonomik Büyüme Katkısına İlişkin Görüşleri

Mesleki ve teknik eğitim sisteminin istihdama ve ekonomik büyüme katkısının yeterlilik durumu konusunda öğretmenler, okul yöneticileri ve sektör temsilcileri birbirlerinden farklı düşünmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin değerlendirmeleri genel olarak birbirine benzemektedir. Mesleki ve teknik eğitimin istihdama ve ekonomik büyüme katkısını yetersiz olarak değerlendirenler olduğu gibi, yeterli veya kısmen yeterli olarak değerlendirenler de bulunmaktadır. Sektör temsilcileri ise, öğretmen ve okul yöneticilerinden tamamen farklı yönde açıklamalarda bulunmuşlardır. Sektör temsilcilerinin mesleki ve teknik eğitimin istihdama ve ekonomik büyüme katkısı konusundaki görüşlerinin neredeyse tamamı yetersiz yönünde olmuştur. Katılımcıların mesleki ve teknik eğitim sisteminin istihdama ve ekonomik büyüme katkısına ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Katılımcıların Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin İstihdama ve Ekonomik Büyüme Katkısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Tematik ve Kavramsal Kodlamalar*

Katılımcı	Ana Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Öğretmenler	Mesleki ve Teknik Eğitimin İstihdama ve Ekonomik Büyüme Katkısı	Yeterli Düzeyde Katkının Gerekeçleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesleki ve teknik eğitim aracılığıyla ara eleman gereksiniminin karşılanması</li> <li>Mesleki ve teknik eğitim mezunlarına yönelik özel ve bağımsız iş olanaklarının olması</li> <li>Öğrencilerin staj sürecinde iş piyasasına uyum sağlamayı öğrenmesi</li> </ul>
		Yetersiz Düzeyde Katkının Gerekeçleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bölgesel özellikler ve gereksinimler doğrultusunda planlama yapılmamasının işsizliğe neden olması</li> <li>Öğretmen ve öğrencilerdeki donanım eksikliği</li> <li>Mesleki ve teknik liselerin tamamının döner sermayeye sahip olmaması</li> <li>Girişimcilik anlayışının olmaması</li> <li>Yeni mezunlara ve başarılı öğrencilere destek verilmemesi</li> </ul>

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Katılımcı	Ana Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Okul Yöneticileri	Mesleki ve Teknik Eğitimin İstihdama ve Ekonomik Büyümeye Katkısı	Yeterli Düzeyde Katılımın Gerekçeleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Devlet tarafından mesleki ve teknik eğitim kurumlarının desteklenmesi</li> <li>Mesleki ve teknik eğitim aracılığıyla ara eleman gereksiniminin karşılanması</li> <li>Sertifikasyon çalışmaları ile nitelikli işgücü yetiştirilmesi</li> <li>Sektörel düzeyde planlama anlayışının gelişmesi</li> </ul>
		Yetersiz Düzeyde Katılımın Gerekçeleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nitelikli iş gücünün yetişmemesi</li> <li>Mesleki ve teknik eğitim sisteminin üretim odaklı olmaması</li> <li>Araştırma ve geliştirme faaliyetleri için yeterli kaynak ayrılması</li> <li>Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında sektörün gereksinimlerine göre bölüm açılmaması</li> <li>Mesleki ve teknik eğitimin planlanmasında bölgesel gereksinim ve özelliklerin dikkate alınmaması</li> <li>Mesleki ve teknik liselerin tamamının döner sermayeye sahip olmaması</li> <li>Öğretmenlerin sürekli gelişime açık olmamaları ve yan alanlarda eğitim almamaları</li> </ul>
Sektör Temsilcileri	Mesleki ve Teknik Eğitimin İstihdama ve Ekonomik Büyümeye Katkısı	Yeterli Düzeyde Katılımın Gerekçeleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesleki ve teknik eğitim aracılığıyla ara eleman gereksiniminin karşılanması</li> </ul>
		Yetersiz Düzeyde Katılımın Gerekçeleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenci seçiminin yetenek temelli yapılmaması</li> <li>Mesleki ve teknik eğitime yönelik yatırım kaynakları ve işgücü gereksiniminin belirlenmemesi</li> <li>Öğrencilerin mesleki açıdan yetersizliği</li> <li>Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulama derslerinin yetersiz olması</li> <li>Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında sektörün gereksinimlerine göre bölümlerin açılmaması</li> <li>Mezunların kendi alanlarında istihdam edilememesi</li> <li>Öğrencilerin sahada çalışma olanağına yeterli düzeyde sahip olamaması</li> </ul>

Mesleki ve teknik eğitim sisteminin ekonomik büyümeye katkısını yetersiz gören Ö10, istenilen başarıya sahip olmayan öğrenci ve öğretmenlerin ekonomik büyüme önünde engel oluşturduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

Şu anki mesleki [ve teknik] eğitim sistemimiz ekonomik büyümeye katkı sağlamıyor. Yeterli kapasiteye sahip öğrencilerle bu iş

yürütülmediği ve bilgi ve beceri istenilen seviyede olmadığı için katkı sağlayamaz. Aslında doğru işletilse, meslek liseleri ekonominin can damarı ancak isteksiz öğrenci isteksiz öğretmeni yaratıyor. Böylece istenilen sonuç elde edilemiyor.

Ö9 ise, mesleki ve teknik eğitim kurumlarını örgün ve yaygın mesleki eğitim olmak üzere iki grupta ele alarak mesleki ve teknik eğitim sisteminde mesleki eğitim merkezlerinin önemine işaret etmiştir. Bu yönüyle ekonomik büyümede mesleki eğitim merkezlerinin katkısını yeterli gören Ö9, “Ben mesleki eğitim merkezlerinde verilen eğitimin ekonomik büyümeye katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü zaten iş yaşamının içinde bulunan çocuk, eğitimin sonunda aldığı ustalık belgesiyle üretime katılıyor.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Mesleki ve teknik eğitim sisteminin ekonomik büyümeye katkısını yeterli gören Y9, “Meslek liselerinin ekonomik büyümeye son zamanlarda daha çok katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü bu okullarla ilgili çalışmalar Bakanlık eliyle iyice hızlandırıldı. Katkı düzeyinin yeterli seviyede olduğunu söyleyebilirim.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Araştırmada görüşlerine başvuru alan sektör temsilcilerinin mesleki ve teknik eğitimin ekonomik büyümeye katkısı konusunda öğretmen ve okul yöneticilerinden tamamen ayrıldığı görülmektedir. Mevcut sistemin ekonomik büyümeye az da olsa katkı sunduğunu belirten S9, şu şekilde görüş belirtmiştir:

Eğitimin her türlü ülke ekonomisine az da olsa katkı sağlar ancak daha önemlisi bu katkının derecesidir. Yani ekonomik büyümeye katkı sağlıyor olsa da vasat düzeyde diye düşünüyorum. Bu katkının üst boyuta taşınabilmesi için daha gerçekçi ve daha hayata iç içe bir eğitim sistemine ihtiyacımız var.

Sektör temsilcileri, meslek liselerinin programlarının iş dünyasının gereksinimleri doğrultusunda olmamasını ve istenilen nitelikte öğrenci yetiştirilememesini ekonomik büyüme önünde engel olarak görmekte dirler. Bu konuda S4, “Türkiye’deki mesleki [ve teknik] eğitimin şu an itibarıyla ekonomik büyümeye katkı sağladığını düşünmüyorum. Donanımlı öğrenciler yetiştiremediğimiz için katkı da beklememiz yanlış olur. Meslek lisesi bölüm dağılımlarının ihtiyaca göre ayarlanması gerekir ki büyümeye de katkı sağlasın.” şeklinde açıklama yapmıştır.

#### **Katılımcıların Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Bağlamında İstihdamın ve Ekonomik Büyümenin Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve sektör temsilcilerinin mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olarak istihdamın ve ekonomik büyümenin önündeki engellere ilişkin görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Katılımcıların Mesleki ve Teknik Eğitim Bağlamında İstihdamın ve Ekonomik Büyümenin Önündeki Engellere İlişkin Görüşlerine Yönelik Tematik ve Kavramsal Kodlamalar*

Katılımcı	Ana Tema	Alt Temalar	Kavramlar ve Alt Kavramlar
Öğretmenler	İstihdam ve Ekonomik Büyümenin Önündeki Engeller	Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Kaynaklı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sektörel düzeyde planlama ilkesine uyulmaması               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okullarda arz - talep dengesinin kurulmaması</li> <li>➤ Bazı alanlarda isteği karşılayacak bölümün olmaması</li> <li>➤ Mezun öğrenci sayısının bazı alanlarda fazla olması</li> <li>➤ Sektörün gereksinimi olmayan bölümlerin açılması</li> <li>➤ Alan açmada kolaycılığa kaçılması</li> <li>➤ Bölümlerin öğrenci ve öğretmen isteğine göre açılması</li> </ul> </li> <li>• Pilot uygulamaların yapılmaması</li> <li>• Okullardaki eğitimle iş yaşamının uyumunun sağlanmaması               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okulların kuramsal bilgiye ağırlık vermesi</li> <li>➤ Uygulama çalışmalarının az olması</li> <li>➤ Sektörün istediği öğrencinin yetiştirilememesi</li> </ul> </li> <li>• Okulların araç-gereç konusunda sektörün gerisinde kalması</li> <li>• Öğrencilerin yeteneğine göre okullara alınmaması</li> <li>• Mesleki ve akademik eğitimin bir arada yürütülmesi</li> <li>• İş dünyasıyla işbirliklerinin eksik olması</li> <li>• Mesleki sertifikasyon çalışmalarının uygulanmaması</li> </ul>
		İş Piyasası Kaynaklı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İş dünyasının sorumluluk almak istememesi</li> <li>• İş dünyasında ucuz işçiliğe yönelmesi</li> <li>• Sigorta primleri ve sosyal güvence konusunda sıkıntılar yaşanması</li> <li>• Mevsimlik işçi çalıştırılması</li> <li>• Sanayileşmenin yetersiz olması</li> <li>• Asgari ücretin düşük olması</li> <li>• İş-ücret dengesinin sağlanmaması</li> <li>• İş yerlerinin ara eleman gereksinimini mesleki ve teknik eğitimden karşılamaması</li> </ul>

