



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



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

Yıl: 2021

Cilt: 54

Sayı: 2

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

Year: 2021

Volume: 54

Issue: 2



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

**Yıl: 2021 Cilt: 54 Sayı: 2**

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

**Year: 2021 Volume: 54 Issue: 2**

**Ankara – Ağustos 2021**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)

Yıl: 2021

Cilt: 54

Sayı: 2

EDİTÖRLER KURULU

<b>Baş Editör</b> (Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Genel Yayın Yönetmeni)	Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üni.	Prof. Dr.
<b>Editör Yardımcıları</b>	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, Ankara Üni. Seher YALÇIN, Ankara Üni. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, Ankara Üni.	Doç. Dr. Doç. Dr. Öğr. Gör. Dr.
<b>Editörler Kurulu Üyeleri</b>	Cennet ENGİN DEMİR, Orta Doğu Teknik Üni. Didem KOŞAR, Hacettepe Üni. Özgül YILMAZ TÜZÜN, Orta Doğu Teknik Üni. Jandhyala B. G. TILAK, Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan Ayşe OKVURAN, Ankara Üni. Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üni. Canay DEMİRHAN İŞCAN, Ankara Üni. Ege AKGÜN, Ankara Üni. İlhan YALÇIN, Ankara Üni. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üni. Okan BULUT, Alberta Üni., Kanada Ebru AYLAR, Ankara Üni. Vina ADRIANY, Pendidikan Üni., Endonezya	Prof. Dr. Prof. Dr. Prof. Dr. Prof. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Dr. Öğr. Üyesi Dr.
<b>Dergi Sekreteri</b>	Kübra BABACAN	Arş. Gör.
<b>Dil Editörleri (İngilizce)</b>	Ayşegül BAYRAKTAR	Dr. Öğr. Üyesi
<b>(Türkçe)</b>	Ahmet KAYSILI	Arş. Gör. Dr.
<b>Teknik Destek (Web Sayfası)</b>	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Arş. Gör.
<b>Teknik Destek (Mizanpaj)</b>	Ayhan ARSLAN Ömer KAMIŞ	Öğr. Gör. Arş. Gör.
<b>Kapak Tasarım</b>	Muharrem ŞENGÜL Hakkı USLU	Arş. Gör. 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.

Yayımlanmasına 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)

Creative Commons CC BY NC-ND



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

Year: 2021

Vol: 54

Issue: 2

**EDITORIAL BOARD**

<b>Editor in Chief</b>	Kasım KARAKÜTÜK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>	
<b>Associate Editors</b>	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	
	Seher YALÇIN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Instructor Dr.</i>	
<b>Editorial Board Members</b>	Cennet ENGİN DEMİR, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>	
	Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>	
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>	
	Jandhyala B. G. TILAK, <i>Council for Social Development, India</i>	<i>Prof. Dr.</i>	
	Ayşe OKVURAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	
	Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	
	Canay DEMİRHAN İŞCAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	
	Ege AKGÜN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	
	İlhan YALÇIN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	
	M. İkbâl YETİŞİR, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	
	Okan BULUT, <i>Alberta Uni., Canada</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	
	Ebru AYLAR, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>	
	Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Uni., Indonesia</i>	<i>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 Layout</b>	Ayhan ARSLAN	<i>Instructor.</i>	
	Ömer KAMIŞ	<i>Res. Assist.</i>	
<b>Cover Design</b>	Muharrem ŞENGÜL	<i>Res. Assist.</i>	
<b>Publishing language, frequency and type</b>	Hakkı USLU	<i>Graphic</i>	
	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

Prof. Dr. Ali BALCI	alibalci@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@vayne.edu.tr	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Doç. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. James MIDDLETON	kate.reynolds@cwu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kishoremjoshi@yahoo.com	Central Washington Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	p.mayo@um.edu.mt	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Prof. Dr. Peter MAYO	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Malta Üniversitesi, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	sarup.mathur@asu.edu	Twente Üniversitesi, Hollanda
Prof. Dr. Sarup MATHUR	vlaferla@ric.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	cengiz.alacaci@uia.no	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

## HAKEMLER

### Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2021, Cilt: 54, Sayı: 2

<sup>1</sup> Arife Figen ERSOY, <i>Anadolu Üniversitesi</i>	<sup>2</sup> Hıdır KARADUMAN, <i>Anadolu Üniversitesi</i>
<sup>1</sup> Cem Ali GİZİR, <i>Merzin Üniversitesi</i>	<sup>2</sup> Meliha TUZGÖL DOST, <i>Hacettepe Üniversitesi</i>
<sup>1</sup> Eda ÜSTÜNEL, <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>	<sup>2</sup> Pelin TAŞKIN, <i>Ankara Üniversitesi</i>
<sup>1</sup> İnyet PEHLİVAN AYDIN, <i>Ankara Üniversitesi</i>	<sup>2</sup> Sadiye KELEŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi</i>
<sup>1</sup> Mehmet Akif SÖZER, <i>Gazi Üniversitesi</i>	<sup>2</sup> Selen DEMİRTAŞ ZORBAŞ, <i>Ankara Üniversitesi</i>
<sup>1</sup> Murat ÖZDEMİR, <i>Hacettepe Üniversitesi</i>	<sup>3</sup> Ahmet Salih ŞİMŞEK, <i>Ahi Evran Üniversitesi</i>
<sup>1</sup> Ruken AKAR VURAL, <i>Aydın Adnan Menderes Üni.</i>	<sup>3</sup> Emine SAKLAN, <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi</i>
<sup>1</sup> Sabri ÇELİK, <i>Gazi Üniversitesi</i>	<sup>3</sup> Erdal YILDIRIM, <i>Harran Üniversitesi</i>
<sup>1</sup> Sadegül AKBABA ALTUN, <i>Başkent Üniversitesi</i>	<sup>3</sup> Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara Üniversitesi</i>
<sup>1</sup> Serap ERDOĞAN, <i>Anadolu Üniversitesi</i>	<sup>3</sup> Hanife ÇİVRİL, <i>Isparta Uygulamalı Bilimler Üni.</i>
<sup>2</sup> Asude MALKOÇ, <i>İstanbul Medipol Üniversitesi</i>	<sup>3</sup> Hüseyin ÇAM, <i>Kilis 7 Aralık Üniversitesi</i>
<sup>2</sup> Aysun ERGİNER, <i>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.</i>	<sup>3</sup> İlkay DOĞAN TAŞ, <i>Kırıkkale Üniversitesi</i>
<sup>2</sup> Bengü TÜRKOĞLU, <i>Necmettin Erbakan Üni.</i>	<sup>3</sup> Mehmet Cafer ŞAKAR, <i>Van Yüzcü Yıl Üniversitesi</i>
<sup>2</sup> Cemal ÇAKIR, <i>Gazi Üniversitesi</i>	<sup>3</sup> Ömer NAYCI, <i>Şırnak Üniversitesi</i>
<sup>2</sup> Ebru KUŞÇU, <i>Biruni Üniversitesi</i>	<sup>3</sup> Şule TEPETAŞ CENGİZ, <i>Abant İzzet baysal Üni.</i>
<sup>2</sup> Erkan KIRAL, <i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>	<sup>3</sup> Tansu MUTLU ÇAYKUŞ, <i>Ankara Üniversitesi</i>
<sup>2</sup> Firdevs SAVI ÇAKAR, <i>Mehmet Akif Ersoy Üni.</i>	<sup>4</sup> Alper ÇALIKOĞLU, <i>Milli Eğitim Bakanlığı</i>
<sup>2</sup> Gökhan BAŞ, <i>Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi</i>	<sup>4</sup> Raziye SANCAR, <i>Ahi Evran Üniversitesi</i>
<sup>2</sup> Güldem Alev ÖZKÖK, <i>Hacettepe Üniversitesi</i>	<sup>4</sup> Tuncer FIDAN, <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi</i>

<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. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ  
İncitaşı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA  
Tel: +90(312) 213 66 55  
Basım Tarihi: Ağustos 2021

#### ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ali BALCI	alibalci@ankara.edu.tr	Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@vayne.edu.tr	Wayne State University, USA
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe University, Turkey
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger University, Norway
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State University, USA
Assoc. Prof. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida University, USA
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. James MIDDLETON	kate.reynolds@cwu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kishoremjoshi@yahoo.com	Central Washington University, USA
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	p.mayo@um.edu.mt	Bhavnagar University, India
Prof. Dr. Peter MAYO	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Malta University, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	sarup.mathur@asu.edu	Twente University, Netherlands
Prof. Dr. Sarup MATHUR	vlaferla@ric.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	cengiz.alacaci@uia.no	Rhode Island University, USA

#### REVIEWERS

##### Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2021, Vol: 54, No: 2

<sup>1</sup> Arife Figen ERSOY, <i>Anadolu University</i>	<sup>2</sup> Hıdır KARADUMAN, <i>Anadolu University</i>
<sup>1</sup> Cem Ali GİZİR, <i>Mersin University</i>	<sup>2</sup> Meliha TUZGÖL DOST, <i>Hacettepe University</i>
<sup>1</sup> Eda ÜSTÜNEL, <i>Muğla Sıtkı Koçman University</i>	<sup>2</sup> Pelin TAŞKIN, <i>Ankara University</i>
<sup>1</sup> İnyet PEHLİVAN AYDIN, <i>Ankara University</i>	<sup>2</sup> Sadiye KELEŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit University</i>
<sup>1</sup> Mehmet Akif SÖZER, <i>Gazi University</i>	<sup>2</sup> Selen DEMİRTAŞ ZORBAŞ, <i>Ankara University</i>
<sup>1</sup> Murat ÖZDEMİR, <i>Hacettepe University</i>	<sup>3</sup> Ahmet Salih ŞİMŞEK, <i>Ahi Evran University</i>
<sup>1</sup> Ruken AKAR VURAL, <i>Aydın Adnan Menderes Uni.</i>	<sup>3</sup> Emine SAKLAN, <i>Tokat Gaziosmanpaşa University</i>
<sup>1</sup> Sabri ÇELİK, <i>Gazi University</i>	<sup>3</sup> Erdal YILDIRIM, <i>Harran University</i>
<sup>1</sup> Sadegül AKBABA ALTUN, <i>Başkent University</i>	<sup>3</sup> Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara University</i>
<sup>1</sup> Serap ERDOĞAN, <i>Anadolu University</i>	<sup>3</sup> Hanife ÇIVRİL, <i>Isparta Uygulamalı Bilimler University</i>
<sup>2</sup> Asude MALKOÇ, <i>İstanbul Medipol University</i>	<sup>3</sup> Hüseyin ÇAM, <i>Kilis 7 Aralık University</i>
<sup>2</sup> Aysun ERGİNER, <i>Neşehir Hacı Bektaş Veli Uni.</i>	<sup>3</sup> İlkay DOĞAN TAŞ, <i>Kırıkkale University</i>
<sup>2</sup> Bengü TÜRKÖĞLU, <i>Necmettin Erbakan University</i>	<sup>3</sup> Mehmet Cafer ŞAKAR, <i>Van Yüzcüncü Yıl University</i>
<sup>2</sup> Cemal ÇAKIR, <i>Gazi University</i>	<sup>3</sup> Ömer NAYCI, <i>Şırnak University</i>
<sup>2</sup> Ebru KUŞÇU, <i>Biruni University</i>	<sup>3</sup> Şule TEPETAŞ CENGİZ, <i>Abant İzzet baysal Uni.</i>
<sup>2</sup> Erkan KIRAL, <i>Aydın Adnan Menderes University</i>	<sup>3</sup> Tansu MUTLU ÇAYKUŞ, <i>Ankara University</i>
<sup>2</sup> Firdevs SAVI ÇAKAR, <i>Mehmet Akif Ersoy Uni.</i>	<sup>4</sup> Alper ÇALIKOĞLU, <i>National Ministry of Education</i>
<sup>2</sup> Gökhan BAŞ, <i>Niğde Ömer Halis Demir University</i>	<sup>4</sup> Raziye SANCAR, <i>Ahi Evran University</i>
<sup>2</sup> Güldem ALEV ÖZKÖK, <i>Hacettepe University</i>	<sup>4</sup> Tuncer FİDAN, <i>Mehmet Akif Ersoy University</i>

<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. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE  
İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY  
Tel: +90(312) 213 66 55  
Published in August 2021

## İÇİNDEKİLER

### ARASTIRMA MAKALESİ

Üniversite Öğrencilerinde İlişkisel Saldırganlık: Karanlık Üçlü Kişilik Özelliklerinin Rolü .....	361
<b>Nesrin Karaaslan ve Cem Ali Gizir</b>	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslek Yaşantılarının İlk Yıllarına İlişkin Anlatıları .....	391
<b>İpek Özbay Karlıdağ ve Mehmet Sağlam</b>	
Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin Yordayıcıları: Okula Bağlılık ve Okul Tükenmişliği .....	431
<b>Arif Arslan</b>	
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tiplerinin Belirlenmesi .....	459
<b>Serdar Malkoç ve Bahri Ata</b>	
Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi .....	497
<b>Tuba Akpolat</b>	
Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Öykü Anlatımının Dinleme Becerilerine Etkisi .....	523
<b>H. Berna Türe Köse ve Murat Bartan</b>	
Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Durum Çalışması: Öğretmenin Programa Bağlılığı ve Öğrenci Beklentileri .....	559
<b>Esra Civriz ve Sevinç Gelmez Burakgazi</b>	
İngilizce Öğretiminde Kullanılan Öğrenci Merkezli Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması .....	599
<b>Hüseyin Şimşek ve Dildar Özaslan</b>	

### DERLEME MAKALE

Eğitim Kurumlarında İktidar İlişkileri ve Uygulanışı .....	639
<b>Viliem Kurtulaj</b>	
Eğitimde Özelleştirme: Strateji, Yöntem ve Teknikler .....	645
<b>Hüseyin Yolcu</b>	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları .....	676

**CONTENTS**

**RESEARCH ARTICLE**

- Relational Aggression Among University Students: The Role of Dark Triad Traits ..... 385  
**Nesrin Karaaslan and Cem Ali Gizir**
- The Narratives of Preschool Teachers Belonging to Their First Year Professional Experiences ..... 425  
**İpek Özbay Karlıdağ and Mehmet Sağlam**
- Predictors of the School Dropout Risk in Secondary School Students: School Engagement and School Burnout ..... 453  
**Arif Arslan**
- Determination of The Citizenship Types of Social Studies Teachers ..... 491  
**Serdar Malkoç and Bahri Ata**
- Investigation of Middle School Students' Metaphoric Perceptions Regarding Distance Education ..... 518  
**Tuba Akpolat**
- The Effect of Digital Storytelling on The Listening Skills of PreSchool Children ..... 554  
**H. Berna Türe Köse and Murat Bartan**
- A Case Study on the Secondary School English Curriculum: Teacher's Fidelity and Students' Expectations ..... 594  
**Esra Civriz and Sevinç Gelmez Burakgazi**
- The Effect of Student-Centred Methods and Techniques on Students' Academic Achievements in Teaching English: A Meta-Analysis Study ..... 622  
**Hüseyin Şimşek and Dildar Özaslan**

**REVIEW ARTICLE**

- Power Relations and Exercise in Educational Institutions ..... 627  
**Viliem Kurtulaj**
- Privatization in Education: Strategy, Method and Techniques ..... 671  
**Hüseyin Yolcu**
- Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publications Rules ..... 676



### ***Editörden***

*Ağustos 2021 sayımızla tüm okuyucularımızı selamlarım.*

*Ağustos sayımıza emeği geçen hakemlerimize, editörler kurulu üyelerimize, yazarlarımıza ayrı ayrı çok teşekkür ederim.*

*Ayrıca Dergimizin dizgisini-mizanpajını büyük özveriyle ve titizlikle yapan Araştırma Görevlisi Muharrem Şengül ile Araştırma Görevlisi Ömer Kamış'a ayrı ayrı teşekkür ederim.*

*Yeni sayımızda buluşmak umuduyla...*

*Prof. Dr. Kasım Karakütük  <sup>1</sup>*  
*Editör*

---

<sup>1</sup> ORCID No: 0000-0003-3136-1979


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

*Greetings to our valued readers with our August issue.*

*I would like to thank our reviewers, the authors of this new issue and the editorial board of our journal.*

*I would also like to thank Research Assistants Muharrem Şengül and Ömer Kamyş, who made the layout our journal with great devotion and meticulousness.*

*Hoping to meet our new issue...*

*Prof. Dr. Kasım Karakütük  <sup>1</sup>*  
*Editor-in-chief*

---

<sup>1</sup> ORCID Number: 0000-0003-3136-1979



## Üniversite Öğrencilerinde İlişkisel Saldırganlık: Karanlık Üçlü Kişilik Özelliklerinin Rolü<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	03.02.2020	06.02.2021	19.04.2021

**Nesrin Karaaslan** <sup>2</sup>  
Milli Eğitim Bakanlığı

**Cem Ali Gizir** <sup>3</sup>  
Mersin Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Karanlık Üçlü (Makyavelizm, narsisizm ve psikopati) kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık (dışlama, manipülasyon, dedikodu) düzeylerini yordayıp yordamadıklarını incelemektir. Araştırma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında, bir kamu üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 725 (457 kadın, 268 erkek) lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında “Kişisel Bilgi Formu”, “Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği” ve “Karanlık Üçlü Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, Makyavelizm ve psikopati kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı ve düşük düzeyde yordadıklarını göstermiştir. Benzer şekilde Makyavelizm ve psikopati kişilik özellikleri, ilişkisel saldırganlığın alt-boyutları arasında yer alan dışlama eğilimini düşük düzeyde yordamaktadır. Diğer yandan üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerindeki manipülasyon eğilimlerini sadece Makyavelizm yordarken dedikodu eğilimlerini ise sadece psikopati yordamaktadır. Narsisizm kişilik özelliğinin ise ilişkisel saldırganlık ve alt-boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları alanyazın odağında tartışılmış, gelecekteki uygulama ve çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** İlişkisel saldırganlık, karanlık üçlü, Makyavelizm, narsisizm, psikopati, üniversite öğrencileri.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

<sup>1</sup>Bu çalışma, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Temmuz 2019 tarihinde tamamlanan ve birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.  
<sup>2</sup>Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: nesrin-karaaslan2015@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3896-9699>

<sup>3</sup>Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: cagizir@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1928-781X>

Bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için belirli gereksinimleri vardır. Bu temel gereksinimlerden biri de belirli bir sosyal çevreye ait olmadır. Sosyal bir çevreye ait olma gereksinimini sağlayan en önemli öğelerden biri ise arkadaşlık ilişkileridir. Bir başka deyişle doğası gereği sosyal varlıklar olarak nitelendirilen bireylerin çevrelerinde sosyal ilişkiler kurması oldukça olağandır. Bireyler, dinlenilmek, anlaşılma, kendini ifade etmek ve duygularını paylaşmak adına başkalarına gereksinim duymaktadırlar. Bu gereksinimleri karşılamak adına kurulan arkadaşlık ilişkileri sayesinde bireyler, özgüven, kendi içsel dünyalarında anlaşılma ve kendilerini anlama gibi çok çeşitli kazanımlar elde etmektedirler (Demir, Görgün-Baran ve Ulusoy, 2005).