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Katılımcı	Ana Tema	Alt Temalar	Kavramlar ve Alt Kavramlar
Okul Yöneticileri	İstihdam ve Ekonomik Büyümenin Önündeki Engeller	Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Kaynaklı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sektörel düzeyde planlama ilkesine uyulmaması <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Okullaşmada arz - talep dengesinin kurulamaması</li> <li>➢ Bazı alanlarda isteği karşılayacak bölümün olmaması</li> <li>➢ Mezun öğrenci sayısının bazı alanlarda fazla olması</li> <li>➢ Sektörün gereksinimi olmayan bölümlerin açılması</li> <li>➢ Alan açmada kolaycılığa kaçılması</li> <li>➢ Bölümlerin öğrenci ve öğretmen isteğine göre açılması</li> </ul> </li> <li>• İleriye yönelik olmayan politikaların uygulanması</li> <li>• Okullardaki eğitimle iş yaşamının uyuşmaması <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Okulların kuramsal bilgiye ağırlık vermesi</li> <li>➢ Uygulama çalışmalarının az olması</li> <li>➢ Sektörün istediği öğrencinin yetiştirilememesi</li> </ul> </li> <li>• Okulların araç-gereç konusunda sektörün gerisinde kalması</li> <li>• İş dünyasıyla işbirliklerinin eksik olması</li> <li>• Öğrencilerin yeteneğine göre okullara alınmaması</li> <li>• Mesleki sertifikasyon çalışmalarının uygulanmaması</li> </ul>
		İş Piyasası Kaynaklı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İş dünyasının sorumluluk almak istememesi</li> <li>• İş dünyasında ucuz işçiliğe yönelmesi</li> <li>• İş yerlerinin ara eleman gereksinimini mesleki ve teknik eğitimden karşılamaması</li> <li>• İş yerlerinin ara elemanını kendisinin yetiştirmeye çalışması</li> </ul>

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Katılımcı	Ana Tema	Alt Temalar	Kavramlar ve Alt Kavramlar
Sektör Temsilcileri	İstihdam ve Ekonomik Büyümenin Önündeki Engeller	Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Kaynaklı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sektörel düzeyde planlama ilkesine uyulmaması <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okullarda arz-talep dengesinin kurulmaması</li> <li>➤ Bazı alanlarda isteği karşılayacak bölümün olmaması</li> <li>➤ Mezun öğrenci sayısının bazı alanlarda fazla olması</li> <li>➤ Sektörün gereksinimi olmayan bölümlerin açılması</li> </ul> </li> <li>• İleriye yönelik olmayan politikaların uygulanması</li> <li>• Okullardaki eğitimle iş yaşamının uyuşmaması <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okulların kuramsal bilgiye ağırlık vermesi</li> <li>➤ Uygulama çalışmalarının az olması</li> <li>➤ Sektörün istediği öğrencinin yetiştirilememesi</li> </ul> </li> <li>• Okulların araç-gereç konusunda sektörün gerisinde kalması</li> <li>• Mezun öğrencilerin alanlarında çalışmaması</li> <li>• Öğrencilerin yeteneğine göre okullara alınmaması</li> <li>• İş dünyasıyla işbirliklerinin eksik olması</li> <li>• Mesleki ve teknik eğitimin ortaokul düzeyine indirilmemesi</li> </ul>
		İş Piyasası Kaynaklı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İş dünyasının sorumluluk almak istememesi</li> <li>• Sektörün ihtiyaç analizlerini kamuoyuyla paylaşmaması</li> <li>• Sektördeki çalışma koşullarının ağır olması</li> <li>• İş-ücret dengesinin sağlanmaması</li> <li>• İş yerlerinin ara elemanını kendisinin yetiştirmeye çalışması</li> </ul>

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve sektör temsilcilerinin mesleki ve teknik eğitim bağlamında istihdam ve ekonomik büyümenin önündeki engeller temasında belirttikleri görüşler, mesleki ve teknik eğitim sisteminden kaynaklanan ve iş piyasasından kaynaklanan olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Katılımcıların bazı konularda farklı düşünceler dile

getirmelerine karşın istihdam ve ekonomik büyüme önündeki engeller konusunda çoğunlukla aynı nedenler üzerinde durdukları görülmektedir.

Katılımcılar, istihdam ve ekonomik büyümenin önündeki engeller kapsamında, mesleki ve teknik eğitim sisteminden kaynaklanan nedenlere ilişkin çok sayıda konu belirtmişlerdir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve sektör temsilcileri sektörel düzeyde planlama ilkesine uyulmaması nedeniyle mesleki ve teknik eğitimin istihdam ve ekonomik büyüme hedefine hizmet edemediğini belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren Ö7, “Okullarımızda sektörel düzeyde planlama ilkesine bağlı kalınarak bölümler açılmıyor. Çocuk gelişimi bölümünde atölye ve laboratuvara ihtiyaç olmadığı için her okulda bu bölüm açılıyor.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Aynı konuda görüş bildiren Y3, gereksinim duyulan bölümlerin açılması gerektiğine şu açıklamasıyla işaret etmiştir:

Sektörel düzeyde planlama ilkesine bağlı kalarak okulları ve bölümleri revize edemediğimiz için istihdam ile ilgili ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Gaziantep'teki sanayi hacminin % 80'i metal ve makine üzerine, % 2'lik kısmı elektrik üzerine. Bu tabloya baktığımızda kaç okulda metal bölümü var ya da metal bölümünde Gaziantep'te toplam kaç öğrenci var?

Sektörel planlama ilkesinin uygulanmamasından kendisinin de etkilendiğini belirten S9 ise “Sektörel düzeyde planlama ilkesine uyulmuyor maalesef...Okullardaki öğrenci sayısı ile çalışabilecekleri alanlardaki eleman açığı birbiriyle örtüşmüyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. S9 ile benzer yönde açıklamada bulunan Ö1 de arz-talep dengesinin sağlanamamasının işsizliği artırdığına dikkat çekerek “Mezun öğrencilerin iş bulamamasındaki temel etken mezun sayısının çok fazla olmasıdır. Arz-talep dengesi doğru kurulamadığı için çocuklar işsiz kalıyor. Bazı alanlarda olabildiğince yığılma var.” sözleriyle görüşlerini belirtmiştir. Sektörel planlama ilkesine uyulmaması konusunda öğretmenler ve okul yöneticileri, mesleki ve teknik eğitimin okul boyutunu doğrudan oluşturmaları nedeniyle sektör temsilcilerinden farklı olarak alan açma konusunda kolaycılığa kaçıldığına dikkat çekmişlerdir. Bu konuda Ö3, “Alan açma konusunda kolaycılığa kaçıldığını düşünüyorum. Mesela bilişimde ilgili alan açmak, bir bilgisayar laboratuvarı ile öğretmen atamasından ibaret.” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı konuda Y3, “İşletmelerin personel ihtiyaç verileri göz önüne alınarak bölümler açılmalı. Bölümler okul idarecilerinin istekleri doğrultusunda açılmamalı.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Var olan bölümlerin çoğunun istihdamı engellediğini ve bu konuda düzenlemeler olması gerektiğini belirten Ö4 ise şu şekilde değerlendirme yapmıştır:

“Mezunlara iş imkânı sağlamak için yığılma yaşanan bölümlerin kapatılması gerekir... Çocuk gelişimi, sağlık ve bilişim bölümleri her okulda var. Buna gerek yok. Bu alanları farklı alanlara tahsis etmek için çalışılmalı. Popüler bölümlere değil, sektörün ihtiyaç duyduğu bölümlere öncelik vermek gerekiyor.”

Okuldaki bölümlerin hangi esaslara göre açıldığı konusunda bilgi veren Y2 de sektörel düzeyde planlama ilkesine uyulmadığına şu açıklamasıyla işaret etmiştir:

Biz sektörün ihtiyacı olanı değil de, öğrencilerin talep ettiği bölümleri açmaya izin veriyoruz. Böyle olunca da sektörün ihtiyaçları karşılanmıyor. En son il millî eğitimde, mesleki eğitim kurulunda bir rapor hazırlamıştık. Bu rapor doğrultusunda gördük ki ihtiyaç duyulan meslek dallarıyla mesleki [ve teknik] eğitimde mezun verdiğimiz bölümler birbirine uymuyor.

Öğretmenler, okul yöneticileri ve sektör temsilcilerinden farklı olarak planlama aşamasında pilot uygulamalara yer verilmemesini, ekonomik büyümenin önündeki engeller arasında görmekte-dirler. Pilot uygulamaların yapılmasının gerekliliğini Ö1 şu şekilde belirtmiştir:

Sağlık Bakanlığının uygulama ve işleyiş yönteminden daha fazla yararlanılabilir. Çünkü Sağlık Bakanlığının uzun yıllardır süren ve hemen her fırsatta değişmeyen köklü bir geleneği var ancak Milli Eğitim sürekli değişim gösterdiği için taşlar rayına oturmuyor. Pilot uygulamalar yapılmadan ve gerekli alt yapı oluşturulmadan değişim yoluna gidildiği için sık sık sorunlar da çıkıyor haliyle.

Katılımcı grupların mesleki ve teknik eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler alt temasında, okullardaki eğitimle iş yaşamının uyuşmaması sorununa ilişkin benzer açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Bu konuda görüş belirten Ö2, düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Mesleki [ve teknik] eğitimle iş yaşamının gereklilikleri tam anlamıyla uyumlu diyemeyiz. Uygulamada yetersiz kaldığımızı düşünüyorum. Teorik anlamda eğitim verilebilir, ders konusunda gereken bilgilerle sahip olunabilir. Ancak burada uygulama devreye giriyor. Uygulama konusunda yetersizliklerin yaşanması, piyasaya verimli öğrencilerin yerleştirilmesi konusunda sıkıntılar ortaya çıkarıyor.

Aynı konuda görüş belirten ve kuramsal bilginin uygulamaya dökülmesi gerektiğinin altını çizen Y5 de “Okullarımızda verilen eğitim ile iş dünyasının gerekleri birbiriyle uyumlu değil. İş kitaptan okumakla öğrenilmiyor maalesef. Kitabi bilgileri uygulamaya geçirmemiz gerekiyor.” biçiminde açıklamada bulunmuştur. Benzer doğrultuda açıklama yapan ve meslek lisesi öğrencilerinin uygulama becerilerinin son derece zayıf olduğuna değinen S2 ise “Okulların uygulamalara ağırlık vermesi gerekiyor. Bu uygulamaların birebir şeklinde olması lazım. Mesleki konular tahtada işlemekle, teorisini görmekle olmuyor. Öğrencinin elektrikle ilgili temel elektrik malzemelerini bilmesi gerekiyor.” sözleriyle gözlemlerini paylaşmıştır.