Bu bakış açısıyla ele alındığında her birey, içinde bulunduğu çevredeki çeşitli sosyal gruplara uyum sağlamak zorundadır. Bu uyum sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde grup içindeki bireylerin tutum ve davranışları büyük önem taşımaktadır. Bireyler, sosyal ilişkilerinde çoğunlukla olumlu davranışlar sergilemekle birlikte, sosyal gruplar içinde zaman zaman olumsuz tutum ve davranışlarda da bulunabilmektedirler. Sözü edilen olumsuz davranışlardan bazıları ise dedikodu yapmak, diğerleri hakkında söylenti çıkarmak ya da birilerini dışlamak gibi grup üyelerine zarar verme amacı içeren davranışlar olarak betimlenmekte ve ilişkisel saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Crick ve Grotpeter, 1995).

Başka bir deyişle ilişkisel saldırganlık, amaçlı, kişilerarası manipülasyon (hileli yönlendirme) ya da sosyal dışlama yoluyla mağdurun sosyal statüsüne ya da sosyal ilişkilerine zarar vermeyi hedefleyen bir davranış biçimidir (Archer ve Coyne, 2005). Mağdurların kişilerarası ilişkilerini hedef alan ilişkisel saldırganlık davranışları, ilişkilerin sürdürülmesi için bir araç olarak da görülebilmektedir. Dolayısıyla ilişkisel saldırganlık, riske atılmak ya da incitilmek istenen bireylerin topluma aidiyet gereksinimlerine darbe vurmak amacıyla genellikle sosyal ilişkiler yoluyla yapıldığından, bireylerin sosyal uyumları açısından tehlike oluşturmaktadır (Kurtyılmaz, 2011). Bu yönüyle ilişkisel saldırganlık, bireylerin arkadaş çevresine ve romantik ilişkilerine zarar vermekte, sosyal ortamda başkalarının birey ile ilgili izlenimlerinin olumsuz yönde değişmesine ve bireyin toplumdaki dışlanmasına neden olmaktadır (Linder, Crick ve Collins, 2002). Bu tanımlamalar ışığında, ilişkisel saldırganlığı diğer saldırganlık türlerinden farklı kılan en önemli nokta, ilişkisel saldırganlığın sosyal ilişkileri kontrol altında tutmayı ve bu ilişkilere zarar vermeyi amaçlamasıdır (Crick ve Grotpeter, 1995). Bu yönüyle ilişkisel saldırganlık, başkaları arasında daha az dikkat edilen bir saldırganlık türü olarak düşünülmekte ve diğer saldırganlık türlerine göre daha fazla tercih edilebilmektedir.

İlişkisel saldırganlık odağında sıklıkla ele alınan davranış örüntülerinden biri *dışlama*dır. Dışlama davranışları, bireyleri grup içinde yok sayma, onları görmezden gelme, diğer grup üyeleri ile görüşmeyi engelleme ya da grup etkileşiminden yoksun bırakma şeklinde görülebilmektedir (Abayhan, 2013). Abrams, Hogg ve Marques'a göre (2004) güvenlik ve aidiyet gereksinimlerinin başkaları tarafından tehdit edildiği düşünüldüğünde bireyler, bu tehdidi ortadan kaldırılmak için diğerlerini dışlama

davranışları gösterebilmektedirler. Bu durum, dışlanmış bireylerde tükenmişlik, depresyon, yalnızlık, düşük özgüven ve özsaygı gibi sorunlara yol açmaktadır. Bu şekilde dışlama davranışını gerçekleştiren bireyler, hoşlanmadıkları bireylere doğrudan veremedikleri zararları vermiş ve amaçlarına ulaşmış olurlar (Williams, 2009). Buna bağlı olarak dışlamayı gerçekleştiren kişi dikkat çekmediğini ve toplum içinde kendine yönelik algının zedelenmeyeceğini düşündüğünden, rahatlıkla bu davranışlarına devam edebilir (Abayhan, 2013).

Bir diğer ilişkisel saldırganlık davranışı olarak değerlendirilen ve bireylerin kendi amaçları doğrultusunda, diğer bireyleri yönlendirmesi ya da yanıltması (Austin, Farrelly, Black ve Moore, 2007) olarak betimlenen *manipülasyon*, bireylerin içinde buldukları sosyal ortamlarda kendi kişisel çıkarları için olayları ve kişileri yanıltmak, değiştirmek ve yönlendirmek için yapılan taktiksel davranışlar (sevimli görünme, yok sayma, baskı yapma, çeşitli nedenler sunma ve çocukça davranışlar sergileme vb.) olarak tanımlanmaktadır (Buss, Gomes, Higgins ve Lauterbach, 1987). Wilkinson'a göre (2012) manipülasyon, bireylerin düşüncelerini, onlara hissettirmeden değiştirmeye odaklıdır. İkincisi, manipülasyonda kasıtlılık vardır ve sergilenen davranışlar, bilinçli ve art niyetli olarak yapılmakta ve zorlama içermektedir. Son olarak, manipülatif davranışlarda bulunan bireyler için kendi kişisel çıkarları her zaman ön plandadır ve bu durum diğerlerinin söz haklarını elinden almayı ve özerkliğine müdahale etmeyi kapsamaktadır. Bu noktada, manipülatif davranışlar içinde olan bireylerin amaçları doğrultusunda çevrelerindeki bireylerin davranışlarına göre hareket ettikleri, onları sürekli kontrol etmeleri dolayısıyla kendi duygularını dışa vurmada dikkatli davrandıkları belirtilmekte ve bireylerin kendi amaçları doğrultusunda başkalarını yönlendirme eğilimi içinde olmakla birlikte, bireyleri değiştirme, kısıtlama davranışları sergiledikleri vurgulanmaktadır (Wastell ve Booth, 2003).

İlişkisel saldırganlık davranışları içinde yer alan *dedikodu* ise bireyler tarafından kötü niyetle yapılan, diğer bireyleri olumsuz etkilemek amacıyla manipüle etmeyi içeren ve başkalarını kötü göstermek, dışlamak için uğraşılan, davranışlar olarak belirtilmektedir (Baumeister, Kathleen ve Vohs, 2004; Beersma ve Van Kleef, 2012; Dunbar, 2004; Solmaz, 2006). Benzer şekilde dedikodu, bireylerde zarar verme amacı içeren, toplumda sıklıkla görülen ve sosyal ortamlarda bilgilerin gerçeğdışı olarak aktarılması ile bireylerin ortamda bulunmayan üçüncü kişiler hakkında konuşması olarak tanımlanmaktadır (Foster, 2004; Mills, 2010; Wu, Kwan, Wu ve Ma, 2018). Dedikoduda amaç, dedikoduyu başlatan bireyin zarar vermek istediği birey hakkında toplum içinde olumsuz bir algı oluşturmak veya sosyal grup içinde dışlanmasını sağlamaktır (Baumeister ve diğ., 2004). Bu süreçte, özellikle hoşlanılmayan kişiler ile ilgili gizli bilgiler bir araç olarak kullanılabilir ve dedikodu yapan bireyler kişisel amaçlarına ulaşmak için başkaları ile ilgili olumsuz konuşmaktan çekinmemektedirler (McAndrew ve Milenkovic, 2002). Genel olarak dedikodu yapmanın nedenleri ise diğer bireyler hakkında bilgi toplamak, içinde bulunulan grubu korumak, zevk almak, başkalarını kötü göstererek onlar ile ilgili olumsuz etki bırakmak olarak gösterilmektedir (Beersma ve Van Kleef, 2012; Hartung, Krohn ve Pirschtat, 2019).

Dedikodu yapmanın olumsuz olarak algılanmasına karşın sıkça başvurulan bir davranış olduğunu belirten Ellwardt, Labianca ve Wittek'e göre (2012) dedikoduya başvuran bireyler, grup içinde sosyal statülerini yükseltmek, saygınlık kazanmak ve popüler olmak amacıyla dedikodu yapmada istekli olmaktadır. Dolayısıyla hem gruplarda kalıcı olmak amaçlanmakta hem de bir gruba ait olma gereksinimi karşılanmaktadır. Başka bir çalışmada ise dedikodu yapmanın nedenleri olarak kendini diğer bireylere göre güçsüz hissetmek, gruplarda yer edinebilmek ve rahatsız olunan kişiyi kıskanmak gösterilmektedir (Wert ve Salovey, 2004).

İlişkisel saldırganlıkla ilişkili etkenlerden biri olarak değerlendirilen kişilik özellikleri (Czar, Dahlen, Bullock ve Nicholson, 2010; Knight ve diğ., 2018; Schmeelk, Sylvers ve Lilienfeld, 2008), kişilik temelinde ele alınan en önemli kavramlardan biridir. Kişilik özellikleri, bireyleri tanımlayan, onları birbirinden ayıran ve bireyler hakkında bir bakış açısının kazanılmasını sağlayan etkenlerdir (Eryılmaz ve Ercan, 2011). Bu yönüyle kişilik özellikleri, bireylerin toplum içindeki ve dışındaki tutum ve davranışlarını açıklama noktasında oldukça önemli görülmektedir (Polatçı, Irk, Gültekin ve Sobacı, 2017). Bu noktada, Büyük Beşli[Big Five] (Goldberg, 1990), HEXACO (Ashton ve Lee, 2001) ve Karanlık Üçlü (Paulhus ve Williams, 2002) gibi tanımlamalar üzerinden temel kişilik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen kavramların çeşitli çalışmalarda yaygın olarak kullanıldığı gözlemlenmektedir.

Olumsuz kişilik özellikleri arasında gösterilen ve Makyavelizm, subklinik (klinik düzeyde olmayan) narsisizm ve subklinik psikopati olarak betimlenen üç temel kişilik özelliğini içeren Karanlık Üçlü, sosyal ilişkilerin olumlu olarak sonuçlanmasına engel olan ve bireylerin sosyal ilişkileri kendi çıkarları için kullanmasına olanak sunan kişilik özellikleri olarak gösterilmektedir (Paulhus ve Williams 2002). Birbirinden farklı özellikler içermekle birlikte tek bir ortak kavram altında bir araya getirilen bu üç kişilik özelliğinin ortak yönleri "bencillik, insan ilişkilerinin yüzeysel, çıkar odaklı olması, uyumsuzluk, manipülasyona başvurma ve amaç odaklılık" (Özsoy ve Ardıç, 2017, s. 393) olarak sıralanmaktadır. Bu özelliklere ek olarak, Karanlık Üçlü özelliklerini sergileyen bireylerde yükselme hırsı, duygusal kopukluk, ilişkilerde soğuk davranma ve saldırgan davranışlar gösterme eğiliminin olduğu vurgulanmaktadır (Paulhus ve Williams, 2002).

Karanlık Üçlü kişilik özelliklerinden biri olan *Makyavelizm*, Niccolo Machiavelli tarafından 1513 yılında yayınlanan *Prens* adlı kitabın ana teması kapsamında, ahlak ilkelerinin amaçlardan sonra geldiği, amacı gerçekleştirmek için ahlak kurallarının çiğnenmesinde tereddüt yaşanmayabileceği ya da çok kolay gözden çıkarılabileceği şeklinde belirtilmektedir (O'boyle, Forsyth, Banks ve Mcdaniel, 2012). Psikoloji alanına Makyavelizmi bir kişilik özelliği olarak kazandıran kişiler ise Christie ve Geis (1970) olmuştur. Makyavelist özelliklere sahip bireyler, kendi amaçları doğrultusunda her şeyin yapılabileceği kanısında olmakla birlikte, diğer bireylerin saf ve deneyimsiz olduklarına, çok kolay kandırılacaklarına inandıkları için onları, kendi amaçları doğrultusunda yönlendirmekte herhangi bir endişe

duymamaktadırlar (Toplu-Yaşlıoğlu ve Atılgan, 2018). Bu noktada, Makyavelist bireylerin elde etmek istedikleri amaçlar için mantıklı nedenler bulma çabalarına dikkat çeken O'boyle ve diğ. (2012), bu bireylerin amaçları doğrultusunda doğruları söylememeye, olayları çarpıtmaya, bireyleri kandırmaya, oyunlar çevirmeye ve diğerlerini kendi amaçlarını gerçekleştirmek için yönlendirmeye yatkın olduklarını belirtmektedirler. Bu kişiler, kendilerini çok belli etmemeye, olaylarda baskın olmamaya dikkat ederler. Ancak sayılan bu özelliklerin hemen hemen tüm bireylerde belli ölçülerde görülebileceği düşünüldüğünde, Makyavelist bireylerin bu tür davranışları amaçlı, sürekli ve tekrarlı olarak yaptıkları belirtilmektedir (Özsoy ve Ardıç, 2017). Bununla birlikte popüler olmayan bireyler, sosyal olma gücünü, popülerliği sayesinde elde edemedikleri için farklı yollar deneme gereği duyup bu yönde hareket etme eğilimi göstermektedirler (LaFontana ve Cillessen, 2002). Ayrıca ilişkisel saldırganlığı tercih eden bireyler, fiziksel saldırganlığı tercih edenlere göre daha fazla Makyavelist davranışlar sergilemektedirler (Peeters, Cillessen ve Scholte, 2010).

Karanlık Üçlü kişilik özelliklerinden bir diğeri olan *narsisizm*, kendinde olmayan bazı özelliklerin ya da psikolojik gereksinimlerin yoksunluğunun bilinçaltına itilmesi, kişinin kendi kendine var ettiği aşırı büyütülmüş benlik olarak açıklanmaktadır (Özsoy ve Ardıç, 2017). Narsisizmde, fiziksel bir temastan çok sözle başkalarına zarar verme ve onları incitme davranışları görülmektedir (Jonason, Richardson ve Potter, 2015). Narsisizm eğilimi yüksek olan bireyler, kendi özelliklerini aşırı beğenmekte, kendilerini fazlaca önemsemekte, göz önünde olmayı çokça arzulamakta, başkalarının fiziksel ya da psikolojik durumlarını önemsememekte ve diğerlerinin sadece onlarla ilgilenmesi gerektiğini düşünmektedirler (Toplu-Yaşlıoğlu ve Atılgan, 2018). Bu yüzden narsist bireyler, en çok değeri kendine veren, kendinden başkasını önemsemeyen, kontrolü elinde tutmaya çalışan, diğerlerini öznel çıkarları doğrultusunda yönlendiren ve statüye oldukça önem veren kişiler olarak görülmektedirler (Özsoy ve Ardıç, 2017). Bununla birlikte narsist bireyler, yüksek benlik algıları nedeniyle kendilerine gelebilecek eleştirileri bir tehdit olarak algılama eğilimindedirler (Aydın ve Akgün, 2014) ve bu yüzden eleştiriler karşısında saldırgan tutumlar sergileme olasılıkları yüksektir (García, 2009).

Son Karanlık Üçlü kişilik özelliği olan *psikopati* ise Cleckley'in (1941; akt. Sumner, 1942) The Mask of the Sanity adlı eserinde sorumsuzluk, ahlaki değerlerde yoksunluk, patolojik benmerkezcilik, utanç ve şükretme yoksunluğu, mantıksızlık, içgörü eksikliği, yalancılık ve güvensizlik davranışlarını temelinde tanımlanmaktadır. Ayrıca psikopati, birincil ve ikincil psikopati olarak iki alt grupta ele alınmaktadır. Birincil psikopatide, empati eksikliği, manipülasyon, suçluluk duymama, pişmanlık hissetmeme, kaygı duymama ve yüzeysellik davranışları yer alırken ve ikincil psikopatide dürtüsellik ve antisosyal davranışlar görülmektedir (Grieve ve Mahar, 2010; Newman, MacCoon, Vaughn ve Sadeh, 2005). Bu çalışmanın konusu olan subklinik psikopati ise genellikle birincil psikopati ile ilişkilendirilmekte ve empati yoksunluğu, düşük kaygı, heyecan arayışı, kendini kontrol edememe davranışları ile

nitelendirilmektedir (Paulhus ve Williams, 2002; Ashton ve diğ., 2018). Ayrıca psikopati eğilimi yüksek olan bireyler, elde edilmek istedikleri amacın büyüklüğü ya da küçüklüğü önemsenmeyen, sadece bir şeyler elde etme amacıyla tehlikeli işlere kalkışan, sosyal yaşamlarında amaçsız ve plansız hareket eden ve arkadaşlık kurulmak istenilmeyen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2018).

Üniversite yıllarında kurulan arkadaşlık ilişkilerinin, farklı bir sosyal ortam içinde bulunan genç-yetişkinlerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Astin, 1993). Başka bir deyişle sosyal çevrenin (özellikle yakın ilişkilerin), gelişimsel görevlerin sorunsuz bir şekilde tamamlanmasında olumlu katkısının olduğu ve bireylerde bilişsel ve sosyal destek görevi gördüğü vurgulanmaktadır (Hartup, 1996). Ayrıca yakın ilişkilerin, bireylerin sosyal ilişkilerini, içsel uyumlarını, fiziksel ve psikolojik sağlıklarını olumlu etkilediği belirtilmektedir (Moss ve Schwebel, 1993). Nitekim Dünder (2009), sosyal yaşamlarında sağlıklı ilişkiler kurabilen genç bireylerin, karşılaştıkları kişisel sorunların daha kolay üstesinden gelebildiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde genç yetişkinler arasında kurulan yakın ilişkilerin, sosyal etkinliklere katılmaya, problem çözme becerisi kazanmaya, sosyal etkinliklerde sorumluluklar almaya ve sağlıklı bir psikolojik ve duygusal gelişim göstermeye katkı sağladığı belirtilmektedir (Newcomb ve Bagwell, 1995). Ayrıca Kantanis (2000), sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kuran bireylerin üniversite yaşamındaki zorluklar ile daha kolay başa çıktıklarını ve bu bireylerin akademik başarılarının arttığını belirtmektedir.

Diğer yandan, üniversite yıllarında kurulan yakın ilişkileri olumsuz etkileyen temel etkenlerden birinin ise ilişkisel saldırganlık olduğu belirtilmektedir (Grotmeter ve Crick, 1996; Kurtyılmaz, Can ve Ceyhan, 2017). Bununla birlikte sosyal ilişkilere zarar vermeyi amaçlayan ve genel olarak dikkat çekmediği düşünülen ilişkisel saldırganlığın (Crick ve Grotmeter, 1995), en az fiziksel saldırganlık kadar zarar verici olduğu vurgulanmaktadır (Coyne, Archer ve Eslea, 2006; Underwood, Galen ve Paquette, 2001). Bu gelişim döneminde en sık rastlanan ilişkisel saldırganlık davranışları ise kendi amaçları için başkalarını kullanma, hoşlanmadıkları birinin kötü görünmesini sağlama, dedikodu yapma, randevuya söz verip mazeretsiz gitmeme ve dışlama olarak gösterilmektedir (Archer ve Coyne, 2005).

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, ilişkisel saldırganlığın benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı (Kurtyılmaz, 2011), ebeveyn tutumları (İkiz ve Öztürk-Samur, 2016), aile yapısı, kardeş sayısı ve cinsiyet (Uysal ve Dinçer, 2013), çevresel risk ve güvenlik algısı (Çetinkaya-Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer, 2010), anne-baba öğrenim düzeyi (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011) ve sosyal işlevsellik (Kındap- Tepe ve Sayıl, 2012) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkilendirildiği gözlemlenmektedir. Diğer yandan Türkiye'de özellikle arkadaşlık ilişkileri odağında, genç-yetişkinlerin ilişkisel saldırganlık düzeyleri ile Karanlık Üçlü (Makyavelizm, narsisizm ve psikopati) kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu noktada, yakın ilişkiler ve kişilik gelişimi odağında, genç yetişkinlerin arkadaş ilişkilerinde sıklıkla karşılaşabilecekleri ilişkisel saldırganlık ile sahip oldukları kişilik



özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesinin alanyazına önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte ilişkisel saldırganlığın gelişiminde rol oynayan olası kişilik özelliklerinin belirlenmesi ile üniversite PDR merkezlerinde bu konuda yürütülebilecek önleyici çalışmalara önemli bir bakış açısı sağlanabileceği öngörülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, Karanlık Üçlü (Makyavelizm, narsisizm ve psikopati) kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık (dışlama, manipülasyon ve dedikodu) düzeylerini yordayıp yordamadıklarını incelemektir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bununla birlikte, bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada ele alınan çalışma grubu, bir kamu üniversitesinde bulunan Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim, Mühendislik ve Turizm fakültelerinde öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 725 lisans öğrencisini kapsamaktadır. Çalışma grubunun 457'si (% 63) kadın ve 268'i (% 37) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 18 ile 27 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 21.44'tür (SS= 1.82). Sınıf düzeyi odağında incelendiğinde ise öğrencilerin 165'i (% 22.8) birinci, 187'si (% 25.8) ikinci, 218'i (% 30.1) üçüncü ve 155'i (% 21.4) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler.

### **Veri Toplama Araçları**

**Kişisel bilgi formu.** Çalışma grubunun cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi temel bilgilerini elde etmek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formudur.

**Arkadaşlık ilişkilerinde ilişkisel saldırganlık ölçeği (ARİLSÖ).** Kurtyılmaz, Can ve Ceyhan (2011) tarafından geliştirilen ARİLSÖ, 22 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115 olup puanların yüksekliği, ilişkisel saldırganlık düzeyinin arttığını göstermektedir. ARİLSÖ, dışlama, manipülasyon ve dedikodu olarak betimlenen üç faktörden oluşmaktadır. Dışlama, kişileri yok sayma, görmezden gelme, sosyal gruplara girilmesine engel olma davranışlarını içermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: "Onun hoşlandığı etkinlikleri başkalarıyla yapmayı planlarken onu bu planlara dahil etmem." (10. madde) şeklindedir. ARİLSÖ'deki diğer bir faktör olan manipülasyon, kendi amaçları doğrultusunda yönlendirmeyi içermektedir. Bu faktöre ait örnek madde "Onunla normalde paylaştığımdan daha az şey paylaşıyorum." (21. madde) şeklindedir. ARİLSÖ'deki son faktör olan dedikodu ise kişilerin özel bilgilerini öğrenip yaymak veya haber almak amaçlı bilgi yayılımı olarak tanımlanmaktadır. Bu faktöre ait örnek madde "Onunla ilgili olumsuz yaşantılarımı başkalarıyla paylaşarak onu zor durumda bırakırım." (3. madde) şeklindedir.

Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .91, test-tekrar test güvenilirliği ise .93 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ARİLSÖ'nün yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kurtıylmaz, Can ve Ceyhan, 2011). Bu çalışmada belirlenen Cornbach alfa güvenilirlik katsayıları dışlama faktörü için .91, manipülasyon faktörü için .84 ve dedikodu faktörü için .77'dir. ARİLSÖ'nün toplam puanından elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .91 olarak belirlenmiştir.

**Karanlık üçlü ölçeği (KÜÖ).** Karanlık Üçlü Ölçeği (Short Dark Triad; SD3), Jones ve Paulhus (2014) tarafından Karanlık Üçlü kişilik özelliklerinin (Makyavelizm, narsisizm ve psikopati) belirlenmesi için geliştirilmiş bir ölçektir. Toplam 27 madde ve her biri dokuz madde ile betimlenen üç alt-ölçekten oluşan KÜÖ, 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir. Her bir alt-ölçekten alınabilecek en düşük puan dokuz ve en yüksek puan 45'tir. Alt-ölçeklerden alınan yüksek puanlar, bireylerin ilgili kişilik özelliğine yönelik eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Özgün ölçeğin ilk dokuz maddesini oluşturan Makyavelizm alt-ölçeği, kendi çıkarlarını ön planda tutan, başkalarını manipüle etmekten çekinmeyen bir düşünceyi savunan kişilik özelliğini betimlemektedir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek madde "Başkalarıyla doğrudan çatışma yaşamaktan kaçınm çünkü bu kişiler ileride işinize yarayabilir." (madde 4) şeklindedir. KAÖ'de yer alan 10-18 arasındaki maddeler kendini üstün görme, büyüklenme, kendini aşırı önemseme olarak belirtilen narsisizm kişilik özelliğinin ölçümüne yöneliktir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek madde "Ünlü kişilerle mukayese edilmişliğim vardır." (madde 16) şeklindedir. Son olarak, ölçekte yer alan 19-27 arası maddeler ise psikopati alt-ölçeği ile ilgilidir. Kontrolsüz hareket etme, ahlaki değerleri yok sayma, heyecan arayışında olma gibi tutum ve davranışları içeren psikopati alt ölçeğine ilişkin örnek madde "Başkalarına karşı kaba olabildiğim doğrudur." (madde 23) şeklindedir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda özgün ölçeğin Cronbach alfa değerleri Makyavelizm için .71, narsisizm için .74 ve psikopati için .77 olarak belirlenmiştir (Jones ve Paulhus, 2014).

Özsoy, Rauthmann, Jonason ve Ardıç (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan KÜÖ, orijinal ölçeğe benzer şekilde her biri dokuz maddeden oluşan üç alt-ölçek içermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen Cronbach alfa katsayıları sırasıyla Makyavelizm için .70, subklinik narsisizm için .79 ve subklinik psikopati için .79 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri incelendiğinde ise faktörlerin Cronbach alfa değerleri Makyavelizm için .71, subklinik narsisizm için .68 ve subklinik psikopati için .75 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerde öncelikle çoklu regresyon sayıtları sınanmıştır. Yapılan incelemelerde, araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada ise Mahalanobis testi bulguları temelinde yordanan (ilişkisel saldırganlık) ve yordayıcı değişkenler (Makyavelizm, narsisizm ve psikopati) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Pearson korelasyon katsayılarının çoklu doğrusallığın göstergesi kabul edilen .80 düzeyinin (Gravetter ve Wallnau, 2007) altında olduğu gözlenmiştir (en yüksek .43). Ayrıca tolerans ve varyans şişkinlik (VIF) değerleri gözden geçirildiğinde, değişkenlere ait tolerans değerlerinin (.78 ile .87 arasında) .20'den büyük ve VIF değerlerinin (1.16 - 1.29 arasında) 10'dan küçük olduğu (Büyüköztürk, 2011), dolayısıyla değişkenler arasında çoklu doğrusallık bulunmadığı belirlenmiştir. Son olarak, Karanlık Üçlü kişilik özelliklerinin (Makyavelizm, narsisizm ve psikopati) üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık (dışlama, manipülasyon ve dedikodu) düzeylerini yordayıp yordamadığını kontrol etmek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerin analizinde SPSS.20 programı kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ile çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### Betimsel İstatistikler

Araştırma grubunu oluşturan 725 üniversite öğrencisi üzerinden yordanan değişkenler (ilişkisel saldırganlık, dışlama manipülasyon ve dedikodu) ile yordayıcı değişkenler (Makyavelizm, narsisizm ve psikopati) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

*Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlar (N=725)*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. İlişkisel Saldırganlık	-	-	-	-	-	-	-
2. Dışlama	.89*	-	-	-	-	-	-
3. Manipülasyon	.80*	.47*	-	-	-	-	-
4. Dedikodu	.67*	.59*	.32*	-	-	-	-
5. Makyavelizm	.25*	.25*	.18*	.17*	-	-	-
6. Narsisizm	.16*	.19*	.09**	.09**	.32*	-	-
7. Psikopati	.31*	.34*	.12*	.31*	.43*	.30*	-
Aritmetik ortalama	47.31	18.32	22.92	6.07	27.61	27.46	21.81
Standart sapma	14.55	8.08	6.94	2.74	6.14	5.09	6.47
Cronbach alfa	.91	.91	.84	.77	.71	.68	.75

\* p<.01, \*\* p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık düzeyleri ile Makyavelizm ( $r = .25, p < .01$ ), narsisizm ( $r = .16, p < .01$ ) ve psikopati ( $r = .31, p < .01$ ) eğilimleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, ilişkisel saldırganlığı oluşturan dışlama faktörü ile öğrencilerin Makyavelizm ( $r = .25, p < .01$ ), narsisizm ( $r = .19, p < .01$ ) ve psikopati ( $r = .34, p < .01$ ) eğilimleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Bununla birlikte, ilişkisel saldırganlığı oluşturan manipülasyon faktörü ile Makyavelizm ( $r = .18, p < .01$ ), narsisizm ( $r = .09, p < .05$ ) ve psikopati ( $r = .12, p < .01$ ) eğilimleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler görülmektedir. Aynı şekilde ilişkisel saldırganlığı oluşturan dedikodu faktörü ile Makyavelizm ( $r = .17, p < .01$ ), narsisizm ( $r = .09, p < .05$ ) ve psikopati ( $r = .31, p < .01$ ) eğilimleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilerin var olduğu belirlenmiştir.

### İlişkisel Saldırganlığı Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerinin yordayıcıları olarak ele alınan Makyavelizm, narsisizm ve psikopati değişkenlerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

#### *İlişkisel Saldırganlığın Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri*

Değişkenler		B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	F	R	R <sup>2</sup>
İlişkisel Saldırganlık	Sabit	23.14	3.20	-	7.23*			
	Makyavelizm	.33	.09	.14	3.50*	30.77*	.34	.11
	Psikopati	.52	.09	.23	5.84*			
	Narsisizm	.14	.11	.05	1.26			
Sabit	3.97	1.76	-	2.26*				
Dışlama	Makyavelizm	.14	.05	.11	2.78*	36.50*	.36	.13
	Psikopati	.34	.05	.27	6.93*			
	Narsisizm	.11	.06	.07	1.83			
	Sabit	16.18	1.59	-	10.16*			
Manipülasyon	Makyavelizm	.16	.05	.14	3.47*	8.47*	.19	.04
	Psikopati	.06	.04	.05	1.26			
	Narsisizm	.04	.05	.03	.70			
	Sabit	2.98	.61	-	4.91*			
Dedikodu	Makyavelizm	.02	.02	.05	1.30	26.40*	.32	.10
	Psikopati	.13	.02	.29	7.38*			
	Narsisizm	.01	.02	.02	.49			
	Sabit	2.98	.61	-	4.91*			

\*p < .001

Buna göre Makyavelizm ve psikopati kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadıkları ( $F(3, 721) = 30.77, p < .001, R = .34, R^2 = .11$ ) ve sözü edilen bu iki kişilik özelliğinin öğrencilerin ilişkisel saldırganlık düzeylerine ait olan toplam varyansın % 11’ini açıkladıkları gözlemlenmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları ele alındığında ( $\beta$ ) ise yordayıcı değişkenlerin ilişkisel saldırganlık düzeyi üzerindeki önem sırası psikopati ( $\beta = .23, t = 5.84, p < .001$ ) ve Makyavelizm ( $\beta = .14, t = 3.50, p < .001$ ) şeklindedir.

.001) şeklindedir. Diğer yandan, narsisizm kişilik özelliğinin üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerini yordamadığı belirlenmiştir ( $\beta = .05$ ,  $t = 1.26$ ,  $p = .21$ ).

Tablo 2’de sunulan araştırma bulguları ilişkisel saldırganlığın alt boyutları açısından incelendiğinde, Makyavelizm ve psikopati eğilimlerinin üniversite öğrencilerinin arkadaş ilişkilerindeki dışlama düzeylerini anlamlı şekilde yordadıkları ( $F(3, 721) = 36.50$ ,  $p < .001$ ,  $R = .36$ ,  $R^2 = .13$ ) ve sözü edilen bu iki kişilik özelliğinin öğrencilerin ilişkisel saldırganlık düzeylerine ait olan toplam varyansın % 13’ünü açıkladıkları görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin dışlama düzeyleri üzerindeki önem sırası psikopati ( $\beta = .27$ ,  $t = 6.93$ ,  $p < .001$ ) ve Makyavelizm ( $\beta = .11$ ,  $t = 2.78$ ,  $p < .001$ ) şeklindedir. Diğer yandan üniversite öğrencilerinin narsisizm eğilimlerinin arkadaş ilişkilerindeki dışlama düzeyini yordamadığı belirlenmiştir ( $\beta = .07$ ,  $t = 1.83$ ,  $p = .07$ ).

Araştırma bulguları ilişkisel saldırganlığın manipülasyon alt boyutu açısından incelendiğinde (Tablo 2), sadece Makyavelizm kişilik özelliğinin üniversite öğrencilerinin arkadaş ilişkilerindeki manipülasyon düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ( $F(3, 721) = 8.47$ ,  $p < .001$ ,  $R = .19$ ,  $R^2 = .04$ ) ve sözü edilen bu kişilik özelliğinin ( $\beta = .14$ ;  $t = 3.47$ ,  $p < .001$ ) öğrencilerin manipülasyon düzeylerine ait olan toplam varyansın % 4’ünü açıkladığı gözlemlenmektedir. Diğer yandan üniversite öğrencilerinin narsisizm ( $\beta = .03$ ;  $t = .70$ ,  $p = .49$ ) ve psikopati ( $\beta = .05$ ;  $t = 1.26$ ,  $p = .21$ ) eğilimlerinin arkadaş ilişkilerindeki manipülasyonu yordamadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulguları ilişkisel saldırganlığın dedikodu alt boyutu açısından incelendiğinde (Tablo 2) ise bu kez sadece psikopati kişilik özelliğinin üniversite öğrencilerinin dedikodu düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ( $F(3, 721) = 26.40$ ,  $p < .001$ ,  $R = .32$ ,  $R^2 = .10$ ) ve sözü edilen bu kişilik özelliğinin ( $\beta = .29$ ;  $t = 7.38$ ,  $p < .001$ ) öğrencilerin dedikodu düzeylerine ait toplam varyansın % 10’unu açıkladığı görülmektedir. Diğer yandan üniversite öğrencilerinin Makyavelizm ( $\beta = .05$ ;  $t = 1.30$ ,  $p = .19$ ) ve narsisizm ( $\beta = .02$ ;  $t = .49$ ,  $p = .63$ ) eğilimlerinin arkadaş ilişkilerindeki dedikodu düzeyini yordamadığı belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın odağında tartışılmış, gelecekteki uygulama ve çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

### İlişkisel Saldırganlığı Yordayan Karanlık Üçlü Kişilik Özellikleri

Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı ve düşük düzeyde yordayan Karanlık Üçlü kişilik özelliklerinin sırasıyla psikopati ve Makyavelizm olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazında da üniversite öğrencilerinin psikopati eğilimlerinin artmasına bağlı olarak ilişkisel saldırganlığını arttırdığı yönünde çeşitli çalışmalar (Banks, Forsyth, O’Boyle ve Story, 2013; Coyne ve Thomas, 2008; Czar ve diğ., 2010; Jones ve Neria, 2015; Kerig ve Stellwagen, 2010) bulunmaktadır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerini kapsayan bu çalışmanın bulguları alanyazını destekler niteliktedir. Bulgular ayrıca farklı örneklem grupları

(mahkumlar, çocuklar, öğrenciler, ergenler, öğretmenler vb.) ile yapılmış çalışmaların (Archer, 2004; Lehmann ve Ittel, 2012; Marsee, Silverthorn ve Frick, 2005; Schmeelk ve diğ., 2008) sonuçları ile de büyük oranda paralellik göstermektedir.

Warren ve Clarbour'a (2009) göre empatik eğilimleri düşük olan psikopatlar, sosyal ilişkilerdeki duygusal beceri eksikliğinden dolayı, diğerlerini kontrol etmek için ilişkilerinde daha fazla ilişkisel saldırganlık davranışı sergilemektedirler. Bu noktada Knight ve diğ. (2018), varolan empati yoksunluğu çerçevesinde şekillenen başkaları üzerinde hak iddia edebileceklerine yönelik inançları temelinde psikopatik eğilimli bireylerin ilişkisel saldırganlığa başvurma olasılıklarının arttığını belirtmektedirler. Bilindiği üzere empatik eğilimleri yüksek olan bireyler, başkalarını düşünme, onlara saygı duyma, onlarla sağlıklı iletişim için özveride bulunma, olayları farklı kişilerin bakış açısından inceleme davranışlarına sahiptirler (Çankaya ve Ergin, 2015). Dolayısıyla empati yoksunluğu, aşırı dürtüsellik ve kendini kontrol edememe davranışlarına sahip olan psikopati eğilimi yüksek bireylerin (Paulhus ve Williams, 2002), arkadaş ilişkilerinde ilişkisel saldırganlığa başvurma olasılıklarının fazla olması anlaşılır bir durum olmaktadır.

Üniversite öğrencilerinde ilişkisel saldırganlığı düşük düzeyde yordayan ikinci kişilik özelliği ise Makyavelizm'dir. Eldeki bulgular, alanyazında yer alan çeşitli çalışmaları (Abell ve Brewer, 2014; Jones ve Neria, 2015; Kerig ve Stellwagern, 2010; Peeters ve diğ., 2010; Pursoo, 2013; Sutton ve Keogh, 2000) destekler niteliktedir. Bu noktada Abell ve Brewer (2014), Makyavelizm eğilimi olan bireyleri kendi amaçları için başkalarını kullanmaktan çekinmeyen ve bu yüzden onlara karşı ilgiliymiş gibi davranan bireyler olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla Makyavelizmdeki olumsuz dünya algısı çerçevesinde (Jones ve Neria, 2015) ahlaksal değerlerden uzaklaşmaya bağlı olarak (Pursoo, 2013) kendi amaçları için başkalarını kullanma, dedikodu çıkarma, gruptan dışlama, söylentiler çıkarma tehdidiyle diğerlerini kullanma gibi doğrudan sergilenmeyen ilişkisel saldırganlık davranışlarının (Loukas, Paulos ve Robinson, 2005) artması anlaşılabilir bir durumdur.