Her üç katılımcı grubu da teknolojinin hızla ilerlemesinin okulların kullanılan araç-gereç noktasında sanayiden geri kalmasına neden olduğuna ve okulların bu hızlı değişime ayak uyduramadığına vurgu yapmıştır. Araç-gereç yetersizliğinin istenilen



nitelikte öğrenci yetiştirilmesini de engellediğini düşünen Ö6 “İş gücü piyasasının istekleri doğrultusunda değil meslek liselerimiz. Biz piyasanın birikim ve beklentilerine uygun öğrenci yetiştirmiyoruz. Sanayi ve okulun kullandığı araç-gereçler ile yöntem ve teknikler farklı biliyorsunuz.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Okulların iş yaşamıyla bütünleşmesini engelleyen donanımlardan yoksun olduğunu belirten Y4 ise “Mevcut okul eğitimleri, iş yaşamına entegre edilmiş düzeyde değil. Atölye ve laboratuvar donanımlarımızla iş dünyasının teknik imkânları birbiriyle uyumuyor.” biçiminde açıklamada bulunmuştur. Okulların yeniliklere ayak uydurmadığını ve eğitim sisteminin bu doğrultuda düzenlenmesinin gerektiğini belirten S2 ise şu açıklamalarda bulunmuştur:

Çocuk otomotiv okuyor. Vida nasıl sökülüp takılıyor, motor nedir, nasıl sökülüp takılıyor bilmiyor. Bunu kâğıt üzerinde görmekle bu iş yürümez. Okullarda bununla ilgili teçhizatlar eksik. Her şey yenileniyor sürekli. Onun için [eğitimi] iş yerleriyle birlikte yürütmek gerekiyor. Meslek liselerinde bir yıl temel eğitim verilmeli. Ondan sonraki eğitimler tamamen uygulamalı olmalı. Çünkü iş yerleri, teknolojik yeniliklere araç gereç açısından açık ama okullar bu yeniliklere ayak uyduramıyor.

Katılımcılar, mesleki ve teknik eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler ile ilgili olarak iş dünyasıyla işbirliklerinin eksik olması konusunda benzer görüşlere sahiptir. İş dünyasıyla bütünleşmenin, mesleki ve teknik eğitimin önünü açacağını düşünmektedirler. Bu konuda görüş bildiren Ö3 “Meslek liselerinin gelişmesi ve iş dünyasıyla uyumu için protokollere ihtiyaç var. Ancak bu protokollerin kâğıt üstünde kalmadan uygulaması zorunlu hale getirilmeli.” diyerek söz konusu işbirliklerine duyulan gereksinimi vurgulamıştır. Kalıcı iş anlaşmalarının önemine değinen S6 ise “Çocuklar mesleği okulda öğrenmiyorlar. Öğrendikleri teorik bilgiyle ne işverenin ne de ülkenin büyümesine katkı sağlanabilir. Bunu engellemenin yolu [iş dünyası ve okulların] iç içe olmalarını sağlamak ve kalıcı anlaşmalar yapmaktan geçiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sektör temsilcileri, diğer katılımcı gruplardan farklı olarak mesleki ve teknik eğitimin istihdama ve ekonomik büyümeye katkı sağlamasının önündeki engeller arasında, mesleki ve teknik eğitimin ortaokul düzeyine indirilememesine dikkat çekmişlerdir. Sektör temsilcileri, mesleki ortaokulların çıraklık yaşını erken döneme çekmeye yardımcı olacağını ve bu durumun mesleki ve teknik eğitimi geliştireceğini düşünmektedirler. Bu konuda görüş belirten ve öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime dâhil olmadan önceki öğrenim sürelerinin uzun olmasına bağlı olarak mesleki ve teknik ortaokulların açılmasına vurgu yapan S3, bu konudaki gözlemlerini ve önerisini şu şekilde belirtmiştir:

Çocuk bize öğrenim süresi çok fazla olduğu için 16 yaşında geliyor. O yaşta ergenlik problemleriyle uğraşılıyor. Çocuğu disipline etmek zorlaşıyor. Çağımızda para unsuru da bu sıkıntıya eklenince çocuğu toparlamak daha da zorlaşıyor. 16 yaşından sonra bir şeyleri öğrenmesi

zaten zor olan bu çocuklardan usta olmalarını beklemek mümkün değil. Dolayısıyla 10 yıl sonra piyasada usta bulmak imkânsız olacak. Meslek sahibi olmak isteyen öğrenciler için okul süresinin daha kısa olması gerekiyor. Çocuğun öğrenme süresi kısa olduğu için mesleki ortaokulların açılması gerektiğini düşünüyorum.

Aynı doğrultuda açıklamalarda bulunan ve çıraklık yaşının erken zamanlara indirilmesi için mesleki ortaokulların önemine değinen S8'in açıklamaları ise şu şekildedir:

İş yaşamıyla uyum için öncelikle işletmelerin özelliklerini bilip ona göre eğitim sistemini düzenlememiz gerekiyor. Özel sektörün bu konuda yaşadığı en büyük problem, öğrencilerin belli bir yaşa geldikten sonra çırak veya ara eleman olamayacağı ile ilgilidir. Liseyi bitirdikten sonra işe başlama, çok geç bir yaşa tekabül ediyor. Onun için mesleki [ve teknik] eğitimi ortaokul seviyesine indirmeliyiz.

Mesleki ve teknik eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler ile ilgili olarak öğretmenler ve okul yöneticilerinin sektör temsilcilerinden farklı olarak mesleki sertifikasyon çalışmalarının uygulanmamasına değindikleri görülmektedir. Mesleki sertifikasyon uygulamasının istihdama ortam hazırlayacağı ve meslek liselerini önemli kurumlar haline getireceği düşünülmektedir. Ancak bu konudaki çalışmaların tam olarak yaşama geçirilemediğini belirten Ö4, şu açıklamaları yapmıştır:

İş gücü piyasasında zorunlu mesleki eğitim sertifikasyonu olması, mesleki [ve teknik] eğitimden mezun olan öğrencilerin istihdamını kolaylaştırır. İşletmelere mesleki [ve teknik] eğitim mezunu olan kişileri alma zorunluluğu getirilmeli. Örneğin otellere, turizm otelcilik lisesi mezunları alınmalı. Dışarıdan alınan sertifikalarla aşçı veya diğer elemanlar, meslek lisesi mezunu varken alınmamalı.

Tablo 2 incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitim bağlamında istihdam ve ekonomik büyümenin önündeki engellerden birinin de iş piyasasından kaynaklandığı görülmektedir. Katılımcılar, iş dünyasının üzerine düşen bazı sorumlulukları yerine getirmediğini belirtmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin ikinci boyutunu oluşturan ve bireylere iş yaşamına katılma olanağı veren işletmelerin, mesleki ve teknik eğitime sahip çıkmalarıyla istihdamın önündeki engellerin aşılabacağı düşünülmektedir. Katılımcılar, iş dünyasının sorumluluk almak istemediğini ve bu durumun, mesleki ve teknik eğitimin eksik kalmasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu konuda açıklama yapan ve bu bağlamda ucuz işçi sorununa da değinen Ö6 “İş dünyası bugün itibarıyla mesleki [ve teknik] eğitime yönlendirme konusunda herhangi bir sorumluluk almaz. Çünkü daha ucuza çalıştırabildiği Suriyeli insanlar var. Geleceğimizin anahtarı bu okullar.” şeklinde görüş belirtmiştir. İş dünyasının okullardan kaynaklanan sorunlar nedeniyle mesleki ve teknik eğitime kayıtsız kaldığını belirten Y10 ise “İş dünyasının istediği elemanları, biz okullar yetiştiremiyoruz. Sektör öğrencilerimizin çok geride olduğunu biliyor ve onları eğitmekle meşgul olmak istemiyor.” biçiminde

düşüncelerini açıklamıştır. İşletmelerin sorumluluk almak istememesini, sektörel düzeyde planlama olmamasına bağlayan ve bundan dolayı kendi ara elemanını kendisinin yetiştirdiğine dikkat çeken S8 ise “Sektörel düzeyde planlama ilkesine uyulmadığı için işletmeler de ara elemanlarını kendileri yetiştirmek zorunda kalıyor.” demiştir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sektör temsilcilerinden farklı olarak iş piyasasından kaynaklanan nedenler kapsamında iş dünyasında ucuz işçiliğe yönelmesi sorununa dikkat çektikleri görülmektedir. Son yıllarda yanı başımızda bulunan Suriye’de yaşanan olumsuzluklar dolayısıyla gerçekleşen göç dalgasının, bu sorunu iyice artırdığı belirtilmiştir. Bu konuda ucuz işçilik nedeniyle mezunların farklı alanlarda çalıştığına değinen Ö6, “Öncelikle Suriyeli vatandaşlarla iş konusunda yarışır hale geldik. Bu durum mezun öğrencilerin iş bulma imkânını etkiliyor. Kaldı ki meslek lisesinden mezun gençlerin birçoğu kendi alanlarında çalışmıyor. Biz mezun ettiğimiz öğrencilerimizle market çalışanı olarak karşılaşıyoruz.” şeklinde gözlemlerini ve görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmen ve okul yöneticileri, işletmelerin mesleki ve teknik eğitimden ara eleman almaması konusunda benzer açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu sorunun, istihdamın önündeki engellerden biri olduğu belirtmişlerdir. Bu konuda Y5, “İş yerlerine eleman ihtiyaçlarını mesleki [ve teknik] eğitim gören kişilerden seçme zorunluluğu getirilmesi, mesleki [ve teknik] eğitime çok ciddi katkılar sağlar. İş dünyası bunu nasıl karşılar bilmiyorum, çünkü hâlihazırda beceri eğitiminde öğrenci alımı için bile zorluk çıkarıyorlar.” şeklindeki açıklamasıyla iş yerlerinin önerisine sıcak bakmama olasılığı konusundaki kaygılarını da dile getirmiştir. Aynı konuda Ö6, “İşletmeler yasa gereği belli oranda engelli personel almak zorunda. Aynı uygulamanın meslek lisesi mezunlarının alımı için de uygulamaya konması gerekir.” önerisinde bulunmuştur.

Sektör temsilcileri ve okul yöneticileri, iş yerlerinin ara elemanlarını kendilerinin yetiştirmeye çalışmasını, mesleki ve teknik eğitimin istihdam sağlama rolü önündeki engellerden biri olarak görmekte-dirler. Bu konuda açıklama yapan Y2, var olan duruma ilişkin gözlemlerini şu sözlerle paylaşmıştır:

Sektör bizi tatmin etmiyor, biz de sektörü tatmin edemiyoruz. Biz eğitimimizi veriyoruz. Millî Eğitim Bakanlığının bize gönderdiği müfredatı ve modülleri uyguluyoruz. Sektör de bambaşka bir âlem zaten, kendileri çalıp kendileri oynuyor. İşçisini alıp kendisi eğitiyor. Bambaşka alana bambaşka alandan işçi alıp çalıştırıyorlar.

Aynı konuda S6, “İşletmeler, mesleki [ve teknik] eğitimdeki öğrencileri yeterli görmediği için kendi elemanını yetiştirmek istiyor. Bu da meslek liselerinden mezun öğrencilerin işsiz kalmasına sebep oluyor.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

İş piyasasından kaynaklanan nedenler konusunda öğretmen ve sektör temsilcileri, iş-ücret dengesinin sağlanmamasının istihdam ve ekonomik büyüme önündeki engeller arasında yer aldığını düşünmektedirler. Beden işçiliğine dayanan

mesleki ve teknik eğitim mezunlarının, iş-ücret dengesizliği konusunda sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler, mevsimlik işçi ve sigorta primleri gibi konularda iş dünyasının sorumluluklarını yerine getiremediğine değinmişlerdir. Ö8 bu konuyla ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır:

Sigortası yatmayan ve sosyal güvencesi devam etmeyen mezunlar, çareyi başka arayışlar içerisine girmekte buluyor. İş yerleri mevsimlik işçi gücünü terk etmeden kalıcı bir istihdam sağlanamaz. Bu konuda da devletin mevsimlik iş gücünü engellemesi ve sektörde kalıcılığı sağlayacak istikrar hamlelerinde ciddi yaptırımlara gitmesi gerekiyor.

Bu bağlamda sanayileşmenin az olması ile asgari ücretin düşük olmasının istihdam önündeki engeller arasında bulunduğunu belirten öğretmenlerin, bu noktada diğer katılımcılardan ayrıldığı görülmektedir. Ö10, iş dünyasından kaynaklandığını gördüğü bu sorunları, “Mezunların işe yerleşmemesinde sanayileşmenin az olması etkili bence. Çünkü bazı bölgelerde sanayi kuruluşları yok ama meslek lisesinde ilgili bölümleri var. Mezunların işe yerleşmemesinde diğer faktör ise, asgari ücretin düşük olması.” şeklinde açıklamıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Mesleki ve teknik eğitim sistemi ve politikaları ile ekonomik büyüme ve istihdam arasındaki bağlantıların öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve sektör temsilcilerinin bakış açısından incelendiği bu çalışmada, mesleki ve teknik eğitim sisteminin ekonomik büyüme ve istihdam açısından gelişime açık yönlerine dikkat çekilmiştir. Mesleki ve teknik eğitim sisteminin istihdam ve ekonomi açısından önemi üzerinde durularak etkili bir şekilde yapılandırılmasına yönelik öneriler ortaya konmuştur.

İstihdam ve ekonomik büyümenin önündeki engeller konusunda, mesleki ve teknik eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler ile ilgili olarak öğretmenler, okul yöneticileri ve sektör temsilcileri, sektörel düzeyde planlama ilkesine uyulmaması nedeniyle mesleki ve teknik eğitimin istihdam ve ekonomik büyüme hedefine hizmet edemediğini belirtmiştir. Eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki pozitif ilişki birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Anderson, 2002; Lin, 2002; Mupimpila ve Narayana, 2009). Mouzakitis (2010) ve Cooray’ın (2010) yaptığı araştırmalarda da bir ülkedeki eğitimin niteliğiyle ülkedeki ekonomik büyüme arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle eğitimin ve özellikle mesleki ve teknik eğitimin ekonomik büyümeye katkı sağlayamaması, bu alanda ciddi politika oluşturma çalışmalarına gereksinim olduğunun bir göstergesidir. Nitekim Anderson (2002), piyasaların gittikçe küresel ve rekabetçi duruma gelmesiyle hükümetlerin daha nitelikli ve istihdam edilebilir çalışanlar yetiştirebilmek için mesleki ve teknik eğitim politikalarına yön vermek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Araştırmanın katılımcılarının mesleki ve teknik eğitimin ekonomik büyümeye katkı sağlayamamasının nedenlerine ilişkin belirttikleri görüşler, hangi alanlarda politika gereksinimi olduğuna ışık tutmaktadır. Katılımcılar, teknolojinin hızla ilerlemesinin

okulların araç-gereç noktasında sanayiden geri kalmasına neden olduğunu, okulların bu hızlı değişime ayak uyduramadığını ve mesleki ve teknik eğitim kurumları ile iş dünyasının bütünleşmesi durumunda mesleki ve teknik eğitimin önünün açılacağını belirtmişlerdir. Öğretmen ve okul yöneticileri, sektörel düzeyde planlama ilkesine uyulmadığını, alan açma konusunda kolaycılığa kaçıldığını ve planlama aşamasında pilot uygulamalara yer verilmemesinin ekonomik büyümenin önündeki engeller arasında olduğunu dile getirmiştir. Sektör temsilcileri ise, meslek liselerinin programlarının iş dünyasının gereksinimleri doğrultusunda olmadığını ve istenilen nitelikte öğrenci yetiştirilememesini, ekonomik büyüme önünde engel olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların eksikliğine işaret ettiği sektörel düzeyde planlama ilkesi, Yirmi Yedinci Hükümet Programı'nda (1962-1963) ele alınmış ve bu doğrultuda her türdeki eğitim kurumunun belli bir plana bağlı kalarak açılacağı ve Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından gerçekleştirilen sektördeki ihtiyaç analizleri dikkate alınarak eğitim kurumları ile ülke gereksinimleri arasında sunum-istem dengesi oluşturulacağı belirtilmiştir. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1973-1977) ise, mesleki ve teknik eğitim kurumları ile iş yaşamı arasında yeterli düzeyde ilişki kurulamamış olması konusuna dikkat çekilmiş ve bu önemli ilke yaşama geçirilemediği için bu kurumlardan istenen verimin bir türlü alınmadığı belirtilmiştir (DPT, 1972). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının dönüşüm geçirmesi gerektiğine işaret eden Otuz Beşinci Hükümet Programı'nda (1972-1973) ise, ekonomik kalkınmaya büyük ölçüde katkı sağlayan teknik okulların modern bir sistem ekseninde ele alınacağı ve gerekli dönüşümün bu gerçek temelinde yapılacağı vurgulanmıştır. Ancak söz konusu dönüşümün gerçekleştirilemediği, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1979-1983), istihdam koşulları ve teknolojik yapıdan uzak olan mevcut sistemin, istenilen düzeyde sonuçlar vermesi yönünde gerekli önlemlerin bir türlü alınmadığı yönündeki belirleme ile ortaya konmuştur (DPT, 1978). Mesleki ve teknik eğitim, ekonomik büyüme ve istihdam arasındaki bağın güçlü bir şekilde kurulması gerekliliği, 2023 Eğitim Vizyonu (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) kapsamında mesleki ve teknik eğitimin, ekonomik büyüme ve istihdam konularıyla birlikte ele alınmasından da anlaşılmaktadır. Bu kapsamda geleceğin meslekleri konusunda çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu amaç doğrultusunda işbirliği ilkesinin; sektör liderleri, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, kamu ve sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler gibi farklı kurumlarla sürdürüleceği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve sektör temsilcileri, istihdam ve ekonomik büyümenin önündeki engeller kapsamında, mesleki ve teknik eğitim sisteminden kaynaklanan nedenlere ilişkin olarak yaşanan sıkıntıların, geleceğe yönelik bir planlamadan çok günün koşullarına göre politika belirleme anlayışından kaynaklandığını belirtmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin ekonomik büyüme ve kalkınma açısından önemi düşünüldüğünde, söz konusu politikaların bir vizyon doğrultusunda hazırlanarak uygulanması gerektiği daha iyi anlaşılmaktadır. Bu konuda Malhotra ve Malhotra (2015), bir ülkenin sürdürülebilir kalkınması için ülkedeki mesleki ve teknik eğitim sisteminin niteliğinin önem taşıdığını belirtmiştir.