Diğer yandan bulgular, narsisizm kişilik özelliğinin üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerindeki ilişkisel saldırganlık düzeylerini (dışlama, manipülasyon ve dedikodu faktörleri de dahil olmak üzere) anlamlı bir şekilde yordamadığını göstermektedir. Bu noktada Coyne ve Thomas (2008), narsisizmin saldırganlık ile ilişkili olmadığını, narsist bireylerin ego tehdidi ile karşılaşmadıkları ve kıskırtılmadıkları sürece saldırganlık davranışlarına başvurmadıklarını belirtmektedirler. Aslında narsist bireyler, kendilerine çok güvenilir görülen, daha çok kendilerini düşünen bireyler olarak algılanmalarına karşın, başkaları tarafından parmakla gösterilen, ilgiyle takip edilen biri olmak adına sosyalleşmeye çok değer verirler (Young ve Pinsky, 2006). Narsisizm eğilimi olan bireyler için toplum tarafından beğenilmek ve takdir edilmelerini sağlayacak sosyal çevrelerde bulunmak çok önemlidir. Bu amaçla narsist bireylerin daha çok istedik bireyler olma çabasında bulunmaları kaçınılmaz olmaktadır (Campbell ve Campbell, 2009). Dolayısıyla

başkaları tarafından tercih edilme gereksinimi temelinde narsistik eğilimlerin baskılanabileceği ya da ilişkilere farklı şekillerde yansıtılabileceği göz ardı edilmemelidir. Bunlara ek olarak narsist bireylerin, Makyavelist ve psikopat bireylere göre daha yüksek bir benlik saygısına sahip oldukları, kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve ilişkisel saldırganlığı daha az tercih ettikleri belirtilmektedir (Falkenbach, Howe ve Falki, 2013; Rose, 2002). Bu bilgiler ışığında, ilişkisel saldırganlık ve faktörlerinin narsisizm tarafından yordanamaması anlaşılır bir durum olarak değerlendirilmektedir.

### **İlişkisel Saldırganlık Dışlama Boyutunu Yordayan Karanlık Üçlü Değişkenleri**

Araştırma bulguları arkadaşlık ilişkilerinde ilişkisel saldırganlığın dışlama boyutu açısından incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık odağında dışlama düzeylerini anlamlı ve düşük düzeyde yordayan kişilik özelliklerinin Makyavelizm ve psikopati olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, alanyazındaki çalışma bulguları ile (Masui, Fujiwara ve Ura, 2013; Masui, Iriguchi, Terada, Nomura ve Ura, 2012; Leary, Twenge ve Quinlivan, 2006; Warburton, Williams ve Cairns, 2006) paralellik göstermektedir.

Bulgular, dışlamayı en güçlü yordayan değişkenin psikopati olduğunu göstermektedir. Masui ve diğ., (2013), varolan sorunları görmezden gelme, kendini küçümseme ya da yok sayma olarak nitelendirilen olumsuz mizaç stillerine (Martin, Lastuk, Jeffery, Vernon ve Vesel, 2012) sahip psikopati özelliği sergileyen bireylerin, sosyal ilişkilerinde sıklıkla dışlama eğilimi gösterdiklerini belirtmektedirler. Bu noktada Masui ve diğ. (2012), psikopatik eğilimlere bağlı olarak dışlama tutum ve davranışlarının artmasını sosyal destek yetersizliğine bağlamaktadırlar. Benzer şekilde Leary, Twenge ve Quinlivan (2006), sosyal destek yetersizliğinin bu bireyleri saldırganlık, dışlama ya da dışlanmaya yönelttiğini ve sosyal reddetme ile psikopatik eğilimlerin ilişkili olabileceğini ifade etmektedirler. Nitekim Coyne ve Thomas (2008), psikopatının sosyal gruplarda dışlanmaya neden olabilecek ya da grup içinde dışlama davranışlarının dışavurumunu sağlayabilecek bir kişilik özelliği olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla sosyal destek yetersizliğinin bireyleri saldırganlığa yöneltebileceği (Masui ve diğ., 2012) bulgusundan hareketle psikopati eğilimi sergileyen bireylerin, kendilerini dışlanmış olarak algılamalarına bağlı olarak ya da içinde buldukları gruptan dışlanmamak adına başkalarını dışlama davranışlarına yönelmeleri oldukça olası görünmektedir.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin dışlama düzeylerini anlamlı ve düşük düzeyde yordayan diğer bir kişilik özelliği ise *Makyavelizmdir*. İlgili alanyazında da Makyavelizmin ilişkisel saldırganlığa ve özellikle dışlamaya neden olduğuna yönelik çalışmalar (Erdoğan, 2018; LaFontana ve Cillessen, 2002; O'boyle ve diğ., 2012; Peeters, Cillessen ve Scholte, 2010) bulunmaktadır. Alanyazında, kendilerini güvende hissetmek ya da bir yere ait hissetmek adına Makyavelist bireylerin aidiyet duygularına gelebilecek her türlü olumsuzluk karşısında dışlama davranışlarına başvurabilecekleri belirtilmektedir (Abrams, Hogg ve Marques 2004). Dolayısıyla grup içinde tehdit olarak algılanan diğer bireylere yönelik dışlama

girişimlerinin olması (Loudin, Loukas ve Robinson, 2003) özellikle Makyavelist bireyler açısından kaçınılmaz bir davranış olarak görülmektedir.

### **İlişkisel Saldırganlık Manipülasyon Boyutunu Yordayan Karanlık Üçlü Kişilik Özellikleri**

Araştırma bulguları ilişkisel saldırganlığın manipülasyon alt boyutu açısından incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerindeki manipülasyon düzeylerini anlamlı ve düşük düzeyde yordayan tek kişilik özelliğinin Makyavelizm olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile alanyazında yer alan benzer çalışma bulguları (Abell ve Brewer, 2014; Abell, Brewer, Qualter ve Austin, 2016; Austin ve diğ., 2007) dikkat çekmektedir.

Makyavelist özelliklere sahip bireyler, diğerlerinin saf ve deneyimsiz olduklarına ve kolay kandırılacaklarına inanırlar, dolayısıyla başkalarını kendi amaçları doğrultusunda yönlendirme konusunda endişe yaşamazlar (Toplu-Yaşlıoğlu ve Atılğan, 2018). Aynı zamanda Makyavelist bireylerin diğerlerinin duygularını oldukça iyi anladıkları ancak bu özelliklerini sıklıkla başkalarını manipüle etme amacıyla kullandıkları vurgulanmaktadır (Barnett ve Thompson, 1985; Hawley, Little ve Pasupathi, 2002). Başka bir deyişle Makyavelist eğilimleri yüksek olan bireylerde başkalarını kendi istekleri doğrultusunda yönlendirme ve kontrol etme isteği vardır (Dahling, Whitaker ve Levy, 2008). Dolayısıyla yaptıkları hileli yönlendirmelerde haklılık payı olduğunu düşünmeleri ve öznel amaçları için mantıklı nedenler bulma uğraşları odağında başkaları ile mücadelede manipülasyonu sadece bir araç olarak gören Makyavelist bireylerin (O'boyle ve diğ., 2012) arkadaş ilişkilerindeki manipülasyon düzeylerinin yüksek olması oldukça anlaşılır bir durum olmaktadır.

Diğer bir açıdan Ináncsi, Láng ve Bereczkeia (2015), Makyavelist bireylerin bağlanmadan kaçınma davranışları içinde olabileceklerini belirtmektedir. Buna göre Makyavelistler uzun süreli ilişkilerden kaçınmakta, ikili ilişkilerinde yararlılık anlayışıyla diğer bireylerden yararlanma ve onları manipüle etme eğilimi göstermektedirler (Paal ve Bereczkei, 2007). Dolayısıyla Makyavelist bireyler, yararlandıkları kişilerden alınabilecek herhangi bir şey kalmadığında oluşabilecek sorunlar ile karşılaşmamak amacıyla manipülasyonlara başvurarak ilişkilerini sonlandırma girişiminde bulunabilirler (Ali ve Chamorro-Premuzic, 2010).

Bu çalışmanın bulguları, üniversite öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde görülen manipülasyonun, psikopati kişilik özelliği tarafından yordanmadığını göstermektedir. Bilindiği üzere manipülasyonda planlı hareket etme, ulaşılmak istenen amaç için belirli bir strateji oluşturma ve dikkat çekmeme davranışları (Özsoy ve Ardıç, 2017) görülmektedir. Yine manipülasyonda, yakın ilişkilerin kurulması önemli olmakta ve istenilen amaca ulaşılan kadar yakın ilişkiler özenle korunmaktadır (Paal ve Bereczkei, 2007). Diğer yandan, psikopati eğilimleri olan bireylerde genel olarak düşüncesizce davranma (Özsoy ve Ardıç, 2017), elde edilmek istenen amacın büyüklüğü ya da küçüklüğü önemsenmeden, sadece bir şeyi elde etmek odaklı her türlü tehlikeli ve suç sayılabilecek işlere kalkışma, sosyal yaşamda amaçsız ve plansız



hareket etme (Erdoğan, 2018) davranışları görülmektedir. Bununla birlikte psikopati eğilimi olan bireylerde, sosyal ilişkilerinde yakınlık gösterememe ya da ilişkiyi sürdürmemeye durumu söz konusudur (Özsoy ve Ardıç, 2017). Bu açıklamalar temelinde, ilişkisel saldırganlık alt boyutu olan manipülasyonun psikopati tarafından yordanamaması anlamlı görülmektedir.

### **İlişkisel Saldırganlık Dedikodu Boyutunu Yordayan Karanlık Üçlü Kişilik Özellikleri**

Araştırma bulguları arkadaşlık ilişkilerindeki ilişkisel saldırganlığın dedikodu alt boyutu açısından incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinde dedikodu düzeylerini anlamlı ve düşük düzeyde yordayan tek kişilik özelliğinin psikopati olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin psikopati eğilimleri arttıkça arkadaşlık ilişkilerindeki dedikodu düzeyleri de artmaktadır. Eldeki bulgular, ilgili alanyazında şu ana kadar psikopati ile dedikodu arasındaki ilişkilere odaklanan tek bir çalışmanın (Lyons ve Hughes, 2015) bulguları ile paralellik göstermektedir.

Dedikodu, rahatsızlık duyulan kişilerin toplum içinde kötü görünmelerini sağlamak ve onlara zarar vermek amacıyla yanlış bilgilerin yayılması olarak tanımlanmaktadır (Baumeister ve diğ., 2004; McAndrew, 2014; Solmaz, 2006). Bu noktada Lyons ve Hughes (2015), psikopatik eğilimleri olan bireylerin hoşlanmadıkları diğer bireyler ile ilgili dedikoduya sıklıkla başvurduklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla empati yoksunluğu, aşırı dürtüsellik ve kendini kontrol edememe davranışlarıyla nitelendirilen psikopati eğilimi yüksek bireylerin (Paulhus ve Williams, 2002), başkalarının ne düşündüğü ile ilgilenmeden arkadaşlık ilişkilerinde dedikodu yaparak diğerlerine zarar vermeye çalışmaları ya da kişisel amaçlarına ulaşmak adına dedikoduya başvurmaları oldukça olası görünmektedir.

Son olarak, üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinde görülen dedikodunun Makyavelizm kişilik özelliği tarafından yordandığı görülmektedir. Makyavelist bireylerin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten çekindikleri, akranları tarafından reddedilmekten endişe duydukları ve bu yüzden diğer bireylere doğrudan, fark edilebilecek, dikkat çekilebilecek olumsuz davranışlar sergilemekten kaçındıkları belirtilmektedir (Loukas ve diğ., 2005). Dolayısıyla başkaları tarafından reddedilme kaygısı temelinde Makyavelist tutum ve davranışların arkadaşlık ilişkilerine farklı şekillerde yansıtılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Üniversite yıllarında kurulan arkadaşlık ilişkilerinin üniversite öğrencilerinin gelişimlerine olumlu katkı sağladığı (Astin, 1993) bilinmektedir. Bu noktada, üniversite yıllarında kurulan sosyal ilişkiler, aynı zamanda öğrencilerin kendini üniversiteye ait hissetmelerinde etkili olmaktadır (Sevinç-Tuhanoğlu, 2017). Ayrıca, sağlıklı bir sosyal ortamda bulunan üniversite öğrencilerinin akademik başarılarında artış ve sorunlu davranışlarında azalma görülmektedir (Pittman ve Richmond, 2008). Diğer yandan, sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşayan ve kendini bir gruba ait

hissetmeyen bireylerin çeşitli psikolojik sorunlar yaşamaları oldukça olasıdır. Bu bakış açısıyla üniversite PDR merkezleri aracılığıyla üniversite öğrencilerinde ilişkisel saldırganlık davranışlarının en aza indirilmesi için çeşitli gelişimsel ve önleyici çalışmaların yapılması önemlidir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerine yönelik duyguları yönetebilme, öz farkındalık kazanma ve empatik anlayış geliştirme vb. konularda çeşitli grup rehberliği çalışmaları yapılabilir. Benzer şekilde üniversite PDR merkezlerinde, etkili iletişim, çatışma çözme, girişkenlik, kişilerarası ilişkiler odaklı çeşitli sosyal becerileri geliştirmeyi temel alan psiko-eğitim programları geliştirilebilir. Bu sayede ilişkisel saldırganlık davranışları sergileyen bireylerin farkındalık kazanmalarına ve daha sağlıklı arkadaşlık ilişkileri geliştirmelerine yönelik önleyici ve gelişimsel bir yaklaşım sağlanabilir.

Farklı bir bakış açısıyla benlik saygısının bireylerin psikolojik gelişimlerinde sahip olduğu önem dolayısıyla (Ackerman ve diğ., 2010; Rose, 2002) özellikle Karanlık Üçlü kişilik özelliklerinin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilmesinin, bireylerin benlik saygısının artırılması ile sağlanabileceği değerlendirilmektedir. Çünkü güçlü bir benlik saygısına sahip bireylerin dış çevreye olan bağımlılıklarının azalmasının ve güçlü olumlu duygulara sahip olunmasının olası olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özellikle saldırganlık davranışlarını tercih etmeyecekleri belirtilmektedir (Falkenbach ve diğ., 2013). Bu yüzden bireylerin benlik saygısını arttırmaya yönelik psikoeğitimsel çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde ilişkisel saldırganlık düzeyinin olumsuz kişilik özellikleri olarak tanımlanan Karanlık Üçlü değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Gelecekte, ilişkisel saldırganlıkla ilişkili olabilecek ve olumlu kişilik özelliklerini kapsayan HEXACO gibi farklı kişilik modelleri ile ya da farklı değişkenlerle (yalnızlık, depresyon, sosyal kaygı, öfke, akran reddi, sinizm, zayıf dürtü kontrolü, bağlanma stilleri, flört şiddeti, duygusal tükenme, kıskançlık, ilişkisel mağduriyet vb.) çalışılabilir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerindeki ilişkisel saldırganlığa odaklanılmaktadır. İlerleyen çalışmalarda, romantik ilişkilerde ilişkisel saldırganlık üzerine odaklanılabilir. Ayrıca, arkadaşlık ilişkilerinde ilişkisel saldırganlık düzeyinin içinde bulunan gelişim dönemine, yaşa, sosyal çevreye, aile ve arkadaşlık ilişkilerine göre değişkenlik gösterip göstermemesinin incelenmesi amacıyla boylamsal çalışmalar yapılabilir. Son olarak, bu çalışmada ele alınan değişkenler ile yukarıda çalışılması önerilen değişkenler temelinde üniversite öğrencilerinde ilişkisel saldırganlığa etki eden faktörler arasındaki ilişkilerin ya da bu faktörlerin olası aracı rollerinin daha iyi anlaşılması amacıyla yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu araştırmanın verileri sadece bir devlet üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden elde edilmiştir. Bu durum, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, araştırma grubunda yer alan erkek katılımcıların oranının kadın katılımcılara göre düşük olmasına bağlı olarak sonuçların cinsiyet odağında ele alınmasında dikkatli davranılmalıdır.

### Etik Kurul Kararı

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

### Kaynakça

- Abayhan, Y. (2013). *Sosyal etki kuramı bağlamında psikolojik dışlanma* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 339022).
- Abell, L., and Brewer, G. (2014). Machiavellianism, self-monitoring, self-promotion and relational aggression on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 36, 258-262.
- Abell, L., Brewer, G., Qualter, P., and Austin, E. (2016). Machiavellianism, emotional manipulation, and friendship functions in women's friendships. *Personality and Individual Differences*, 88, 108-113.
- Abrams, D., Hogg, M. A., and Marques, J. M. (2004). *Social psychology of inclusion and exclusion*. New York: Psychology Press.
- Ackerman, R. A., Witt, E. A., Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., and Kashy, D. A. (2010). What does the narcissistic personality inventory really measure? *Assessment*, 18(1), 67-87.
- Ali, F., and Chamorro-Premuzic, T. (2010). The dark side of love and life satisfaction: Associations with intimate relationships, psychopathy and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 48, 228-233.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322.
- Archer, J., and Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230.
- Ashton, M. C., and Lee, K. (2001). A theoretical basis for the major dimensions of personality. *European Journal of Personality*, 15, 327-353.
- Ashton, M. C., Book, A., Hodson, G., Lee K., Visser, B. A., and Volk, A. A. (2018). Is the dark triad common factor distinct from low honesty-humility? *Journal of Research in Personality*, 73, 123-129.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., and Moore, H. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 43, 179-189.

- Aydın, A. ve Akgün, S. (2014). Ergenlikte reaktif-proaktif saldırganlık, öfke ve narsisizm ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 44-56.
- Barnett, M. A., and Thompson, S. (1985). The role of perspective taking and empathy in children's Machiavellianism, prosocial behavior, and motive for helping. *Journal of Genetic Psychology*, 146, 295-305.
- Banks, G. C., Forsyth, D., O'Boyle, E. H., and Story, P. A. (2013). A meta-analytic review of the Dark Triad-intelligence connection. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 789-794.
- Baumeister, R. F., Kathleen, L., and Vohs, D. (2004). Gossip as cultural learning. *Review of General Psychology*, 8(2), 111-121.
- Beersma, B., and Van Kleef, G. A. (2012). Why people gossip: An empirical analysis of social motives, antecedents, and consequences. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(11), 2640-2670.
- Buss, D. M., Gomes, M., Higgins, D. S., and Lauterbach, K. (1987). Tactics of manipulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1219-1229.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, W. K., and Campbell, S. M. (2009). On the self-regulatory dynamics created by the peculiar benefits and costs of narcissism: A contextual reinforcement model and examination of leadership. *Self and Identity*, 8(2-3), 214-232.
- Christie, R., and Geis, F. L. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Coyne, S. M., Archer, J., and Eslea, M. (2006). "We're not friends anymore! Unlessy": The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggression Behavior*, 32, 294-307.
- Coyne, S. M., and Thomas, T. J. (2008). Psychopathy, aggression, and cheating behavior: A test of the Cheater-Hawk hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1105-1115.
- Czar, K. A., Dahlen, E. R., Bullock, E. E., and Nicholson, B. C. (2010). Psychopathic personality traits in relational aggression among young adults. *Aggressive Behavior*, 37(2), 207-214.
- Çankaya, G. ve Ergin, H. (2015). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 283-297.