Tripney ve Hombrados (2015), dünyanın genç istihdam bunalımıyla karşı karşıya kalması nedeniyle yıllarca önem verilmeyen mesleki ve teknik eğitim sisteminin yeniden ülke kalkınmasındaki yerini aldığını vurgulamıştır. Nwosu ve Micah (2017) ise, sürdürülebilir bir kalkınmanın gerçekleşebilmesi için eğitim sisteminin etkililiğinin önemini belirterek ulusal düzeyde kalkınma hedeflerine iyi yapılandırılmış bir mesleki ve teknik eğitim sistemiyle ulaşılabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan sektör temsilcileri, bir politika önerisi olarak mesleki ortaokulların çıraklık yaşını erken döneme çekmeye yardımcı olacağını ve bu durumun mesleki ve teknik eğitimi geliştireceğini dile getirmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin erken dönemlere çekilmesi gerektiğine işaret edilen Altıncı Millî Eğitim Şûrası'nda (1957), ilkokul mezunları için çıraklık okullarının açılması öngörülmüş ve gençlerin mesleki becerilere erken yaşta sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla sektör temsilcilerinin önerdikleri bu uygulamaya ilişkin politika düşüncesinin çok önceleri de var olduğu anlaşılmaktadır. Kuşkusuz mesleki ve teknik eğitim ile istihdam ve ekonomik büyüme arasındaki bağlantının etkili bir şekilde kurulabilmesi, iş piyasası ile mesleki ve teknik eğitim kurumları arasındaki işbirliğinin niteliğine bağlıdır. Gür (2011), eğitim sistemlerinin nitelikli işgücünü oluşturacak alt yapıya sahip olmaması durumunda, işletmelerin bu hızlı değişim karşısında varlıklarını sürdürebilmelerinin olanaklı olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle söz konusu işbirliğinin kurulması, iş piyasası açısından da yaşamsal öneme sahiptir. Ancak mesleki ve teknik eğitim kurumları mezunlarının iş piyasasının gereksinim duyduğu nitelikte olmadığını ve işletmelerle mesleki ve teknik eğitim kurumları arasındaki işbirliğinin yetersiz olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. İşler (2006), otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu mezunlarının mesleki yeterliliklerinin sektörün gereksinimlerine uygun olmadığını, etkililik düzeylerinin düşük olduğunu ve bu kurumlarla sektörel kuruluşlar arasında işbirliği sorunlarının olduğunu belirlemiştir. Dursun (2008) ve Üzer (2007) yaptıkları araştırmalarda, sistemin ortakları olan MEB ile işletmelerin genelde içlerine dönük biçimde çalıştıklarını ve aralarında iletişim ile işbirliği eksikliği bulunduğunu saptamıştır. Özcan (2014) ise, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim programları ve işgücü piyasası arasındaki ilişkinin zayıf olmasının mesleki ve teknik eğitimin beklenen düzeyde istihdam artışı sağlayamamasına neden olduğunu belirlemiştir. Tüm bu bulgular, söz konusu işbirliğinin acilen güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Küreselleşme ile birlikte nitelikli iş gücüne duyulan gereksinimin daha etkin bir biçimde karşılanabilmesi için eğitim kurumlarıyla işletmeler arasındaki işbirliğinin artırılması gerekmektedir (Mouzakitis, 2010; Tabbron ve Yang, 1997). Mesleki ve teknik eğitimin iktisadi yaşama katkı sağlaması için hükümet, sivil toplum ve özel sektör arasında sıkı bir işbirliği olması önem taşımaktadır (Almanya Federal Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Bakanlığı-Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ], 2012). Elbette söz konusu işbirliğinin sağlanabilmesi, mesleki ve teknik eğitim kurumları ve sektör olmak üzere her iki tarafın da gereksinim ve isteklerinin dikkate alınması ile olanaklı olabilir. Bu konuda Polesel ve diğ. (2017), iş dünyasının, okullardaki mesleki çalışmaların tasarlanmasına ilişkin kararlarda daha fazla rol

alması durumunda, öğrencilere çalışma olanağı sunmayı karşılıklı yarar sağlayan bir konu olarak gördüğünü saptamıştır. Türkiye’de de mesleki ve teknik eğitim kurumları ile sektör arasında işbirliğinin sağlanmasına dönük çeşitli politikalar zaman içerisinde oluşturulmuştur. Örneğin Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1996-2000), mesleki ve teknik eğitim kurumları ve programları ile işe yerleştirme hizmeti veren birimler ve işgücü piyasası arasında etkin bir eşgüdüm ve işbirliği kurulması hedeflenmiştir (DPT, 1995). Bu konuda en son 2023 Eğitim Vizyonu’nda (MEB, 2018), mezunların sürekli gelişimlerine ortam oluşturmak için öğrencilere çeşitli kaynaklardan sertifikalı eğitim ile sanayi ve akademinin birlikte akredite ettiği dersler alma olanaklarının sağlanacağı belirtilmiştir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, mesleki ve teknik eğitimin istihdamı ve ekonomik büyümeyi destekleyecek yönde gelişiminin sağlanmasında, mesleki ve teknik eğitim sisteminin bir bütün olarak düşünülmesi sonucunda oluşturulan kapsamlı politikalara duyulan gereksinim ortaya çıkmaktadır. Eğitim sisteminin planlanmasından öğretimin tasarlanmasına kadar uzanan süreçlerin etkileşimli yapısı düşünülerek oluşturulmuş eğitim politikalarının, bu çalışmada ortaya çıkarılan sorunların çözümünde daha işlevsel olabileceği anlaşılmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim politikaları aracılığıyla bu alanda gereksinim duyulan düzenlemelerin yapılamaması, mesleki ve teknik eğitimin ekonomik büyümeye katkı sağlaması bakımından önemli bir araç olması yönündeki işlevinin de zayıflamasına neden olmaktadır.

Eğitim ekonomisi politikalarına bağlı olarak mesleki ve teknik eğitim kurumlarında fiziki olanaklar açısından gözlenen eksikliklerin, birçok alanda sorun yaşanmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Okulların kullanılan araç-gereç noktasında sanayiden geri kalması, istihdam ve ekonomik büyüme arasındaki bağlantının kurulamamasına neden olmaktadır. Araştırmada iş dünyasının mesleki ve teknik eğitimde rol almak istememesinin, mesleki ve teknik eğitime zarar verdiği ve bu konuda kapsamlı politikalar geliştirilmesine gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş yerlerinin ara eleman gereksinimini mesleki ve teknik eğitimden karşılamaması, bu konudaki sorunun önemli bir göstergesidir. Bu durumun aynı zamanda eğitim-istihdam bağlantısının kurulamamasına neden olarak mesleki ve teknik eğitimin ekonomik büyümeye katkısını engellediği sonucuna varılmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının yeterli istihdam olanaklarına ulaşamamasında, öğretim programı politikalarının ve öğretim süreçlerinde benimsenen eğitim anlayışının da etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının öğrenci niteliklerinde iyileşme sağlanabilmesi için bu kurumların mezunlarına yönelik istihdam politikalarının geliştirilmesi yönünde bir gereksinim bulunmaktadır. Meslek lisesi mezunlarının istihdam alanlarının yetersiz olması, mezun öğrenci sayısının bazı alanlarda fazla olması, mezunların kendi alanlarında çalışmaması ve mezunlara ucuz işçi gözüyle bakılması gibi nedenlerle bu okullar tercih edilmemektedir. İstihdamın önündeki engeller ortadan kaldırılmadan bu okullara nitelikli öğrenci yönlendirilmesinin

olanaklı olmadığı açık bir şekilde görülebilmektedir. Bu noktada istihdam politikaları ile planlama politikalarının bir arada eşgüdümlü bir şekilde geliştirilmesi gerektiği de anlaşılmaktadır. Eğitim planlamasına gereken önemin verilmemesi veya planların yaşama geçirilememesi, mezunların alanlara dağılımında dengesizliklere neden olmakta ve bu durum istihdam açısından sorunlara neden olmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, planlama ile ilgili olarak mesleki ve teknik eğitim kapsamında sektörel düzeyde planlama yapılmaması da eğitim ve istihdam bağının kurulmasını engellemektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında açılacak alanlara/dallara ilişkin karar verme sürecinde, iş piyasasının genel olarak gereksinim duyduğu ara eleman niteliklerine ve yerel düzeyde gelişim gereksinimlerine yönelik ihtiyaç analizleri yapılmalıdır. Bu şekilde gerçekleştirilecek sistemli bir planlama anlayışıyla mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdam oranlarında iyileşme sağlanabilir. Ayrıca bu amaçla oluşturulan “İstihdam Dayanışma Kurulu”nun bu konuda etkin ve verimli çalışması sağlanabilir. Mesleki ve teknik eğitim ile iş piyasası bütünleşmesinin sağlanabilmesi için mesleki ve teknik eğitim sürecinde sanayi kuruluşlarının teknik donanımlarından yararlanılmasına ilişkin uygulamalar tasarlanabilir. Bu konuda aynı zamanda öğrencilerin mesleki beceri açısından istenilen yeterliliğe ulaşabilmesi amacıyla uygulama derslerinin işletmeler aracılığıyla yapılabilmesine olanak sağlayacak yasal düzenlemeler yapılabilir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarına öğrenci kabulü, öğrencilerin beceri ve yeteneklerini ölçen bağımsız sınav sonuçları dikkate alınarak yapılabilir. İş dünyası ve piyasanın gereksinimlerine uygun yeterliliklere sahip öğrencilerin yetiştirilebilmesi için genel kültür dersleri ile haftalık ders saati sayıları azaltılabilir ve meslek dersleri ile uygulama çalışmalarına yönelik ders saati sayıları artırılabilir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 220-236. [http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/c\\_adiguzel-1542118693.pdf](http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/c_adiguzel-1542118693.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Almanya Federal Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Bakanlığı (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development) [BMZ] (2012). *Vocational education and training in German development policy*. BMZ strategy paper 8, Division for Public Relations, Information and Education. Retrieved from [https://www.bmz.de/en/publications/archiv/type\\_of\\_publication/strategies/Strategiepapier326\\_08\\_2012.pdf](https://www.bmz.de/en/publications/archiv/type_of_publication/strategies/Strategiepapier326_08_2012.pdf)
- Altıncı Millî Eğitim Şûrası (1957). [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164847\\_6\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164847_6_sura.pdf) adresinden edinilmiştir.



- Anderson, D. (2002, May). *Before and after Rio: Sustainable development and VET in Australia*. Keynote paper presented at the Educating for a Sustainable Future Workshop, Swinburne University of Technology, Victoria.
- Barabasch, A., and Petrick, S. (2012). Multi-level policy transfer in Turkey and its impact on the development of the vocational education and training (VET) sector. *Globalisation, Societies and Education*, 10(1), 119-143. doi: 10.1080/14767724.2012.646904
- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77312> adresinden edinilmiştir.
- Clarke, K., and Polesel, J. (2013). Strong on retention, weak on outcomes: the impact of vocational education and training in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(2), 259-273. doi: 10.1080/01596306.2013.770251
- Cooray, A. (2010). *The role of education in economic growth*. Economics Working Papers, School of Economics, University of Wollongong, NSW, Australia. Retrieved from <https://documents.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@commerce/@econ/documents/doc/uow093025.pdf>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., and Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. doi:10.1207/s15430421tip3903\_2
- Çalışkan, A. (2015). *Mesleki ortaöğretimde yaygınlık ve kalkınma ilişkisi: Türkiye uygulaması*. (Yayınlanmamış doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 394886)
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46273> adresinden edinilmiştir.
- DPT (1972). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı (1973-1977)*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.

- DPT (1978). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1979-1983)*.  
<http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/D%C3%B6rd%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1979-1983%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.
- DPT (1995). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996-2000)*.  
<http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1996-2000%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Dursun, B. (2008). *Yönetici ve öğretmen görüşleri ile mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesinin (MEGEP) etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 234661)
- Fariás, M., and Sevilla, M.P. (2015). Effectiveness of vocational high schools in students' access to and persistence in postsecondary vocational education. *Research in Higher Education*, 56(7), 693–718. doi:10.1007/s11162-015-9370-2
- Gibbs, G.R. (2007). *Analyzing qualitative data. The SAGE qualitative research kit*. U. Flick (Ed.). London: Sage.
- Grubb, W.N., and Ryan, P. (1999). *The roles of evaluation for vocational education and training: Plain talk on the field of dreams*. Geneva: International Labour Office.
- Gür, A. (2011). *Rekabet gücünün artırılmasında nitelikli işgücü ihtiyacı ve mesleki eğitim*. (Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 287831)
- Harper, M., and Cole, P. (2012). Member checking: Can benefits be gained similar to group therapy? *The Qualitative Report*, 17(2), 510-517. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2139&context=tqr>
- Hsieh, H-F., and Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Idialu, E.E. (2013). Ensuring quality assurance in vocational education. *Contemporary Issues In Education Research*, 6(4), 431-438. doi: 10.19030/cier.v6i4.8112
- İşler, H. (2006). *Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türkiye'deki mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin Avrupa Birliği'ne uygunluğu*. (Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 189855)

- Karakucak, O. (2003). *Avrupa topluluğunda ve Türkiye’de mesleki eğitim*. Ankara: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları.
- Karmel, T. (2007). Vocational education and training in Australian schools. *The Australian Educational Researcher*, 34(3), 101-117. doi: 10.1007/BF03216868
- Kilbrink, N., Bjurulf, V., Olin-Scheller, C., and Tengberg, M. (2014). Experiences of educational content in Swedish technical vocational education: Examples from the energy and industry programmes. *International Journal of Training Research*, 12(2), 122–131. doi: 10.1080/14480220.2014.11082035
- Lambert, V.A., and Lambert, C.E. (2012). Editorial: Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256. Retrieved from <https://www.tci-thaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/5805/5064>
- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In J. M. Morse (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 95-115). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Lin, T-C. (2002). Education, technical progress, and economic growth: The case of Taiwan. *Economics of Education Review*, 22(2), 213–220. doi: 10.1016/S0272-7757(02)00030-4
- Malhotra, S., and Malhotra, D. (2015). Development of skilled work force through technical and vocational education and training (TVET) system in India. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 4(4), 2547-2550. Retrieved from <https://www.ijsr.net/archive/v4i4/SUB153746.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *2023 eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Mouzakitis, G.S. (2010). The role of vocational education and training curricula in economic development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3914-3920. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.616
- Mupimpila, C., and Narayana, N. (2009). The role of vocational education and technical training in economic growth: A case of Botswana. *International Journal of Education Economics and Development*, 1(1), 3-13. doi: 10.1504/IJEED.2009.028935
- Nwosu, J.C., and Micah, E.M. (2017). Technical and vocational education and training as a tool for national sustainable development in Nigeria. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 4(9), 3983-3988. doi: 10.18535/ijsshi/v4i9.14
- Otuz Beşinci Hükümet Programı (1972-1973). <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP35.htm> adresinden edinilmiştir.

- Özcan, V. (2014). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim ile istihdam ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gediz Üniversitesi Uluslararası Politik Ekonomi Anabilim Dalı, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden edinilmiştir. (Tez No. 361754)
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi Dergisi*, 1(1), 27-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/197573> adresinden edinilmiştir.
- Polesel, J., Klatt, M., Blake, D., and Starr, K. (2017). Understanding the nature of school partnerships with business in delivery of vocational programmes in schools in Australia. *Journal of Education and Work*, 30(3), 283-298. doi: 10.1080/13639080.2016.1165344
- Ren, W. (2009). Thoughts on the solutions to problems in vocational education of the new age. *Asian Social Science*, 5(8), 154-157. doi: 10.5539/ass.v5n8p154
- Richards, J. C., and Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.), London: Longman.
- Sakellariou, C. (2003). Rates of return to investments in formal and technical/vocational education in Singapore. *Education Economics*, 11(1), 73-87. doi: 10.1080/09645290210127525
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. doi: 10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G
- Saraçoğlu, E. (2007). *Mesleki eğitim ve mesleki eğitimi geliştirme projesi (MEGEP) uygulamaları: İstanbul’da bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden edinilmiştir. (Tez No. 208608)
- Sharts-Hopko, N.C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13 (4), 84-86. doi: 10.1016/S1055-3290(06)60374-9
- Soden, R. (1994). *Teaching problem solving in vocational education*. London, UK: Rutledge.
- Sönmez, M. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 71-84. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/690/138> adresinden edinilmiştir.
- Streubert, H. J., and Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Philadelphia, PA: Lippincott Williams and Wilkins.
- Şimşek, A. (1999). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: TÜSİAD Lebib Yalkın Yayınları.

- Tabbron, G., and Yang, J. (1997). The interaction between technical and vocational education and training (TVET) and economic development in advanced countries. *International Journal of Educational Development*, 17(3), 323-334. doi: 10.1016/S0738-0593(96)00072-7
- Tripney, J.S., and Hombrados, J.G. (2015). Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low- and middle income countries: a systematic review and meta-analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 5(3), 1-14. doi: 10.1186/1877-6345-5-3
- Tufan, M., Mızrak, Ş. ve Çelik, D. (2009). Mesleki eğitimde toplam kalite yönetimi ve model önerisi. *Journal of Azerbaijani Studies*, 12, 27-40. <http://www.jhss-khazar.org/2009-12-1/MESLEKI%20EGITIMDE%20TOPLAM%20KALITE%20YONETIMI.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2019). *İşgücü istatistikleri (2014 ve sonrası) (M)* [Veri tabanı]. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1007](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007) adresinden erişilmiştir.
- Ünal, Ç. (2008). İnsani gelişmişlik endeksine göre Türkiye'nin bölgesel farklılıkları. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 6 (2), 89-113. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/33/926/11542.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Üzer, E. (2007). *Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki gelişmelerine okul sanayi işbirliğinin etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 227968)
- Wang, A., and Guo, D. (2018). Technical and vocational education in China: Enrolment and socioeconomic status. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(4), 538-555. doi: 10.1080/13636820.2018.1535519
- Yavilioğlu, C. (2002). Geri kalmışlık olgusu ve ekonomistlik kalkınma teorileri (eleştirel bir yaklaşım). *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 49-70. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/147.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Yirmi Yedinci Hükümet Programı (1962-1963). <https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP27.htm> adresinden edinilmiştir.
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye'de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt12/sayi2/299-312.pdf> adresinden edinilmiştir.

### Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## An Evaluation of Functionality of Vocational and Technical Education System in terms of Employment and Economic Growth<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.27.2019	07.26.2020	07.27.2020

Yusuf Cice <sup>2</sup>

Ministry of National Education

Betül Balkar <sup>3</sup>

Gaziantep University

### Abstract

The purpose of the present study is to examine the contribution of the vocational and technical education system on employment and economic growth as well as the obstacles related with employment and economic growth within the context of vocational and technical education based on the opinions of school administrators and teachers who represent the school aspect of the vocational and technical education system and the sector representatives who are the shareholders of the labor market. The participants of the study carried out based on a qualitative descriptive model consisted of 10 school administrators and 10 teachers working at vocational and technical high schools in Gaziantep province along with 10 representatives from public/private establishments that are active in Gaziantep province. Study data were acquired via semi-structured interviews. The study data were analyzed using the content analysis method. According to the findings of the study, sector representatives have more negative opinions on the sufficiency of the contributions of the vocational and technical education system to economic growth. It has been understood that teachers, school administrators and sector representatives evaluate the obstacles related to employment and economic growth with regard to vocational and technical education as based on the vocational and technical education system and as based on labor markets. It is suggested based on the findings of the study that needs analyses should be carried out on the qualifications of semi-skilled workers needed by the labor market when deciding on the disciplines to be opened in vocational and technical education institutions.

**Keywords:** Vocational and technical education system, economic growth, employment, vocational and technical high schools, labour market

<sup>1</sup>This article has been produced from Yusuf Cice's master's thesis titled "An analysis of vocational and technical education policies: Opinions of teachers, school administrators and sectors" and written under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Section Director, Nizip District Directorate of National Education, E-mail: yusufcice@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5067-7632>

<sup>3</sup>Assoc. Prof. Dr., Gaziantep Education Faculty, Department of Educational Sciences, E-mail: b.balkar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4774-9727>

### **Purpose and Significance**

The purpose of this study is to examine the contributions of the vocational and technical education system on employment and economic growth as well as the obstacles related to employment and economic growth within the context of vocational and technical education. In line with this main purpose, it is also aimed to determine the opinions of school administrators, teachers and sector representatives on the vocational and technical education system in connection with economic growth and employment.

The study is important for putting forth a holistic understanding of the structuring of vocational and technical education in order to contribute to employment and economic growth. Problems related to employment and economic growth that are considered as dilemmas of the vocational and technical system have been determined within the scope of the study. As a result, it is expected to shed light on what should be done for constructing a vocational and technical education system that can meet the demands of the age we live in. It is also thought that the study will contribute to establishing a strong connection between the vocational and technical education system and employment as well as the development of educational policies that may enable the vocational and technical education to contribute economic growth.

### **Method**

The study in which vocational and technical education system and its policies have been examined within the context of economic growth and employment has been carried out based on a qualitative descriptive study pattern. The study group consisted of 10 teachers and 10 school administrators working at the vocational and technical high schools at the central districts of Gaziantep province and 10 representatives of public/private establishments that are active in Gaziantep province. The establishments in the study group were selected from among those that accept students from vocational and technical education institutions for skill training. Criterion sampling and maximum variation sampling from among purposive sampling methods were used for determining the study group with a two-stage approach. It was considered that the opinions of the internal and external shareholders of vocational and technical education institutions should be examined together in order to carry out an accurate analysis and evaluation of the vocational and technical education policies. It was also projected that it would be beneficial for taking into consideration the vocational and technical education policies in a multifaceted manner with different perspectives that the teachers and school administrators in the study group should be from different school types/disciplines and that the private establishment representatives should be from different sectors.