- Çetinkaya-Yıldız, E. ve Hatipoğlu-Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34) 161-173.
- Dahling, J. J., Whitaker, B. G., and Levy, P. E. (2008). The development and validation of a new Machiavellianism scale. *Journal of Management*, 35(2), 219-257.
- Demir, N. Ö., Görgün-Baran, A. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, 32, 83-108.
- Dunbar, R. I. M. (2004). Gossip in evolutionary perspective. *Review of General Psychology*, 8(2), 100-110.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Ellwardt, L., Labianca, G. (Joe), and Wittek, R. (2012). Who are the objects of positive and negative gossip at work? *Social Networks*, 34(2), 193-205.
- Erdoğan, B. (2018). *Karanlık üçlü kişilik özelliklerine sahip üniversite öğrencileriyle kendine zarar verme davranışı gösterenlerin saldırganlık ve risk alma davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 528135).
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Falkenbach, D. M., Howe, J. R., and Falki, M. (2013). Using self-esteem to disaggregate psychopathy, narcissism, and aggression. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 815-820.
- Foster, E. K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8(2), 78-99.
- García, G. M. (2009). *Narcissism, self-esteem, and self-worth as predictors of aggression* (Unpublished master’s thesis). <https://scholar.utc.edu/theses/269/> adresinden erişilmiştir.
- Gravetter, F. J., and Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences* (7th Ed.). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Grieve, R., and Mahar, D. (2010). The emotional manipulation–psychopathy nexus: Relationships with emotional intelligence, alexithymia and ethical position. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 945-950.

- Grottpeter, J. K., and Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development, 67*(5), 2328-2338.
- Goldberg, L. R. (1990). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist, 48*, 26-34.
- Hartung, F. M., Krohn, C., and Pirschtat, M. (2019). Better than its reputation? Gossip and the reasons why we and individuals with “dark” personalities talk about others. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-16.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*(1), 1-13.
- Hawley, P. H., Little, T. D., and Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 466-474.
- Ináncsi, T., Láng, A., and Bereczkeia, T. (2015). Machiavellianism and adult attachment in general interpersonal relationships and close relationships. *Europe's Journal of Psychology (EJOP), 11*(1), 139-154.
- İkiz, S. ve Öztürk-Samur, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(35), 159-175.
- Jonason, P. K., Richardson, E. N., and Potter, L. (2015). Self-reported creative ability and the dark triad traits: An exploratory study. *American Psychological Association, 9*(4), 488-494.
- Jones, D. N., and Neria, A. L. (2015). The dark triad and dispositional aggression. *Personality and Individual Differences, 86*, 360-364.
- Jones, D. N., and Paulhus, D. L. (2014). Introducing the short dark triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment, 21*, 28-41.
- Kantanis, T. (2000). The role of social transition in students' adjustment to the first-year of university. *Journal of Institutional Research, 9*, 100-110.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 65-76.
- Kerig, P. K., and Stellwagen, K. K. (2010). Roles of callous-unemotional traits, narcissism, and machiavellianism in childhood aggression. *Journal of Psychopathological Behavior Assessment, 32*, 343-352.
- Kındap-Tepe, Y. ve Sayıl, M. (2012). Ebeveyn kontrolü ve ergenin sosyal işlevselliği arasındaki bağlantıda ilişkisel saldırganlığın aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 27*(70), 119-132.

- Knigh, N. M., Dahlen, E. R., Bullock-Yowell, E., Michael, B., and Madson, M. B. (2018). The HEXACO model of personality and dark triad in relational aggression. *Personality and Individual Differences*, 122, 109-114.
- Kurtyılmaz, Y. (2011). *Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 286823).
- Kurtyılmaz, Y., Can, G. ve Ceyhan, A. A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 33-52.
- Kurtyılmaz, Y., Can, G. ve Ceyhan, A. A. (2011, Ekim). *Üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinde ilişkisel saldırganlığın değerlendirilmesine ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması*. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir.
- LaFontana, K. M., and Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635-647.
- Leary, M. R., Twenge, J. M., and Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 111-132.
- Lehmann, A., and Ittel, A. (2012). Aggressive behavior and measurement of psychopathy in female inmates of German prisons: A preliminary study. *International Journal of Law and Psychiatry*, 35(3), 190-197.
- Linder, J. R., Crick, N. R., and Collins, W. A. (2002). Relational aggression and victimization in young adults' romantic relationships: Associations with perceptions of parent, peer, and romantic relationship quality. *Social Development*, 11(1), 69-86.
- Loudin, J. L., Loukas, A., and Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29(5), 430-439.
- Loukas, A., Paulos, S. K., and Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335-345.
- Lyons, M. T., and Hughes, S. (2015). Malicious mouths? The dark triad and motivations for gossip. *Personality and Individual Differences*, 78, 1-4.
- Martin, R. A., Lastuk, J. M., Jeffery, J., Vernon, P. A., and Veselka, L. (2012). Relationship between the Dark Triad and humor styles: A replication and extension. *Personality and Individual Differences*, 52, 178-182.

- Masui, K., Fujiwara, H., and Ura, M. (2013). Social exclusion mediates the relationship between psychopathy and aggressive humor style in noninstitutionalized young adults. *Personality and Individual Differences*, 55(2), 180-184.
- Masui, K., Iriguchi, S., Terada, M., Nomura, M., and Ura, M. (2012). Lack of family support and psychopathy facilitates antisocial punishment behavior in college students. *Psychology*, 3, 284-288.
- Marsee, M. A., Silverthorn, P., and Frick, P. J. (2005). The association of psychopathic traits with aggression and delinquency in non-referred boys and girls. *Behavioral Sciences & the Law*, 23(6), 803-817.
- McAndrew, F. T., and Milenkovic, M. A. (2002). Of Tabloids and family secrets: The evolutionary psychology of gossip. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(5), 1064-1082.
- Mills, C. (2010). Experiencing gossip: The foundations for a theory of embedded organizational gossip. *Group & Organization Management*, 35(2), 213-240.
- Moss, B. F., and Schwebel, A. I. (1993). Defining intimacy in romantic relationships. *Family Relations*, 42(1), 3-37.
- Newcomb, A. F., and Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newman, J. P., MacCoon, D. G., Vaughn, L. J., and Sadeh, N. (2005). Validating a distinction between primary and secondary psychopathy with measures of Gray's BIS and BAS constructs. *Journal of Abnormal Psychology*, 114, 319-323.
- O'boyle, E. H., Forsyth, D. R., Banks, G. C., and Mcdaniel, M. A. (2012). A meta-analysis of the dark triad and work behavior: A social exchange perspective. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 557-579.
- Özsoy, E. ve Ardiç, K. (2017). Karanlık Üçlü'nün (Narsisizm, Makyavelizm ve psikopati) iş tatminine etkisinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 24(2), 391-406.
- Özsoy, E., Rauthmann, J. F., Jonason, P. K., and Ardiç, K. (2011). Reliability and validity of the Turkish versions of dark triad dirty dozen (DTDD-T), short dark triad (SD3-T), and single item narcissism scale (SINS-T). *Personality and Individual Differences*, 117, 11-14.
- Paal, T., and Bereczkei, T. (2007). Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations. *Personality and Individual Differences*, 43(3), 541-551.



- Paulhus, D. L., and Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, 556-563.
- Peeters, M., Cillessen, A. H. N., and Scholte, R. H. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 39, 1041-1052.
- Pittman, L. D., and Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-361.
- Polatçı, S., Irk E., Gültekin, Z. ve Sobacı, F. (2017). Psikolojik dayanıklılık ve kişilik özellikleri tatmin düzeyini etkiler mi? *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 553-578.
- Pursoo, T. (2013). *Predicting reactive and proactive relational aggression in early adolescence as a function of individual differences in Machiavellianism, empathy, and emotion regulation* (Unpublished doctoral dissertation). <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/26119> adresinden erişilmiştir.
- Rose, P. (2002). The happy and unhappy faces of narcissism. *Personality and Individual Differences*, 33(3), 379-391.
- Schmeelk, K. M., Sylvers, P., and Lilienfeld, S. O. (2008). Trait correlates of relational aggression in a nonclinical sample: DSM-IV personality disorders and psychopathy. *Journal of Personality Disorders*, 22(3), 269-283.
- Sevinç-Tuhanoğlu, S. (2017). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamlarına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 454770).
- Solmaz, B. (2006). Söylenti ve dedikodu yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 563-574.
- Sumner, F. C. (1942). H. Cleckley: The mask of sanity. *The Journal of General Psychology*, 27(2), 367-368.
- Sutton, J., and Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-456.
- Toplu-Yaşlıoğlu, D. ve Atılğan, Ö. (2018). Karanlık üçlü ölçeği: Türkçeye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(3), 725-739.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., and Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, 10, 248-266.

- Uysal, H. ve Diñer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.
- Warburton, W. A., Williams, K. D., and Cairns, D. R. (2006). When ostracism leads to aggression: The moderating effects of control deprivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 213-220.
- Warren, G. C., and Clarbour, J. (2009). Relationship between psychopathy and indirect aggression use in a noncriminal population. *Aggressive Behavior*, 35(5), 408-421.
- Wastell, C., and Booth, A. (2003). Machiavellianism: An alexithymic perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(6), 730-744.
- Wert, S. R., and Salovey, P. (2004). A social comparison account of gossip. *Review of General Psychology*, 8(2), 122-137.
- Wilkinson, T. M. (2012). Nudging and manipulation. *Political Studies*, 61(2), 341-355.
- Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 275-314.
- Wu, X., Kwan, H. K., Wu, L. Z., and Ma, J. (2018). The effect of workplace negative gossip on employee proactive behavior in China: The moderating role of traditionality. *Journal of Business Ethics*, 148(4), 801-815.
- Young, S., and Pinsky, D. (2006). Narcissism and celebrity. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 463-471.



## Relational Aggression Among University Students: The Role of Dark Triad Traits<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.03.2020	02.06.2021	04.19.2021

**Nesrin Karaaslan** <sup>2</sup>

Ministry of National Education

**Cem Ali Gizir** <sup>3</sup>

Mersin University

### Abstract

The aim of this research is to examine the extent to which the Dark Triad (Machiavellianism, narcissism and psychopathy) personality traits predicted the relational aggression levels of university students. The sample of the study comprised of 725 (457 female, 268 male) undergraduate students from diverse faculties of a state university in Turkey during the 2018-2019 academic year. "Personal Information Form", "Relational Aggression Scale in Friendship Relations" and "Short Dark Triad Scale" were used in the study. Pearson correlation and multiple regression analysis were also used to analyze the data. The findings of the study indicated that Machiavellianism and psychopathy significantly predicted the relational aggression levels of university students. Similarly, it is observed that both Machiavellianism and psychopathy are significant predictors of the exclusion factor of relational aggression among university students. The results also revealed that only Machiavellianism predicted the manipulation factor of relational aggression while psychopathy predicted alone the gossip factor of relational aggression among university students. Nevertheless, narcissism did not seem to be a significant predictor of relational aggression levels of university students. The implications of this research were considered and some recommendations were made for practice.

**Keywords:** relational aggression, dark triad, Machiavellianism, narcissism, psychopathy, university students.

**The Ethical Committee Approval:** Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

<sup>1</sup>This research is an excerpt from the master's thesis of the first author supervised by the second author.

<sup>2</sup>School Counselor, Ministry of National Education, e-mail: nesrin-karaaslan2015@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3896-9699>

<sup>3</sup>Corresponding Author: Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, e-mail: [cagizir@mersin.edu.tr](mailto:cagizir@mersin.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-1928-781X>

### **Purpose and Significance**

One of the basic needs of individuals is belonging to a particular social environment in order to survive. Individuals need others to be listened and understood, to express themselves and to share their feelings. Specifically, the friendship relations provide individuals a wide variety of gains such as a sense of self, self-confidence, authenticity, belongingness, and social support etc. (Demir, Görgün-Baran, and Ulusoy, 2005). Thus, each individual has to adapt to various social groups in his or her environment. However, the attitudes and behaviors of the others in the group are of great importance for a healthy adaptation. Although individuals display mostly positive attitudes in their social relationships, they may sometimes have negative attitudes and behaviors towards others within social groups. Some of these negative behaviors are described as relational aggression involve gossiping and rumoring about others, excluding others and manipulation.

The Dark Triad personality traits are considered as one of the factors related to relational aggression (Abell and Brewer, 2014; Jones and Neria, 2015; Knight et al., 2018). These three traits including Machiavellianism, subclinical narcissism and subclinical psychopathy are shown as personality characteristics that enable individuals to use social relations for their own benefits and prevent establishing and/or maintaining healthy relationships in a social environment (Paulhus ve Williams, 2002). Although they contain diverse features from each other, these three personality traits, which are brought together under a single common concept, have some common aspects including, being selfish, establishing superficial relationships, and exhibiting manipulative and goal oriented behaviors in social relationships (Özsoy and Ardıç, 2017).

Although it is stated that friendship relations established through university years have contributed positively to the cognitive, social and emotional development of young-adults (Astin, 1993), relational aggression is indicated as one of the main factor negatively affecting close relationships during university years (Grotperter and Crick, 1996; Kurtyılmaz, Can, and Ceyhan, 2017). On the other hand, there is no study encountered focusing on the relationship between the relational aggression and the Dark Triad personality traits among university students. Within this context, the aim of this study is to examine the extent to which the Dark Triad (Machiavellianism, narcissism and psychopathy) personality traits predicted the relational aggression (exclusion, manipulation, and gossiping) levels of university students.

### **Method**

The sample of the study comprised of 725 (457 female, 268 male) undergraduate students from diverse faculties of a Turkish public university during the 2018-2019 academic year. The age of the participants ranged from 18 to 27 years with a mean of 21.44 years ( $SD= 1.82$ ). For grade level, 22.8% were first-year, 25.8 % were sophomore, 30.1 % were junior and 21.4 % were senior university students. Since this

research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

“Personal Information Form (PIF)”, “Relational Aggression Scale in Friendship Relations (RASFR)” and “Short Dark Triad Scale (SD3)” were used in the study. *The PIF* was settled by researchers to collect background information about the participants such as their gender, age and grade. *The RASFR* is a 5-point Likert type self-report scale including 22 items and 3 factors namely, exclusion, manipulation, and gossiping (Kurtyılmaz, Can, and Ceyhan, 2011). The reported reliability of the scale estimated by Cronbach’s alpha was .91 and test-retest reliability was .93. The 27-item *SD3* is also a 5-point Likert type self-report scale measures Machiavellianism, subclinical narcissism, and subclinical psychopathy (Jones and Paulhus, 2014). The *SD3* is adapted to Turkish by Özsoy, Rauthmann, Jonason, and Ardiç (2017) and the internal reliability coefficients of the factors were reported as .71 for Machiavellianism, .79 for narcissism, and .77 for psychopathy.

Pearson correlation and multiple regression analysis were used to analyze the data. There are four multiple regression analyses performed using relational aggression and its three factors (exclusion, manipulation, and gossiping) separately, as dependent variables and three Dark Triad factors (Machiavellianism, narcissism, and psychopathy) as predictor variables. An alpha level of .05 was also used as a significance in the analyses.

## Results

The results of the correlational analyses exhibited that there were significant positive zero-order correlations between Dark Triad personality traits and relational aggression factors. Multiple regression analysis indicated that Dark Triad dimensions of psychopathy ( $\beta = .23$ ,  $t = 5.84$ ,  $p < .01$ ) and Machiavellianism ( $\beta = .14$ ,  $t = 3.50$ ,  $p < .01$ ) explained 11% of relational aggression variance ( $F(3, 721) = 30.77$ ,  $p < .01$ ). Again, both Machiavellianism and psychopathy explained 13 % of the variance of exclusion factor of relational aggression ( $F(3, 721) = 36.50$ ,  $p < .01$ ). On the other hand, Machiavellianism ( $\beta = .14$ ;  $t = 3.47$ ,  $p < .01$ ) was the only significant predictor and explained 4 % of variance of manipulation factor ( $F(3, 721) = 8.47$ ,  $p < .01$ ), while psychopathy ( $\beta = .29$ ;  $t = 7.38$ ,  $p < .01$ ) seemed to be explained 10 % of variance of gossiping, only ( $F(3, 721) = 26.40$ ,  $p < .01$ ). However, the narcissism dimension of Dark Triad had no any significant contribution in explaining relational aggression and its factors.

## Discussion and Conclusions

The findings of the study indicated that Machiavellianism and psychopathy significantly predicted the relational aggression levels of university students in their friendships. This finding is consistent with the previous research (Abell and Brewer, 2014; Banks, Forsyth, O’Boyle, and Story, 2013; Coyne and Thomas, 2008; Jones and Neria, 2015; Kerig and Stellwagen, 2010; Peeters, Cillessen, and Scholte, 2010). According to Warren and Clarbour (2009), psychopaths with low empathic tendencies

display more relational aggression behavior in their relationships in order to control others due to the lack of emotional skills. Moreover, it is stated that relational aggression behaviors which are not directly displayed in the relationships such as using others for their own purposes, gossiping, exclusion from the group, using others with the threat of rumors might be reasonable for Machiavellians (Loukas, Paulos, and Robinson, 2005) within the framework of their negative world perception (Jones and Neria, 2015).

Similarly, it is observed that both Machiavellianism and psychopathy are significant predictors of the exclusion factor of relational aggression among university students. This finding is also consistent with the previous research (Erdoğan, 2018; Masui, Fujiwara, and Ura, 2013; Masui, Iriguchi, Terada, Nomura, and Ura, 2012; Leary, Twenge, and Quinlivan, 2006; O'boyle, Forsyth, Banks, and Mcdaniel, 2012; Peeters, Cillessen, and Scholte, 2010; Warburton, Williams, and Cairns, 2006). Herein Masui et al. (2013) specified that psychopathic individuals with negative temperament styles including, ignoring existing problems, disdaining or disregarding someone (Martin, Lastuk, Jeffery, Vernon, and Veselka, 2012) might have a tendency to exclude others in their social relationships. In addition, it is declared that Machiavellian individuals can resort to exclusion behavior in the face of all kinds of negativity that may come to their sense of belongingness (Abrams, Hogg, and Marques, 2004).

The result of the present study also revealed that only Machiavelism is the only Dark Triad characteristic that predicts the manipulation levels of university students in their friendship relations. This finding of the study seemed to be similar to the findings (Abell and Brewer, 2014; Abell, Brewer, Qualter, and Austin, 2016; Austin, Farrelly, Black, and Moore, 2007) in the literature. Actually, Machiavellian individuals believe that others are naive and inexperienced and can be easily deceived, so they do not have to worry about directing others for their own purposes (Toplu-Yaşlıoğlu and Atılğan, 2018). It is also emphasized that Machiavellian individuals understand the feelings of others quite well, but they often use their traits to manipulate others.

In this study, it is also observed that the Dark triad characteristic of psychopathy predicted alone the gossiping factor of relational aggression among university students. This finding appeared to be similar to the results of a single study (Lyons and Hughes, 2015) emphasizes that individuals with psychopathic tendencies often apply to gossip about other individuals they do not like. Essentially, it seems quite probable that individuals with high psychopathic tendencies characterized by excessive impulsivity, lack of empathy and self-control behaviors (Paulhus and Williams, 2002), might try to harm others by gossiping in friendship relationships to achieve their personal goals.

On the other hand, narcissism did not seem to be a significant predictor of relational aggression and its factors (exclusion, manipulation, and gossiping) among university students. At this point, Coyne and Thomas (2008) stated that narcissism

may not be associated with aggression, and narcissistic individuals do not engage in aggressive behavior unless they encountered ego threats and/or are provoked. Actually, it is very important for narcissistic individuals to be appreciated by others in their social milieu and they inevitably try to behave others in a more socially desirable manner (Campbell and Campbell, 2009).

Consequently, it seems clear that Dark Triad personality characteristics of Machiavellianism and psychopathy are important predictors of relational aggression factors in several ways. From this perspective, it is important to implement developmental and preventive programs through university counseling centers to minimize relational aggression behaviors among university students.