Study data were acquired via semi-structured interviews. The semi-structured interview form prepared with regard to vocational and technical education policies within the context of economic growth and employment was used during the semi-structured interviews. A literature survey on the vocational and technical education

policies that are already in effect in Turkey was carried out during the preparation of the interview forms. Policy documents such as government programs, development plans and education council decrees in addition to legal arrangements related to the vocational and technical education as well as literature studies on these topics were examined.

Study data were analyzed via content analysis method. While themes and sub-themes were determined in line with the interview questions, codes and sub-codes were determined based on the data set obtained through interviews. The analyses were carried out separately for each of the three participant groups.

### **Results**

Teachers, school administrators and sector representatives think differently regarding the sufficiency of the contributions of the vocational and technical education system to economic growth. Sector representatives have more negative opinions on this subject.

The opinions put forth by teachers, school administrators and sector representatives on the obstacles that employment and economic growth face within the context of vocational and technical education were classified under two themes as those due to vocational and technical education system and those due to the labor market.

The participants put forth many factors within the scope of the obstacles that employment and economic growth face. Teachers, school administrators and sector representatives indicated that vocational and technical education does not properly serve the goals of employment and economic growth due to the fact that the planning principle is not taken into consideration at the sectoral level. Different from school administrators and sector representatives, teachers were of the opinion that the lack of pilot applications during the planning stage is a significant obstacle for economic growth. All three participant groups have emphasized that the rapid advancement in technology has resulted in the schools lagging behind with regard to the tools-equipment used in comparison with the industry and that the schools have failed to adapt to this rapid change. The participants have similar opinions regarding the lack of protocols with the business markets in relation to the reasons related to the vocational and technical education system. They think that integrating with the business world will open up new possibilities for vocational and technical education. Sector representatives are of the opinion that vocational and technical secondary schools will be beneficial for pulling down the apprenticeship age further resulting in advancements in vocational and technical education. Different from sector representatives, it was observed that teachers and school administrators have emphasized the lack of vocational certification applications as a vocational and technical education system based cause.

It is observed that one of the obstacles that employment and economic growth face with regard to vocational and technical education is due to the business market.



The participants have expressed that the business market does not fulfill some of its responsibilities. It is considered that the obstacles related to employment will be overcome when businesses as the second leg of vocational and technical education support vocational and technical education. It is observed contrary to sector representatives that teachers and school administrators draw attention to the issue of demanding cheap labor in the business world. Sector representatives and school administrators consider the education of semi-skilled workers by the workplaces as one of the obstacles that vocational and technical education faces with regard to its role in providing employment opportunities. Regarding the issues related to the business market, teachers and sector representatives think that failure in attaining work-wage balance is one of the obstacles that employment and economic growth face. Teachers have also mentioned that the business world fails to meet its obligations regarding issues such as seasonal employees and insurance premiums.

### **Discussion and Conclusions**

It is observed when the study results are evaluated in general that there is a need for comprehensive policies resulting from the consideration of vocational and technical education system as a whole for ensuring the development of vocational and technical education in support of employment and economic growth. It is apparent that education policies prepared in consideration of the interactive structure of the processes from education system planning to education design may be more functional for overcoming the issues observed during the present study. Failure to complete the regulations needed in this field via vocational and technical education policies leads to a weakening in the functions of vocational and technical education with regard to contributing to economic growth.

Subject to education economy policies, it is understood that shortcomings observed in vocational and technical education institutions with regard to physical amenities results in issues in many different areas. The fact that schools lag behind the industry with regard to the tools-equipment used leads to the inability to establish a connection between employment and economic growth. It has been concluded that the unwillingness of the business world to play a role in vocational and technical education is damaging for vocational and technical education and that there is a need for the development of comprehensive policies in this field. The fact that businesses do not meet their semi-skilled worker requirements from vocational and technical education is an important indicator of this issue. It has been understood that the failure of vocational and technical education graduates to find a proper job is related to the curriculum policies and the education understanding adapted as part of teaching processes.

There is a need for developing employment policies aimed at vocational and technical institution graduates in order to ensure an improvement in the student profiles of vocational and technical education institutions. These schools are not preferred due to factors such as insufficient employment areas for vocational and technical high school graduates, high number of graduates in certain fields, graduates

not working in their own fields and the consideration of graduates as cheap labor. It is clearly observed that it will not be possible to direct high quality students to these schools without eliminating the obstacles related to employment. At this point, it is understood that there is a need for a coordinated development of employment policies and planning policies. Failure to give the required importance to education planning or the inability to actualize the plans lead to imbalances between the distribution of the graduates in different fields thereby resulting in employment problems. According to the results obtained in the study, lack of planning at the sectoral level within the scope of vocational and technical education is another factor that prevents the establishment of the connection between education and employment.

#### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.

## Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

**Dergimizin yayım ve yazım kuralları APA 6'ya göre geliştirilme çalışmaları sürdürülmektedir.**

### YAYIM KURALLARI

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez yayımlanan uluslararası bazı dizinlerde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Dergide; eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara, her sayıda en fazla iki de derleme makalesine yer verilir. Dergimiz hem elektronik hem de basılı olarak yayımlanır. Derginin kapak ve baş sayfaları, içindekiler ve sondaki konu göstergesi, Editörler Kurulu Başkanlığı'nın onayıyla düzenlenir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde araştırma ve derleme makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmakta ve dergiye gönderilen aday makaleler bu formlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Ayrıca, dergiye gönderilecek aday makaleler daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Bununla birlikte aday makaleler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olmalıdır.

Dergimizin resmi dili Türkçe'dir. Dergimizde Türkçe, İngilizce, Fransızca ve Almanca makaleler yayınlanır. Türkçe makalelerde, İngilizce öz (abstract) ve geniş özet (extended summary) verilir. Ayrıca dilbilgisi kurallarına uyulmasına, sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe öz ve Türkçe geniş özet vermeleri istenir. Aynı kurallar Fransızca ve Almanca makaleler için de geçerlidir.

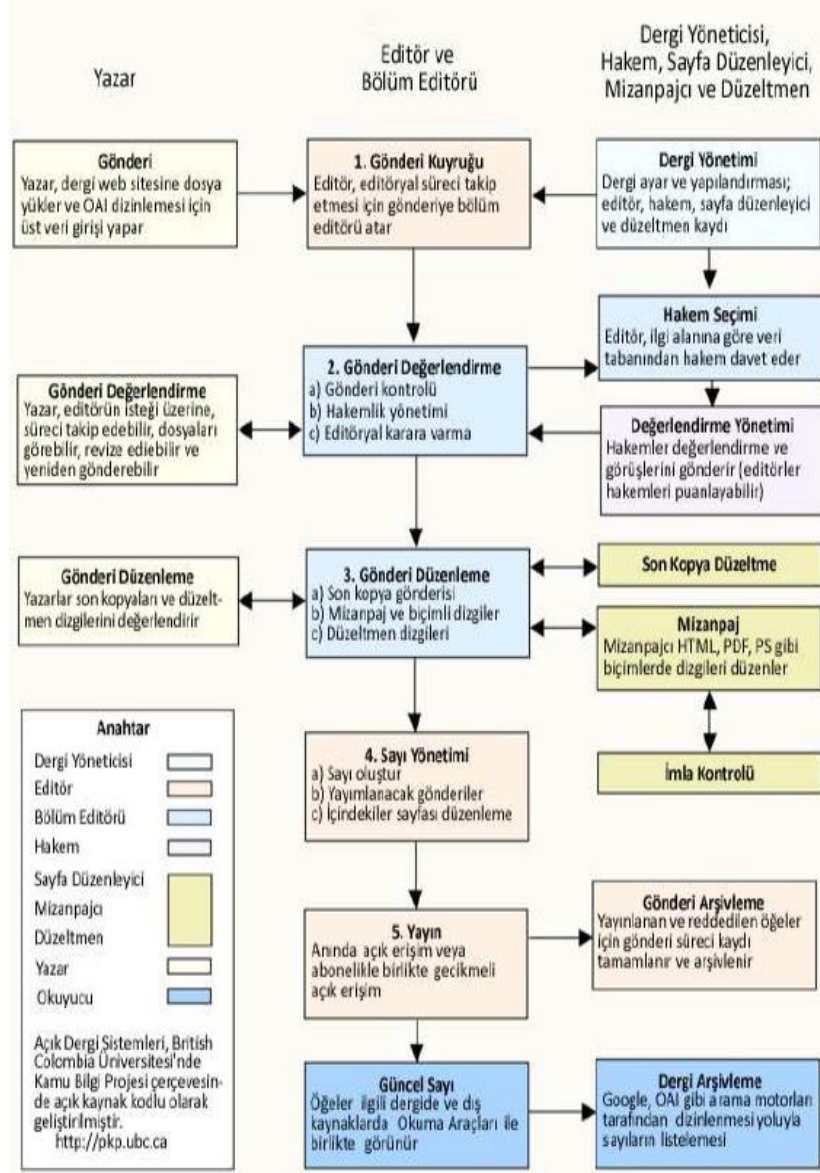
Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

1. Dergimizde APA 6 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle

ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (File > Save As > Tools (or Options with a Mac) > Security > Remove personal information from file properties on save > Save) (Dosya > Farklı Kaydet > Araçlar > Güvenlik > Kişisel bilgileri silerek kaydet > Kaydet). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.

3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığı, değerlendirilmek için gönderilen makaleleri ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde; derginin kapsamına girmeyen, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Türkçe makaleler için “İngilizce Uzun Özet”, İngilizce makaleler (anadili Türkçe olan yazarlar) için “Türkçe Uzun Özet” içermeyen makaleler değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler 1500 sözcük olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır. Derginin kapsamında olan ancak yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz, yeniden düzenleme için yazar(lar)a geri gönderilir.
4. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Makalelerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak kaynakçası dışta kalmak koşuluyla % 10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, % 10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, % 25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makaleler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir, aday makale alana katkı getirmeyecek ya da yönetsel olarak gözle görülür yönetsel sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına bildirerek makalenin reddedilmesi kararını bildirebilir. Aday makale ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Bölüm Editörü gerekli görürse makaleyi bir hakeme daha gönderebilir. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıklarını neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.
6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Bölüm Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir.

7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dil editörlerince yapılır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve “basıla” onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikasını doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.



Şekil 1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi aday makale değerlendirme ve yayımlama süreci.

## YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 6. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2015) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

### Biçimsel Özellikler

**Sayfa Yapısı:** Çalışma, A4 boyutlarındaki kâğıda üstten ve alttan 5,85 cm; sağ ve sol yandan 4,5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

**Yazı Tipi ve Boyutu:** Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

**Paragraf Yapısı:** Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0,75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

**Sayfa ve Sözcük Sınırı:** Makalelerin uzunluğu ana metin (Giriş-Kaynakça) için 8000 sözcüğü aşmamalıdır. İngilizce uzun özet (extended summary) bölümü ise 1500 sözcük kadar olmalıdır.

### Makalenin Bölümleri

**Başlık:** Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

**Yazar Adları:** Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar için Tablo 1'e bakabilirsiniz.

Tablo 1.

*Yazar İsimlerinin Yazımı*

<b>Durum</b>	<b>Örnek Yazım</b>
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ilet, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu (Şablonu)).

**Öz ve Abstract:** Her makalede Türkçe, İngilizce veya çalışma hangi dilde yazılmışsa o dilde öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

*Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,*

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.



*Alanyazın (literatür) taraması* ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,
- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

*Kuramsal yönelimli* bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

*Yöntembilimsel* bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

**Ana Metin:** Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

**Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,**

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,

- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,
- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

#### **Yöntem bölümünde,**

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

#### **Bulgular bölümünde,**

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

#### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,**

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır. Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

### Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

### Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre yazılır.

### Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2.

*Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri*

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	<b>Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</b>
2	<b>Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</b>
3	<b>Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</b>
4	<i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>
5	<i>Sekmeyle başlanmış, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>

### Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır. Örneğin Tablo 1. Başlık alt satırda sözcüklerin baş harfleri büyük ve italik olarak yazılır, koyu olmaz. Tablo başlığı, Tablo'nun üstünde; Şekil başlığı, şeklin altında yer alır. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız. Tablo verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo verilmeden önce Tablo'ya yollama (atıf) yapılır. Sonra Tablo verilir. Daha sonra Tablo açıklanır.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, "yukarıdaki tablo" veya "sayfa 18'deki tablo" gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören alt yazı olmalıdır. Şekil alt yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (*Şekil 1* gibi). Şekil ve numara italik olarak yazılmalı numaradan sonra nokta konulmalıdır. Bu noktadan sonra gelecek olan alt yazı ise ilk harfi büyük ve dik olarak yazılmalıdır.

Şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Şekil verilmeden önce Şekil'e yollama (atıf) yapılır. Sonra şekil verilir. Daha sonra şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejanтта) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

#### **Kaynak Gösterimi**

**Metin içi ve kaynakçada kaynak gösteriminde APA-6'nın dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.**

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynakçada da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntıyı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak yer verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol ve sağ kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak küme yalnızca alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken "*para.*" kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir

makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

### **Metin İçinde Kaynak Gösterimi**

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında .... (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynakçada da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları .....

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışmanın adı tırnak işareti içinde italik olarak verilmelidir.

Örnek: ..... (“*Study Finds*”, 1982), “*Colloge Bound Seniors*” (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı “İsimsiz” olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçada belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b) ....., (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında ..... , Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Basım tarihinin söz konusu olamayacağı bir eser varsa veya çeviri eserlerden yararlanılmışsa bu durumda İngilizce için "trans." ve Türkçe için "çev." yazarak arkasından yararlanılan çeviri kaynağının basım yılı belirtilmelidir.

Örnek: (Aristotle, trans. 1931), (Aristo, çev. 1931).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında "vd." ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 vd. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 vd. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler*

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
<b>Tek yazarlı</b>	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
<b>İki yazarlı</b>	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
<b>Üç yazarlı</b>	Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
<b>Dört yazarlı</b>	Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang, 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

<b>Beş yazarlı</b>	Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
<b>Altı veya daha fazla yazarlı</b>	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
<b>Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)</b>	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
<b>Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)</b>	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

### Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında asılı olarak yazılmalı, bir kaynak ile diğer bir kaynak arasında çift satır aralığında bir boşluk bırakılmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N'nin öncesinde gelir.

Lopez, M.E., Lopez de Molina G'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda A ve The gibi artikeller dikkate alınmaz.



Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için \* işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakçadaki ilk maddeden sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta analize dahil edilen çalışmaların sayısı 50'den fazla ise analize dahil edilen makaleler bir listeye konmalı ve çevirim içi arşiv olarak yayınlanmalıdır.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 57 4-57 5.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17 .

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

### Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

#### Sürelî Yayınlar

#### Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

NOT: Eğer makale yediden fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk altı yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konulur ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Elektronik (Çevrimiçi) erişim:

Yıldırım, İ. ve Dinç, S. (2017). Türkiye’de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/34383/380942> adresinden edinilmiştir.

Basılı erişim:

Doğan, U. ve Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş dergi makalesinin basılı biçimi

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrimiçi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y. ve Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

5. Basılı popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zekâ çağında insan olmak. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok!. *Ekoloji Dergisi*, <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok> adresinden edinilmiştir.

7. Yazarı belirtilmemiş basılı haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*, s. 20.

#### 8. Yazarı belirtilmemiş çevrimiçi haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*.  
<http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915> adresinden edinilmiştir.

#### 8. Basılı haber makalesi

Güçlü, A. (2013, 2 Şubat). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı. *Milliyet*, s. 17.

#### 9. Çevrimiçi haber makalesi

Balıca, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor. *Hürriyet*.  
<https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html> adresinden erişilmiştir.

#### 10. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal barışı sağlama ve korumada eğitimin rolüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri [USBES Özel Sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

#### 11. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

#### 12. İmzasız editörden yazılar

Editörden: "Türkiye ruh sağlığı profili [Editörden]. (2017), *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

### Kitaplar

#### 1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.

#### 2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı*. Yer: Yayıncı

#### 3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* [Introduction to meta-analysis]. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü  
Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk* [e-kitap sürümü].  
<http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk> adresinden edinilmiştir.
5. Sadece çevrimiçi yayınlanan kitap  
Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602> adresinden edinilmiştir.
6. Kitap bölümünün basılı hali  
Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap  
Joint Committe on the Standards for educational and psychological testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

#### **Sözlü ya da Poster Bildiriler**

1. Sözlü Bildiri  
Tavşancıl, E., Uluman, M., ve Furat, E. (2012, Eylül). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Poster Bildiri  
Karasel Ayda, N. ve Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan poster bildiri, Side Starlight Resort Otel, Antalya.
3. Çevrimiçi konferans metninin özeti  
Tuzcu, G. (2016, Haziran). *Endüstri meslek liseleri ve kız meslek liselerine finansal bakış*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Muğla. Özet <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2016ejer.pdf> adresinden edinilmiştir.

#### **Tezler**

1. Ticari bir veri tabanından alınan tez  
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Yayımlanmamış doktora tezi). Proquest Dissertations and Theses veritabanından ulaşılmıştır (Yayın No: 9516016).

2. Kurumsal (üniversitesi vb.) bir veri tabanından alınan tez  
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora Tezi). <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/> adresinden edinilmiştir.
3. Basılı olarak ulaşılan tez (dijital olmayan)  
Özdoğan-Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
4. YÖK tez veya TÜBESS üzerinden ulaşılan tezler  
Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden edinilmiştir (Tez No. 431269).

#### **Resmi Gazete ve Yönetmelikler**

*Milli Eğitim Temel Kanunu* (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

#### **Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları**

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu  
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). 2017 yılı performans programı (Yayın No. Ocak, 2018). Erişim adresi: <https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38> adresinden edinilmiştir.
2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu  
American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls. (2007). Report of the APA task force on the sexualization of girls. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
3. Özel bir organizasyona ait rapor  
Eğitimde Görme Engelliler Derneği (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Ankara: Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

#### **İnternette Alınan Bilgiler**

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*.

<http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikclu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden edinilmiştir.

### Summary

Türkçe makalelerde İngilizce, İngilizce makalelerde ise Türkçe olmak üzere 1500 sözcükten oluşan ve aşağıda belirtilen alt başlıklar altında makalenin ana hatlarını genişçe özetleyen uzun özet yazılır.

*Purpose and Significance:*

*Method:*

*Results:*

*Discussion and Conclusions:*

### Diğer Durumlar

Çalışmada vurgulanması gereken önemli yerler, kavramlar yalnızca yazı tipi italik yapılarak vurgulanmalıdır. İstatistiksel ifadeler metin içinde (*F*, *p* gibi) italik olarak gösterilmelidir.

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdeler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır. Burada istisnai tek durum yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık 5 yıl içerisinde .... gibi).

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (*p*) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, İngilizce makalelerde bu işaret yerine “and”, Türkçe’de yabancı yazarlara yollama yaparken de “ve” kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)**

**NOTES FOR CONTRIBUTORS**

Manuscripts should be original and written considering the academic and ethical rules. They should not be published or under review elsewhere. For all other issues not mentioned here, APA Manual 6th or newer editions should be consulted. Manuscripts should not exceed 8000 words.

**Title**

(14 point, Times New Roman, bold, centered, single space, small caps, up to 12 words)

**Author(s) Name(s) ORCID Number**

*Affiliation(s)*

**Abstract**

(10 point, Times New Roman, single space, **150–200 words**, succinctly summarizing the major points of the manuscript in a single paragraph).

Keywords: provide 5–7 keywords

**Introduction**

(10-point, single space) Includes the purpose, significance, related literature, research questions of the study.

**Method**

(10-point, single space) Describes the participants, data collection tools and methods, sampling, data analysis, validity and reliability issues.

**Results / Findings**

(10-point, single space) Presents and describes the findings of the study.



### **Discussion and Conclusions**

(10-point, single space) Discusses the findings with reference to related literature and makes conclusions based on the discussed facts.

### **References**

(10-point, single space) Lists the references used in the manuscripts.

**Kaynakça**

APA (2015). *APA yayım kılavuzu (6. Basımın Türkçesi)*. [Publication manual of the american psychological association]. (C. Pamay, Z. G. Üstün, Çev., H. Ekşi, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (2009)

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Yıl: 2020

Cilt: 53

Sayı: 2

**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

Year: 2020

Volume: 53

Issue: 2