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

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.







## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslek Yaşantılarının İlk Yıllarına İlişkin Anlatıları<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	18.02.2020	10.04.2021	06.05.2021

**İpek Özbay Karlıdağ** <sup>2</sup> ve **Mehmet Sağlam** <sup>3</sup>  
Yozgat Bozok Üniversitesi

### Öz

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına (1-3 yıl) ilişkin anlatılarını kapsamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri stratejilere yönelik hatırladıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın yöntemini sözlü tarih yöntemi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini sözlü tarih yöntemine göre gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle derlenmiş sözlü anlatılar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda amaçsal örnekleme yoluyla seçilmiş 20 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Ses kaydı alınan her bir görüşmenin çözümlenmesinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile araştırmanın amacı bağlamında kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin lisans öğrenimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentilerinin öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nda devlet okuluna kadrolu öğretmen olarak mesleğe atanmak olduğu ve çocukların gelişimine uygun nitelikli bir eğitim sunabilen öğretmenler olmayı arzuladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yılın başında çoğunlukla mutluluk, heyecan ve tedirginlik duygularını yaşadıkları görülmekle birlikte hayal kırıklığı, korku, stres ve umutsuzluk duygularını da yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlar incelendiğinde ise bu sorunların çok çeşitli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunların çoğunlukla fiziksel ortam ve öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili sorunlar olduğu görülürken, meslektaşları ve okul yönetimi ile daha az sorun yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin ilk yılki mesleki yaşantılarının onların mesleki gelişimine katkısı ise özellikle veli ile etkili iletişim kurabilme konusunda olduğu görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Okul öncesi öğretmenleri, sözlü tarih, mesleki deneyim, mesleki yaşantı, anlatı.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

<sup>1</sup> Bu araştırma makalesi 19-22 Haziran 2019 tarih aralığında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen VI<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: ipek.karlidag@bozok.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0996-5496>

<sup>3</sup> Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: mehmet.saglam@bozok.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7166-7393>

İnsan yaşam süreci içerisinde en önemli ve kritik dönem olan erken çocukluk döneminde (Senemoğlu, 2012); çocuk fiziksel gelişimin yanında duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi açısından da hızlı bir gelişim göstermektedir (Senemoğlu, 2012; Kol, 2011). Gelişimin hızlı olduğu bu dönemde çocuklar dış uyaranlara daha açık, davranış değiştirme ve uyum açısından da daha esnekler (Barrett, Cooper ve Teoh, 2014). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuklara verilecek olan eğitimin niteliği çocuğun gelişimi üzerinde önemli çevresel etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının sahip olduğu nitelik düzeyinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma bulgularına bakıldığında, nitelik düzeyi yüksek okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okul başarılarının, bilişsel/dil gelişimlerinin ve sosyal/duygusal yönlerden yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Barnett, 1995; Clarke-Stewart, 1992; Peisner-Feinberg ve diğ., 2001; Schweinhart ve Weikard, 1997; Sylva ve diğ., 2007).

Okul öncesi eğitim kurumlarında niteliği etkileyen öğeler ise eğitim programı, fiziksel çevre, sağlık, beslenme ve güvenlik, değerlendirme, yönetim ve çalışan personel (yönetim, öğretmenler ve diğer personel) olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin çocuk üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim kurumunun niteliğini belirleyen bu değişkenlerin mutlaka çocuğun gelişimine uygun olması gerekmektedir (National Association for the Education of Young Children, 2009). İlgili alanyazın incelendiğinde nitelik göstergelerinin yapısal ve işlevsel boyutlar olmak üzere iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Niteliğin işlevsel boyutunda, öğretmen çocuk ilişkisi, uyarıcı ve zengin eğitim ortamı ve öğretim etkinlikleri yer alırken niteliğin yapısal boyutunda ise öğretmen başına düşen çocuk sayısı, öğretmenin eğitim durumu, deneyimi, aldığı ücret gibi niteliğin işlevsel boyutunu da etkileyen öğeler yer almaktadır (Organization for Economic Cooperation and Development, 2006; Pianta ve diğ., 2005; Wishard, Shivers, Howes ve Ritchie, 2003). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir hizmet sunulmasında öğretmenler belirleyici bir role sahiptir (Dağlıoğlu, 2012). Öğretmenin sahip olduğu yeterlikler öğrenme sürecinin başarısı üzerinde önemli bir belirleyicidir (Angrist ve Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Goe ve Stickler, 2008). Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin özellikleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin bazı ortak niteliklere sahip olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretmenlik mesleğine yatkınlıkları ve bu mesleği isteyerek seçip seçmedikleri meslekteki başarılarını etkileyen etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 1995). Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2002 yılında başlatılan Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda bir öğretmenin coşkulu, içten, güvenilir ve yaratıcı bir kişilik yapısına sahip olması; mesleki değerler açısından içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini bilmesi, alanındaki gelişmelerden ve bilimsel araştırmalardan yararlanarak kendini sürekli geliştirmesi; sınıfında bulunan öğrencilerin gelişim düzeylerini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini doğru biçimde çözümleyip (analiz edip) öğrencilerini tanıyabilmesi; öğretme ve öğrenme sürecini etkin bir şekilde

planlayarak kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlaması; her öğrenme sürecinin sonunda etkili değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin öğrenme ve gelişimini izlemesi ve içinde bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerin farkında olarak okul-aile-toplum ilişkisini sağlaması gerektiği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde öğretmenin bu yeterliklere sahip olmasında öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenen üniversite eğitim fakülteleri önemli bir işleve sahiptir. Eğitim fakülteleri öğretmen eğitiminde özellikle bilimsel birikimin sağlanması, üretilmesi ve öğretmen adaylarına aktarılmasında etkilidirler. Buna karşılık öğretmen eğitiminde gelişmiş ülkeler incelendiğinde kuramsal bilginin aktarılmasının yanı sıra uygulamaya daha çok yer verme eğiliminde oldukları görülmektedir (Doyle, 1986; Garmon, 1993). Bu durumda öğretmenin sahip olması beklenen yeterliklere ulaşmasında öğretmen adayının kuramsal bilgisini uygulama deneyimleri ile bütünleştirmesi gereklidir. Öğretmen adayları ise kuramsal bilgilerini ancak öğretmen olarak göreve başladıklarında tam anlamıyla mesleki deneyimleri ile bütünleştirebilme fırsatı bulabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yaşantılarındaki ilk yıllarına ilişkin mesleki deneyimleri önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri mesleki yaşantılarının ilk yıllarından itibaren mesleki yaşantı deneyimlerine bağlı olarak oluşmaktadır. Öğretmenler mesleğe başladıkları andan itibaren işyerlerinde deneyimledikleri kişisel ve mesleki olaylar aracılığıyla kişisel bir mesleki gelişim kaydetmektedir (Maskit, 2011). Öğretmenliğin mesleki gelişimi ise farklı araştırmacılar tarafından farklı dönemlere ayrılarak ele alınmaktadır. Ancak genel olarak araştırmacılar öğretmenlik mesleki gelişimini lisans eğitimini kapsayan mesleğe hazırlık süreci ile başlayarak mesleki yaşantının ilk yıllarını kapsayan mesleğe giriş ile birlikte mesleki yaşantının ilerleyen yıllarını kapsayan mesleki süreklilik sonucunda tam bir kariyer gelişimi sağlama süreci olarak değerlendirmektedir (Fuller, 1969; Fuller ve Bown, 1975; Fessler, 1992; akt. Maskit, 2011). Öğretmenlik mesleki gelişim süreci sürekli bir öğrenmenin ürünü olarak okulun tamamında gerçekleşen artan sayıda bilgi ve anlayış, öğretim yeterlikleri edinimi gibi bir dizi deneyimin toplamıdır (Fullan, 2007). Bu bağlamda öğretmenlik mesleki gelişiminin öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcından itibaren karşılaşılabilecekleri tüm deneyimleri kapsadığı belirtilebilir.

Öğretmenlik mesleki gelişim süreci öğretmenlerin profesyonel kariyerleri boyunca şekillendirdikleri dirik (dinamik) bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler sınıfta ve çalışma ortamı olarak okuldaki çalışmalarını sırasında edindikleri deneyimler sonucunda oluşturdukları ve içselleştirdikleri çeşitli anlayışlar yoluyla bir mesleki gelişim süreci göstermektedir. Öğretmenlik mesleki gelişim sürecinin incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin mesleki yaşantıları boyunca farklı mesleki gelişim aşamalarından geçtikleri görülmektedir (Maskit, 2011). Öğretmenlerin her bir gelişim aşamasında ise farklı konular üzerinde bir gelişim çabası içinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlik mesleki gelişim sürecinin aşamaları dikkate alındığında

özellikle lisans eğitimini kapsayan mesleğe hazırlık dönemi (Burke ve diğ., 1987; Vonk, 1991) ile öğretmenlerin mesleğe atanmasıyla başlayan ve mesleki yaşantının ilk yıllarını kapsayan mesleğe giriş dönemi (Huberman, 1989; Vonk, 1991) oldukça önemlidir. Çünkü bu iki dönem içerisinde mesleki olarak edindikleri gözlemler ve deneyimler onların bir profesyonel olarak mesleki bir kimlik oluşturmalarında oldukça etkilidir. Özellikle bu iki dönem içerisindeki deneyimlere bağlı olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda kişilerin başka bir alana yönelebildikleri ya da meslekten ayrılma kararı bile alabildikleri görülmektedir (Heick, 2018). Bu açıdan bakıldığında bu dönemlerde yaşanacak deneyimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini farklı şekillerde etkileyebileceği açıktır.

Lisans eğitimini kapsayan yıllarda oluşan mesleğe hazırlık dönemi bireylerin profesyonel bir kimlik oluşturma sürecine hazırlanmalarını kapsayan ve mesleğin gereğini karşılamak için gereksinim duydukları bilgi, beceri ve tutumları kazandıkları (Vonc, 1991) bu dönem bireylerin öğretmenlik mesleğine neden ilgi duydukları ve bu mesleğin kendilerine uygun olup olmadığına ilişkin çeşitli yorumlar yaptıkları bir dönemdir (Aydın, 2018). Mesleki yaşantının ilk yıllarını kapsayan mesleğe giriş dönemi ise bireylerin mesleğe atanması ile başlayan ve ilk bir ila üç yılı kapsamaktadır (Huberman, 1989). Bu dönem içerisinde öğretmenler öğrenciler, meslektaşları ve yöneticileri tarafından kabul görmek için çeşitli durumlar karşısında çabalarken güvenli ve rahat bir düzen oluşturmaya çalışırlar (Maskit, 2011).

Öğretmenlik mesleki gelişimi açısından ilk yıl deneyimleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin genellikle öğrencilerin farklı gelişimsel gereksinimlerini anlama, günlük sınıf ve okul yaşamı işlerini yönetme, yaratıcı öğretim programları tasarlama, mesleki gelişim açısından kendilerini geliştirme fırsatları yakalama, yönetici, öğretmen, ebeveynlerle ve meslektaşlarıyla olumlu etkileşimler oluşturma ve toplum tarafından gerekli değeri görme, materyal ve kaynakların yetersiz olması, farklı kültürden gelen öğrencilerle ilgilenememe gibi konularda sıkıntılar yaşadıkları belirtilmektedir (Fuller, 1969; Güçlü, 2004; Johnston, 2002; Kane, 1991; Michie, 1999; Roehrig, Pressley ve Talotta, 2002; Sünbül, 2005; Veenman, 1984; Yalçınkaya, 2002). Bu sorunların yanında öğretim sürecine hazırlanmada yetersiz kalma, öğrenme sürecini etkili planlayamama ve yeterli desteğe sahip olamama sorunları da bulunmaktadır (Bolich, 2001; Brock ve Grady, 2005). Veenman'nin (1984) tarama çalışmasında ise yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenciyi güdüleme, bireysel farklılıklara uygun öğrenme süreçleri planlayabilme, öğrencileri değerlendirme ve ailelerle iletişim kurabilme noktalarında büyük zorluklar yaşadıklarını belirtilmektedir. Genel olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı bu sorunların, öğretmenlik mesleğine ve bir işyeri olarak okul ortamının koşullarına bağlı olarak gelişmekte olduğu görülmektedir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2004).

Pekçok araştırma sonucunda bu zorluklar karşısında öğretmenlerin genellikle çağdaş öğretim yaklaşımlarını kullanmayı terk ettikleri ve güdülenme düzeylerinde

de azalma olduğu ortaya konulmuştur (Flores, 2006; Schempp, Sparkes ve Templin, 1998). Bunun yanında hiçbir profesyonel desteğin olmadığı zor bir başlangıç sürecinde öğretmenlerin ciddi bir şekilde yıprandıkları da belirtilmektedir (Hong, 2010; Torres, 2012). Buna bağlı olarak çoğu araştırma öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine odaklanmaktadır (Farrell, 2003; Sabar, 2004).

İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmaların genellikle diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik olduğu görülmektedir (Afşin, 1988; Erdemir, 2007; Ergenekon, 2004; Erkoç, 2010; Hamarat, 2002; Korkmaz, 1999; Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004; Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008; Öztürk, 2016; Sarı ve Altun, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi ile ilgili yalnız birkaç araştırmaya rastlanırken (Aktankerem ve Cömert, 2006; Bağçeli-Karaman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018; Başturan, 2018; Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Demircan-Aydın, 2017; Erden, 2010; Kaplan, 2015; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk ve Koçyiğit, 2007; Zembat, 2012), okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllardaki mesleki deneyimlerine yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerine ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisans yıllarının sonlarında mesleğe ilişkin beklentileri nelerdi?
2. Mesleğe başladıkları ilk yılın başlarında hissettikleri duygular nelerdi?
3. Meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunların üstesinden gelme yöntemleri nelerdir?
5. Meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlardaki değişim nasıldı?
6. Meslek yaşantılarının ilk yıllarında edindikleri öğretmenlik meslek deneyimlerinin mesleki gelişimlerine katkısı ne olmuştur?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği hakkında bilgilere yer verilecektir. Araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma nitel bir çalışma olup araştırmanın yöntemini sözlü tarih yöntemi oluşturmaktadır. Sözlü tarih; bireylerin, toplumun farklı kesimlerinin yaşam biçimlerini, onların tarihsel çalışmalardaki toplumsallaşma öğelerini önemseyen ve toplumsal tarihe katkı sağlayan disiplinler arası bir tarihsel yaklaşımdır (İlyasoğlu, 2006; Thompson, 2017). Bu yöntem temelde egemen tarih yazımı dışında tutulan

kesimlerin yaşamlarına ilişkin ayrıntıları ortaya çıkarmada ve onları tarih yazımının bir parçası durumuna getirmede önemli bir işleve sahiptir (Tan, 2000).

Eğitimin bileşenleri olan öğrenciler, öğretmenler ve veliler gibi kesimlerin gerek eğitim deneyimlerine gerekse mesleki deneyimlerine yazılı belgelerde ulaşmak neredeyse olanaksızdır. Bu deneyimleri ortaya çıkarmada sözlü tarih önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kesimlerin eğitime özgü çalışmalarda onların belleklerinde anıya dönüşmüş eğitim deneyimlerine başvurmak araştırmacılara kayda değer veri sunmaktadır (McAdoo, 1980; Sağlam, 2015). Ayrıca sözlü tarih görüşmeleri günlük ezberden anlatılan anılar değil, yapılandırılmış ve amaçlı oturumlardır. Görüşme tekniğinden farklı olarak sözlü tarih görüşmelerinde katılımcının belirli bir zamanda, yeri ve olayı tasvirinden birinci elden bilgiler elde edilmektedir (MacKay, Quinlan ve Sommer, 2013; akt. Dere ve Dinç, 2020). Bu bağlamda bu araştırmada da sözlü tarih yöntemi okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatılarını ortaya çıkarmada etkili bir araç olduğu için tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Bu yöntem çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanırken (Bernard, 2011) yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçildiği için araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir (Creswell, 2013). Çalışma grubunda yer alan katılımcıların %10'u erkek (n=2), %90'ını ise kadın (n=18) okul öncesi öğretmenidir. Katılımcıların hepsi lisans mezunu iken, yaşları 27-48 yaş arasında ve mesleki deneyim süreleri ise 4-20 yıl arasında değişmektedir (Tablo 1).

Tablo 1

#### Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim Süresi
Ö1	Kadın	28	Lisans	6
Ö2	Kadın	32	Lisans	8
Ö3	Kadın	48	Lisans	17
Ö4	Erkek	42	Lisans	20
Ö5	Erkek	35	Lisans	10
Ö6	Kadın	33	Lisans	10
Ö7	Kadın	29	Lisans	4
Ö8	Kadın	31	Lisans	6
Ö9	Kadın	38	Lisans	14
Ö10	Kadın	31	Lisans	8

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim Süresi
Ö11	Kadın	39	Lisans	15
Ö12	Kadın	27	Lisans	5
Ö13	Kadın	34	Lisans	13
Ö14	Kadın	35	Lisans	14
Ö15	Kadın	38	Lisans	17
Ö16	Kadın	40	Lisans	10
Ö17	Kadın	38	Lisans	10
Ö18	Kadın	39	Lisans	12
Ö19	Kadın	30	Lisans	7
Ö20	Kadın	35	Lisans	11

### Veri Toplama Araçları

Sözlü tarih yönteminde veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme tekniği tercih edilmektedir (Arat, 2003). Bu araştırmanın verileri de okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu görüşmeler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış soruların öğretmenlere yöneltilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim süresi olmak üzere demografik bilgiler yer alırken, ikinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllardaki (1-3 yıl) deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik tasarlanmış altı açık uçlu soru bulunmaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin görüşme için uygun oldukları zaman bilgisi alınarak bir görüşme takvimi oluşturulmuştur. Görüşme takviminin oluşturulmasındaki amaç katılımcının uygun ve rahat olduğu zaman diliminde görüşmelerin yapılması sağlanarak görüşmelerin etkili ve verimli olabilmesidir. Görüşmelerin hepsi öğretmenlerin çalıştığı kurumda yer alan uygun bir çalışma odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilmeden önce her katılımcı araştırma konusu ve amaçları ile hakları konusunda bilgilendirilmiştir. Bu bilgilendirmenin ardından katılımcılardan bu görüşmeye gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin onayları alınmıştır. Ardından her katılımcı doğduğu yer, yıl, eğitim durumu ve mesleğini gösteren sözlü tarih veri belgesi doldurmuştur. Görüşmenin başında katılımcılar demografik durumları ile ilgili sorulara yanıt verdikten sonra görüşme yarı yapılandırılmış görüşme soruları üzerinden yürütülmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra her bir görüşme için görüşme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlatan sözlü tarih hikayesi yazılmıştır. Veri toplama süreci 17 Aralık 2018 ile 10 Ocak 2019 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayan kavramların ve ilişkilerin ortaya konulması söz konusudur. Diğer bir deyişle içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenir ve yorumlanır (Weber, 1990). Bunun için öncelikle katılımcılarla yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Görüşme metinleri araştırmacıların görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine dikkat edilerek değerlendirilmiş, böylece geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Bu doğrultuda içerik analizinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlayabilmek için bağımsız kodlama süreci uygulanmıştır. Bağımsız kodlama sürecinde araştırmacılar öncelikle bireysel olarak görüşme metinlerini incelemiş ve kendi kodlarını oluşturmuştur. Ardından her iki araştırmacı bir araya gelerek ortaya çıkardıkları tema ve kodları karşılaştırmış, sorgulamış ve ilgili alanyazından yararlanarak kodları sadeleştirmiştir. Bu süreç tüm tema ve kodlar üzerinde görüş birliğine varana kadar devam etmiştir. Son olarak altı kategori altında temalar düzenlenmiştir.

### Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırma nitel bir araştırma olup elde edilen veriler görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel bir araştırmada elde edilen verilerin ayrıntılı biçimde raporlanması ve elde edilen bulgulara nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerlik ve güvenilirlik için önemli ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma sürecinde iç geçerliğe ilişkin araştırma bulgularının anlamlı ve kendi içinde tutarlı, alanyazın ile uyumlu ve ortaya çıkan kavramların anlamlı bir bütün oluşturması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Bu bağlamda bu araştırmada öncelikli olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken araştırma soruları temel alınarak ilgili alanyazından yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların açık ve anlaşılır ifadelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra iki uzmanın görüşlerine başvurularak soruların kullanılacağı amaca ve örnekleme uygunluğuna ilişkin görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak oluşturulan görüşme formunun iki okul öncesi öğretmeni ile yapılan pilot görüşmeler yoluyla ön denemesi yapılmıştır. Pilot görüşmelerden alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna son biçimi verilerek araştırmanın verileri toplanmaya başlanmıştır. Veri toplama sürecinde görüşme formunda yer alan sorular konuşma tarzında sorulmuş ve katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunların yanında iç geçerlik katılımcı teyidi ve bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği ise tüm araştırma sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesiyle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bireysel varsayımlar ve önyargılar araştırmaya yansıtılmamış, görüşmelerde ses kayıt cihazı ile toplanan ham veriler başkaları tarafından incelemeye uygun bir şekilde saklanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri temel alınarak sunulmuştur.



### Birinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Öğrenimlerinin Son Yılında Geleceğe Yönelik Beklentileri*

Tema	Kodlar	f
Geleceğe Yönelik Beklentileri	Mesleğe atanmak	8
	Yararlı bir öğretmen olmak	6
	Sabırlı bir öğretmen olmak	5
	Risk almaya istekli bir öğretmen olmak	5
	Coşkulu bir öğretmen olmak	4
	Yüksek lisans yapmak	3
	Okul öncesi eğitim ile ilgili olumsuz tutumlarını değiştirmek için istekli olmak	2

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentileri Tablo 2’den incelendiğinde öğretmenlerin en fazla Milli Eğitim Bakanlığı’nda devlet okuluna kadrolu öğretmen olarak mesleğe atanabilmeyi (n=8) ve çocukların gelişimine uygun nitelikli bir eğitim sunabilmeyi arzulayan yararlı bir öğretmen olabilmeyi (n=6) istedikleri görülmektedir. Bunun yanında sabırlı (n=5) ve coşkulu (n=4) bir öğretmen olabilmenin mesleğe başlamadan önce geleceğe yönelik hedefleri arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek lisans yaparak kendilerini geliştirmek istedikleri (n=3) ve ayrıca toplumun okul öncesi eğitim ile ilgili olumsuz tutumlarını değiştirmek için istekli olduklarını (n=2) dile getirdikleri görülmektedir. Bu beklentileri dikkate alındığında öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce risk almaya istekli öğretmenler olmak istedikleri (n=5) görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentilerine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Üniversite son sınıfta, tabi ki son sınıf öğrencisisin, işte o zaman KPSS gibi bir derdin var. Bir an önce KPSS’de yüksek bir puan alıp atanma hayalindeydik. Zaten çok beklemedim üniversite bitti hemen yedi ay sonra atandım. (Ö2 kodlu öğretmen)

Çocukların hayatına dokunmak istiyordum çünkü ilk yıllarda alınan eğitimin çok önemli olduğunu düşünüyorum. O yüzden çocukları başta ben eğiteceğim için çok heyecanlıydım. 0-6 yaş arası çocukların ileriki yaşlarındaki gelişimini % 70 etkilediği için daha güzel etkinlikler, daha güzel bir eğitim vermeye çalışmayı istiyordum. (Ö12 kodlu öğretmen)

### İkinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yılın başlarında hissettikleri duygular verilmiştir.

Tablo 3

#### *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlk Yıllık Mesleki Yaşantılarının Başlarında Hissettikleri Duygular*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Duygular	Mutluluk	10
	Heyecan	5
	Tedirginlik	5
	Hayal kırıklığı	4
	Korku	4
	Belirtmeyen	2
	Stres	1
	Umutsuzluk	1

Tablo 3'te yer alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yılın başlarında hissettikleri duygular incelendiğinde en fazla mutluluk (n=10), heyecan (n=5) ve tedirginlik (n=5) duygularını yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanında hayal kırıklığı (n=4), korku (n=4), stres (n=1) ve umutsuzluk (n=1) duygularını yaşadığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yılın başlarında hissettikleri duygulara ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Ben aslında öğretmenlik mesleğini çok isteyerek tercih etmemiştim. Bu yüzden endişelerim vardı, sabırlı davranabilir miyim açısından çok endişeliydim. Sadece bu açıdan bir endişem vardı. Tabi ki çocukları sevdiğim için de bu mesleği yapacağım için sevinçliydim ve atandığım için çok mutlu olmuştum. (Ö7 kodlu öğretmen)

Çalışmaya ilk başladığımda çok endişeliydim. Tecrübesiz olduğum için doğal olarak. Daha doğrusu sonrasında ben idarecilik yaptım bir dönem, sekiz yıl kadar. İdarecilikten sonra tekrar öğretmenliğe dönüş yaptım. Bu süre zarfında hem deneyimim hem de tecrübem arttı. Gözlem yeteneğim gelişti. Daha olumlu düşünmeyi öğrendim. Eğitimsel olarak daha olumlu bir bakış açısı geliştirdim. Çünkü biz her yıl yenileniyoruz, öğrencilerimiz değişiyor, ortam ve şartlar her şey yenileniyor. (Ö13 kodlu öğretmen)

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar incelendiğinde yaşadıkları sorunların çok çeşitli olduğu görülmektedir. Bu sorunlar; eğitim ortamı ve öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili sorunlar, meslektaşları, okul yönetimi, çocuklar, veliler ve toplum ile yaşadıkları sorunlar ve

diğer sorunlar alt temaları altında değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslek Yaşantılarının İlk Yıllarında Yaşadıkları Sorunlar*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleğe Başladıktan Sonra Yaşanılan Sorunlar	Eğitim Ortamı ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	Mobilya ve materyal yetersizliği	10
		Okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması	7
		Sınıfın sobalı olması	5
		Atandığı yerde düzenlenmiş bir okul öncesi eğitim sınıfının olmaması	3
		Çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfa sahip olunması	2
		Temiz ve hijyenik bir ortamın olmaması	2
		Sınıflarda yardımcı personelin olmaması	2
		Öğretmenlerin dinlenebilmesi için yeterli zamanının olmaması	1
		Öğretmen olarak atandıkları yerin kültürüne uyum sağlama sürecinin zor olması	1
		Öğretmenlik Meslek Becerileri ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	Sınıf yönetiminde zorluklar yaşama
	Ebeveynlerle etkili iletişim kuramama		3
	Çocuklarla etkili iletişim kuramama		2
	Öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim eksikliği		2
	Meslektaşları ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	Kaynaştırma ve özel eğitim konusunda yetersiz olma	2
		Eğitim yılı başında okula uyum sürecinde yaşanan problemlerle baş etmede yaşanan güçlükler	2
	Okul Yönetimi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	Deneyimli öğretmenlerden yeterli destek alamama	2
		Kişisel çekişmelerin ve buna bağlı bir rekabet ortamının olması	1
	Çocuklar ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	İlköğretim yönetiminin anasınıflarını önemli görmemesi	1
Okul yönetimi ile öğretmenler arasında iş birliğine dayalı çalışmanın yetersizliği		1	
Veliler ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	Anadillerinin farklı olması	7	
	Okul öncesi eğitime yönelik farkındalığın yetersiz düzeyde olması	7	
Toplum ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	Eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması	3	
	Genel anlamda okul öncesi öğretmenlerine “bakıcı” gözüyle bakılıyor olması	4	
	“Erkek okul öncesi öğretmeni olmaz” düşüncesinin hakim olması	2	

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleğe		Hazırlayıcı temel eğitiminin eğitim öğretim	1
Başladıktan	Diğer	sürecinde verilmesi	
Sonra	Yaşadıkları	Hazırlayıcı temel eğitimin belli yerlerde verilmesine	1
Yaşanılan	Sorunlar	bağlı ulaşım problemlerinin yaşanması	
Sorunlar			

Tablo 4'ten öğretmenlerin eğitim ortamı ile ilgili belirttikleri sorunlar arasında mobilya ve materyal eksiklerinin olması (n=10), okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması (n=7), sınıfın ısınmasının soba ile sağlanıyor olması (n=5), atandıkları yerde düzenlenmiş bir okul öncesi eğitim sınıfının olmaması (n=3), çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfın olması (n=2), temiz/hijyenik bir ortamın olmaması (n=2), sınıflarda yardımcı personelin olmaması (n=2), öğretmenin dinlenebilmesi için yeterli zamanının olmaması (n=1) ve öğretmen olarak atandıkları yerin kültürüne uyum sağlama sürecinin zor olması (n=1) durumlarının olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili yaşadıkları sorunların sınıf yönetimi (n=6), ebeveynlerle etkili iletişim kurma (n=3), çocuklarla etkili iletişim kurma (n=2), öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim eksikliği (n=2), özel eğitim ve kaynaştırma (n=2) ile uyum süreci (n=2) konularında olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin meslektaşları ile ilgili sorun yaşadıklarına yönelik az sayıda anlatıyla karşılaşılmıştır. Bu anlatılarda yaşanan sorunlar incelendiğinde, deneyimli öğretmenlerden yeterli destek alamama (n=2) ve öğretmenler arası kişisel çekişmelere bağlı öğretmenler üzerinde olumsuz etkisi olan bir rekabet ortamının olması (n=1) gibi ifadeler öne çıkmıştır. Okul yönetimi/yönetimsel sorunlar konusunda da benzer bir durum görülmektedir. Bu anlatılar ilköğretimde açılmış olan anasınıfının yönetim tarafından önemli görülmemesi (n=1) ve okul yönetimi ile öğretmenler arasında işbirliğine dayalı çalışmanın yetersiz olmasını (n=1) içermektedir.

Anlatılarda ortaya çıkan tüm bu sorunların yanında çocukların anadillerinin farklı olması (n=7) çocuklar ilgili yaşanan tek sorun olarak anlatılarda yer almıştır. Öğretmenlerin veliler ile ilgili yaşadıkları sorunların ise ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik farkındalığının yetersiz düzeyde olması (n=7) ve ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması (n=3) nedeniyle olduğu anlaşılmıştır. Genel anlamda okul öncesi öğretmenlerine “bakıcı” gözüyle bakılıyor olması (n=4) ve “Erkek okul öncesi öğretmeni olmaz” düşüncesinin hakim olması (n=2) şeklinde anlatılarda ifade edilen sorunlar ise öğretmenlerin toplum ile ilgili yaşadıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Son olarak Milli Eğitim Bakanlığınca yeni atanan öğretmenlere verilen hazırlayıcı temel eğitimin eğitim öğretim sürecinden önce verilmesi (n=1) ve Milli Eğitim Bakanlığınca yeni atanan öğretmenlere verilen hazırlayıcı temel eğitimin belli yerlerde verilmesine bağlı ulaşım problemlerinin yaşanması (n=1) öğretmenler tarafından ifade edilen diğer sorunlar olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan “eğitim ortamı ile ilgili sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Atandıktan sonra atandığım yere gittim. Çevreyi tanıdım. Tabii zor şartlarım vardı. Okulum samanlıktan bozma bir okuldu. Öğrencilerin şiveleri, konuşmaları çok farklıydı. Zaman geçtikçe onların şiveleriyle konuşmaya başlar olduğumu hatırlıyorum mesela. Malzemem yoktu. Fiziksel ortam çok kötüydü. Çok dar bir ortamdı. Masalar, sandalyeler sınıfa sığmıyordu. Sınıfta soba yakmak zorundaydık. Temizlik konusunda sıkıntılar söz konusuydu. Mesela okulun temizliğini de bizim yapmamız gerekiyordu. Zor şartlar altında çalıştığımı hatırlıyorum. (Ö14 kodlu öğretmen)

Atandığım anaokulunun binası tarihi bir binaydı yani tarihi bir binayı okul öncesi kurumuna dönüştürmüşlerdi. Bu nedenle fiziksel özellikler açısından okul öncesi eğitim kurumuna uygun değildi. ...İlk olarak 4 yaş grubu ile çalışmaya başlamıştım. Çok hareketli bir sınıfım vardı. Yani onları sakinleştirmek zordu. Küçük bir sınıftaydık, hareket etme olanaklarımız çok fazla yoktu. Sınıfın dışında arada bir oyun salonu vardı çocukların orada enerji atmalarını sağlamaya çalışıyordum. Öğretmenlerle ve idare ile dediğim gibi hiç sıkıntı yaşamadım. Okulun fiziksel koşulları uygun değildi sadece ama imkanlar açısından mesela materyal bulma, veliyle materyal ihtiyacı hakkında iletişim kurma konularında rahatık. Sınıfın fiziksel imkanları kısıtlıydı.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan “öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Çocukları aldığım ilk başta ne yapacağımı bilememe durumu yaşamıştım. Korkularım özellikle sınıf yönetimi konusundaydı. Bu durum ise zaman içerisinde çocukları tanıyarak oturdu. Söylediklerimi yapar hale gelmişlerdi. (Ö16 kodlu öğretmen)

Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme sürecine dahilinde sıkıntılar yaşadım. Tecrübe eksikliği ile ilgili sorunlar daha ön plana çıkıyor. Mesela çocukların dikkati dağıldığı zaman onları nasıl toplayacağımı bilemiyordum. İlk yıl çok yıpratıcı oluyor gerçekten. Çocuğa yaklaşımlar çok acemice oluyor. Belki değiştiremeyeceğin şeyin üstüne çok gidiyorsun ya da değiştirebileceğin şeyleri görememiş olabiliyorsun. (Ö20 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan “meslektaşları ile ilgili yaşadıkları sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Meslektaşlarıyla da uyum süreci ister istemez yaşıyorsun. Üniversiteden çıkmış bir öğrenci gelip de deneyimli, tecrübeli öğretmenlerin içine girince; yani dünyaya bakış açınız o zaman daha farklı, daha böyle idealistsiniz, istekleriniz daha fazla. Daha hayat dolu ve pek çok şey yapmak istiyorsunuz. Ama onları da meslektaşlarınız biraz nasıl desem böyle çok da gerçekçi bulmuyorlar ve çok desteklemiyorlardı. (Ö9 kodlu öğretmen)

Sadece şey öğretmenler arasında geldiğimde bir gruplaşma vardı. Ben de iki gruba da girmeyince ortada kaldım. O dönemde de şeydi dediğim gibi internette çok az olduğu için etkinlikleri çok vermek istemiyorlardı mesela. Paylaşım noktasında çok eksikler vardı. Öğretmenler arasında bir de çok fazla rekabet vardı. Ben en iyi olmak istiyorum, bu okulun en iyi öğretmeni ben olmalıyım rekabeti çok fazlaydı. Bu süreç de ister istemez yıpratıyordu. (Ö18 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan “okul yönetimi/yönetimsel sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

İlköğretim bünyesinde bir anasınıfında öğretmen olduğum için olsa gerek benim bölümüm okul idaresi tarafından önemli görülüyordu. Biz okulun içinde kenarda, kıyıda, köşede kalmış bir haldeydik. İsteklerimiz idare tarafından yapılmaya çalışılıyordu ama çok da önemli olarak değerlendirilmiyordu. Anlaşılamıyorduk. Kendinizi bir İngilizce öğretmeni kadar değerli hissedemiyorsunuz çünkü onlar öğrencilerini bir sına hazırlıyorlar ve daha önemli bir meslekmiş gibi gözüküyordu. Bu konuda da baya üzüntü yaşadım. (Ö9 kodlu öğretmen)

Gezici anaokulu kalktıktan sonra kurumda görev yapmaya başladım. İlk başta üç arkadaş başlamıştık ve demiştim ikisi Yozgatlıydı. Mobil anaokuluna öğretmen tercih edilirken öncesinde gönüllü olup olmadığı sorulabilirdi. Hiç sorulmadan ve benim düşüncem alınmadan dışarıdan geldiğim için direk bana verildi ki ben uzun yolu fizyolojik olarak çok kaldıramıyorum. Yol beni tutar mesela. Bunların dikkate alınması gerekiyordu. (Ö16 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan “çocuklar ile ilgili yaşadıkları sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir: “En büyük sorunlarımdan bir tanesi dil problemydi. Çocuklarla hiçbir şekilde anlaşamıyordum. Özellikle küçük yaş, 3 yaş grubunda.” (Ö1 kodlu öğretmen)

En büyük yaşadığım sorunlardan biri çocukların dilinin farklı olmasıydı. Ben okul öncesi eğitim programını uygulayacaktım ama çocuk programdan ziyade Türkçe’yi bilmiyordu. Bu noktada o programı tamamen kaldırdım ben ve artık çocuklara Türkçe öğretmeye başladım. Yaşadığım en büyük sorun buydu. (Ö2 kodlu öğretmen)

Öğretmenliğe ilk atandığımda çok heyecanlıydım. Ama bir köy okuluna atandığım için de açıkçası biraz korkuyordum. Nasıl yapabilirim, yeterli malzeme var mıdır, çocuklar Türkçe biliyor mudur, iletişime geçebilir miyim? gibi sorular beni korkutuyordu. Ve korktuğum her şey ile de karşılaştım. Bir sınıf yoktu. Hiç bir materyal ve malzeme yoktu. Çocuklar okula severek gelmiyorlardı ve ayrıca Türkçe bilmiyorlardı. (Ö10 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan “veliler ile ilgili yaşadıkları sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Fiziksel ortam ile ilgili hiçbir problem yoktu. Benim sınıfımı AÇEV kurmuştu zaten. Gayet donanımlı bir sınıftı köy okulunda olmama rağmen. Ama tabii ki veliler çok bilinçli olmadıkları için onlarla iletişim konusunda problemler yaşıyordum. Hani sadece çocuğu okula gönderiyorlardı ve onun dışında veliyi göremiyordum, iletişim kuramıyordum veya anlattığım bir şeyi çok fazla anlamıyorlardı. (Ö7 kodlu öğretmen)

Bunun dışında aileler okul öncesi eğitimi sadece çocuk okula erken kalkmaya alıyor düşüncesiyle gönderiyorlardı. O tabuları yıkmak için uğraştım ve dönemin sonunda veliler çocukların yaptığı portfolyo dosyalarını görünce velilerin çok hoşuna gitti. “Aa benim çocuğum bunları yapabiliyormuş” dediler. (Ö15 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan “toplum ile ilgili yaşadıkları sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Köyde ilk defa okul öncesi açılmıştı, hiç bilmiyorlardı okul öncesini ve garip bakıyorlardı. Köylü çok ilginç karşılıyordu. Hatta köylünün biri geldi dedi ki “hoca hanım iyi ki açtınız şu sınıfı” dedi hatta “biz tarlaya giderken çocukları bırakacak adam bulamıyorduk” dedi. (Ö3 kodlu öğretmen)

Öğretmenliğe başladığımda benim yaşayacağımı tahmin ettiğim sorun erkek anasınıflı öğretmeni olur muydu; cinsiyetle alakalı. İlk defa benim atandığım ilçeye bir erkek okul öncesi öğretmeni atanmış. Daha önce böyle bir yaşantısı yok insanların. Hep soruyorlardı işte erkek öğretmenlerden de anasınıflı öğretmeni oluyor mu diye. (Ö4 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan “diğer yaşadıkları sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Ayrıca ilk atandığımda “Hazırlayıcı ve Temel Eğitimi” verildi, bu eğitimi sabah saat sekizden akşam saat beşe kadar bir süre boyunca verdiler. Bu eğitimi aldığımız süre boyunca çocuklardan ayrı kaldık, biz eğitimde olduğumuz için çocuklar da okula gelemediler. Bu durum bence önemli bir

hataydı. Kısa bir süre oldu ama yanlış bir uygulamaydı. (Ö5 kodlu öğretmen)

Bunun dışında bir de ulaşım konusunda problem yaşıyordum. Köy okulundaydım, ilçede seminerler oluyordu. İlçeye gidip gelmem için özel araç kiralamam gerekiyordu yani taksi ile gidiş-geliş yapıyordum. Herhangi bir servis veya ilçe milli eğitimden herhangi bir tolerans tanınmıyordu. Hani gitmek zorundayım ve her seferinde özel araçla gidip geliyordum. (Ö7 kodlu öğretmen)

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları**

Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunların üstesinden gelme yöntemleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslek Yaşantılarının İlk Yıllarında Yaşadıkları Sorunların Üstesinden Gelme Yöntemleri*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
	Kısa süreli öğretmenlik deneyimlerinden	9
	Kuramsal bilgileri ve kısa süreli öğretmenlik deneyimlerinin bir arada kullanılmasından	7
Mücadele	Deneyimli meslektaşlardan	7
Yöntemleri	Lisans yıllarındaki kuramsal bilgilerden	3
	İnternette	3
	Kaynak kitaplardan	1
	Lisans eğitimleri sürecinde ders almış oldukları öğretim üyelerinden	1
	Seminer, konferans, hizmet içi eğitim ve kurslardan	1
	Rehberlik uzmanlarından	1

Tablo 5'ten okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunların üstesinden gelme yöntemleri incelendiğinde, öğretmenlerin anlatılarından en fazla mesleğe başladıklarında edindikleri kısa süreli öğretmenlik deneyimlerinden yararlandıkları (n=9) anlaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar karşısında deneyimli meslektaşlarına (n=7), kuramsal bilgileri ve kısa süreli öğretmenlik deneyimlerini bir arada kullanılmasına (n=7), lisans yıllarında edindikleri kuramsal bilgilere (n=3), internete (n=3), lisans eğitimleri sürecinde ders almış oldukları öğretim üyelerine (n=1), seminer, konferans, hizmet içi eğitim ve kurslardan edindikleri bilgilere (n=1) ve rehberlik uzmanlarına (n=1) başvurdukları görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yılki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada başvurdukları yollara ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:



Tabi ki lisans yıllarında edindiğim öğretmenlik meslek bilgilerimden de faydalandım ama insanların desteği de oldu. Yine diyorum okul müdürüm çok iyiydi çok fazla destek oldu. Onun haricinde üniversiteden hocam vardı, Işık hoca, hala şuan görev yapıyor. Onunla istişare içindeydim. İşte mesela bir müfettişle tanıştım orada, onunla konuştum, onun çok faydaları oldu bana. O şekilde bir şeylerin üstesinden geldim. (Ö2 kodlu öğretmen)

Valla ikisinden de faydalandım. Tek birisi oldu desem olmaz, ikisi birbiriyile bir bütün. Öğretmenlik meslek bilginiz yeterli olabilir ama deneyim olmadan da başarıya ulaşamazsınız. Mutlaka ikisi bir olmalı. İkisinden de faydalandım ben. Bunun yanında tabi arkadaş çevremden bilgi alışverişi yapıyorduk. Biz o sene otuz okul öncesi öğretmeni atanmıştık. Onlarla bilgi alışverişi yapıyorduk, yeri geliyor internetten araştırıyorduk. (Ö9 kodlu öğretmen)

#### Beşinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllarda yaşadıkları sorunlardaki değişim durumu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yılki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlardaki değişim durumu*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Yaşanılan Sorunlardaki Değişim	Zamanla Azalıp Kaybolan Sorunlar	Öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili sorunlar	11
		Mobilya ve materyal eksiklikler	5
		Çocukların anadillerinin farklı olması	5
		Ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının yetersiz düzeyde olması	2
		Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması	1
		İlköğretim yönetiminin anasınıflarını önemli görmemesi	1
		“Erkek okul öncesi öğretmeni olmaz” düşüncesinin hakim olması	1
		Okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması	2
		Çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfa sahip olunması	1
		Mobilya ve materyal eksikliklerinin olması	1
Devam Eden Sorunlar	Sorunlar	Okul öncesi öğretmenlerinin “bakıcı” olarak algılanması	1
		Ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının yetersiz düzeyde olması	1
		Çocukların anadillerinin farklı olması	1

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllarda yaşadıkları sorunlardaki değişim durumu “zamanla azalıp kaybolan sorunlar” ve “devam eden sorunlar” olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir. Öğretmenlerin ilk yıllardaki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlardan öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili yaşadıkları sorunların (n=11) çoğunlukla zamanla azalıp kaybolan sorunlardan

olduğu görülmüştür. Bunun yanında mobilya ve materyal eksiklikleri (n=5), çocukların anadillerinin farklı olması (n=5), ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının yetersiz olması (n=2), ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması (n=1), ilköğretim yönetiminin anasınıflarını önemli görmemesi (n=1) ve “erkek okul öncesi öğretmeni olmaz” düşüncesinin hakim olması (n=1) diğer zamanla azalıp kaybolan sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin ilk yılki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlardan olan okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması (n=2), çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfa sahip olunması (n=1), okul öncesi öğretmenlerinin “bakıcı” olarak algılanması (n=1), ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının yetersiz düzeyde olması (n=1), çocukların Türkçelerinin kendilerinin ifade edebilmelerindeki yetersizliği (n=1) ve mobilya/materyal eksikliklerinin olması (n=1) ise devam eden sorunlar olarak belirtilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde bazı öğretmenler için çocukların Türkçelerinin kendilerinin ifade edebilmelerindeki yetersizliği ve mobilya/materyal eksikliklerinin olması sorunları zamanla azalıp kaybolan sorunlar iken bazı öğretmenler için devam eden sorunlar arasında olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında karşılaştıkları sorunlardaki değişim durumlarından “zamanla azalıp kaybolan sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Zaman içerisinde sorunlar giderek azaldı. Mesela şive sorunları giderek düzeldi. Çocuklara öğrettiğim şiir, şarkı, tekerlemeler, hikayeler gibi ana dil etkinlikleri çocukların dil gelişiminde çok büyük yollar kat etmemizi sağladı. (Ö15 kodlu öğretmen)

Dediğim gibi genelde tecrübe eksikliğine bağlı sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşamıştım. Dediğim gibi bu sorunun üstesinden de yaklaşık bir ay içerisinde üstesinden geldim. Çocukları tanıdıkça onlarla iletişim kurma noktasında kendimi daha geliştirdim bu durum da sınıf yönetimi becerilerime olumlu yönde yansdı. (Ö13 kodlu öğretmen)

Malzeme, materyal velilerden aldığımız paralarla, aidatlarla, okul müdürlüğünün, milli eğitim müdürlüğünün yaptıkları yazılı talepler doğrultusunda karşılandı. Zaten çok fazla bir beklentiniz de olmuyor. Diğer konu okul öncesinde erkek anasınıfı öğretmeni olur mu problemi hiç problem olmadı. Veliler çok çabuk kabul ettiler. Ben bir de şuna bağlıyorum. Bulduğunuz ortamın sosyo-kültürel yapısıyla çatışmadığımız müddetçe veliler sizi cinsiyet konusunda hiç sıkıntıya sokmuyor. Tamamen aştık bu sorunları zamanla. Cinsiyetle ilgili problemi hızlı aştık sadece espri konusu oluyordu anasınıfı değil babasınıfı, anaokulu değil babaokulu diye. (Ö4 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında karşılaştıkları sorunlardaki değişim durumlarından “devam eden sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Fiziki koşullar ile ilgili yaşadığım sorunlar aynı kaldı çünkü okulun fiziki yapısı bu şekildeydi ve yapacak bir şey yoktu. Ama çocukların uyum problemleri giderek azaldı. Bana alıştılar, ben onlara alıştım. (Ö19 kodlu öğretmen)

Veliyle görüşmelerimiz zaman içinde yine olmadı. Öğretmene saygı vardı ama okul öncesi eğitim onlar için maalesef o kadar önemli değildi. Ne kadar önemli olduğunu anlatmaya çalışsam da bu konuda başarılı olmadım. Çocukları sınıflara kaydetmemiz zor oluyordu. Çocukların devamını sağlamamız zor oluyordu. (Ö12 kodlu öğretmen)

#### Altıncı Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllardaki mesleki yaşantılarının onların mesleki gelişimine katkısı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlk Yıllık Mesleki Yaşantılarının Onların Mesleki Gelişimine Katkısı*

Tema	Kodlar	f
Öğretmene Katkısı	Veli ile etkili iletişim kurabilme	12
	Çocuklarla etkili iletişim kurabilme	5
	Sınıf yönetimini sağlayabilme	3
	Deneyimli bir öğretmen olma yolunda ilerleme	3
	Uyum haftasına yönelik deneyim kazanma	2
	Eldeki olanakları değerlendirebilme	2
	Çevredeki fırsatları kullanabilme	2
	Okul öncesi öğretmenin dosyasında bulundurması gereken evrak ve dokümanları öğrenme	2
	Çocukları tanıma ve değerlendirmede deneyim kazanma	1
	Öğrenme sürecine uygun yöntem ve teknikleri tercih edebilme	1
	Okul öncesi eğitimle ilgili mevzuat ve yönetmelikleri öğrenme	1

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllardaki mesleki yaşantılarının onların mesleki gelişimine katkısı Tablo 7’den incelendiğinde, bu ilk yıllardaki mesleki yaşantının öğretmenlere özellikle veli ile etkili iletişim kurabilme (n=12) konusunda katkısının olduğu görülmüştür. Bunun yanında bu ilk yıllardaki mesleki yaşantılarının çocuklarla etkili iletişim kurabilme (n=5), sınıf yönetimini sağlayabilme (n=3), deneyimli bir öğretmen olma yolunda ilerleme (n=3), uyum haftasına yönelik deneyim kazanma (n=2), eldeki olanakları değerlendirebilme (n=2), çevredeki fırsatları kullanabilme (n=2), okul öncesi öğretmenin dosyasında bulundurması gereken evrak ve dokümanları öğrenme (n=2), çocukları tanıma ve değerlendirmede deneyim kazanma

(n=1), öğrenme sürecine uygun yöntem ve teknikleri tercih edebilme (n=1) ve okul öncesi eğitimle ilgili mevzuat ve yönetmelikleri öğrenme (n=1) konularında öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yılki mesleki yaşantılarının onların mesleki gelişimine katkısına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

İlk yıl deneyimleri tabi ki diğer yıl için bir tecrübe oluşturdu ve daha rahat hareket etmemizi sağladı. Velilerle, çocuklarla iletişimde, çocukların daha iyi nasıl öğrenecekleri ve yapılacak etkinliklerdeki uygulanacak yöntemin nasıl daha etkili olacağı ile ilgili elde edindiğim ilk yılki tecrübelerimi ikinci yıla aktardım. (Ö5 kodlu öğretmen)

Okul öncesi eğitimde öğretmen-veli ilişkileri oldukça önemli. İlk yıl özellikle veli ile olan ilişkilerin önemli olduğunu öğrendim. Büyük sınıflarda çocuklar okula gelir, veli ise sadece sorun olduğunda okula gelirdi ama bizim yaş grubunda her zaman veli ile muhatapsınız. Sabah bırakmaya gelir öğlen almaya gelir. Böylece veli geldiği zaman çocuğu ile ilgili sorularda sorar. İşte yemeğini yedi mi, kahvaltısını yaptı mı? gibi. Bunlara doğru cevap vermeniz gerekli. Birebir veliyle ilişki içinde olmanız gerekiyor. Dolayısıyla bu noktada sadece çocuklarla alakalı sorunların değil velilerle alakalı durumlarla ilgili de hazırlıklı olunması gerektiğini öğrenmiştik. (Ö4 kodlu öğretmen)

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde öğretmenin olumlu kişilik yapısına sahip, bilimsel ve bireysel gelişime açık ve bunun yanında öğretmenlik meslek becerilerinde yetkin olması gerekmektedir. Öğretmenin bu yeterliklere sahip olmasında ise öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenen üniversite eğitim fakültelerinin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim fakülteleri bilimsel birikimin öğretmen adaylarına aktarılması işlevini yerine getirirken öğretmenin sahip olması beklenen yeterliklere ulaşmasında öğretmen adaylarına uygulama deneyimleri de sunmaktadır. Öğretmen adayları ise lisans yıllarında edindikleri kuramsal bilgilerini ancak öğretmen olarak göreve başladıklarında tam anlamıyla deneyimleme fırsatı bulabilmektedir. Bu bağlamda mesleki yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin deneyimlerinin önemli görülmesi nedeniyle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin deneyimlerinin neler olduğu sözlü tarih yöntemi ile incelenmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentileri arasında en fazla öğretmen olarak atanabilmek arzusunda oldukları anlaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde de araştırmanın bu bulgusunu destekleyen pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmaların birinde bir üniversitenin son sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 27'sinin iş bulma kaygısı taşıdığı belirtilmiştir (Gizir, 2005). Aynı durum farklı üniversitelerdeki öğrencilerle yürütülen çalışmalarda da belirlenmiş ve öğrencilerin çoğunluğunun mezun olduklarında iş

bulma kaygısı taşıdıkları belirtilmiştir (Dereli ve Kabataş, 2009; Dursun ve Aytaç, 2009; Kıcı, 2010). Başka çalışmalarda da atanma kaygısının öğretmen adaylarının geleceğe ilişkin başlıca stres kaynağı olduğu görülmektedir (Akpınar, 2013; Aslan, 2010; Üstün ve diğ., 2014; Şahin, 2011).

Öğretmen adaylarının gelecek beklentilerine yönelik gerçekleştirilmiş olan bazı çalışmalarda adayların çoğunluğunun öğretmenlik yapma arzusunda oldukları (Başkonuş, Akdal ve Taşdemir, 2011; Ekiz, 2006; Şahin, 2011) ve öğretmen olarak atanamamanın onların yaşamlarını çok olumsuz yönde etkileceğini düşünmekte olduklarına rastlanmaktadır (Şahin, 2011). Bu bağlamda bu araştırmada elde edilen öğretmenlerin lisans öğrenimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentileri arasında en fazla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okuluna kadrolu olarak atanma arzusunda olmaları bulgusu beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında araştırmada öğretmenlerin lisans öğrenimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentilerinin sadece atanmayla sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin göreve atanmanın yanında çocukların gelişimine uygun nitelikli bir eğitim sunabilen, mesleğini severek yapan, yüksek lisans yaparak alanda kendini geliştiren, sabırlı, çocukları seven iyi bir öğretmen olabilme gibi geleceğe yönelik beklentilerinin de olduğu görülmüştür. İlgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; kariyer yapma (Başkonuş ve diğ., 2011; Ekiz, 2006), mesleğini severek yapma (Temizkan, 2008; Özçakmak ve Köroğlu, 2015), öğrencileri ile olumlu ilişkiler oluşturma (Özçakmak ve Köroğlu, 2015) öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentileri arasındadır. Bunun yanında öğretmenlik mesleki gelişim süreci içerisinde birinci dönem olan mesleğe hazırlık döneminde bireylerin öğretmenlik mesleğine ilgi duyma nedenleri arasında kazanç sağlama, saygınlık ve iş güvenliği elde etme gibi maddi yararlar ile ahlaki değerlere katkı sağlayarak hizmet etmek gibi nedenlerin yer aldığı görülmektedir (Lortie, 1975; akt. Aydın, 2018). Bu bağlamda bu araştırmada elde edilen öğretmenlerin lisans öğrenimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentilerinin çeşitli ve olumlu olması bulgusu ilgili alanyazın ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin geleceğe yönelik beklentileri arasında atanma arzusunun daha ön planda olması ise öğretmenlerin diğer tüm beklentilerini gerçekleştirebilmelerinin ancak atanma beklentisinin karşılanmasına bağlı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yılın başlarında hissettikleri duygular incelendiğinde en fazla mutluluk, heyecan ve tedirginlik duygularını yaşamının yanında hayal kırıklığı, korku, stres ve umutsuzluk duygularını hissettikleri görülmüştür. Ruohotie-Lyhty (2013) öğretmenlerin mesleki yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatılarına yönelik yaptığı çalışmasında da ilk yıl başında araştırmaya katılan öğretmenlerin tedirginlik, güvensizlik, şaşkınlık, hayal kırıklığı ve stres duygularını hissettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri üzerine yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin ilk yıllarda çeşitli konularda endişe, kaygı, stres, hayal kırıklığı, yetersizlik gibi duygular hissettikleri görülmektedir (Ewing ve Smith, 2003; Manuel ve Brindley, 2002). Gençtürk ve Memiş (2010) öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde yürüttükleri

çalışmalarında meslekteki kıdem yılının öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir fark oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin kendilerini öğrenci katılımında, uygun öğretimsel stratejiler geliştirme ve sınıf yönetimi alanlarında daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerine yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde de yine öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlerin kendilerini daha deneyimsiz hissettiklerini ortaya koyan sonuçların olduğu görülmektedir (Daugherty, 2005; Meziroğlu, 2005; Say, 2005). Diğer bir deyişle deneyimli öğretmenler zaman içerisinde etkili öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi becerileri geliştirme olanağı bulmuş ve daha yetkin duruma gelmişlerdir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002). Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıl hissettikleri olumsuz duyguların mesleki yaşantılarının başlangıcında olmaları ile doğrudan ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin lisans yıllarında edindikleri kuramsal bilgileri lisans yılları içerisinde uygulama deneyimleri ile bütünleştirme deneyimlerinin az olması, mesleğin ilk yıllarında kendilerini deneyimsiz olarak değerlendirmelerine ve böylece olumsuz duygulara kapılmalarına neden olabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada elde edilen diğer önemli bir bulgu ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında çeşitli sorunlar yaşamaları olmuştur. Öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunlar incelendiğinde; bunların eğitim ortamı, öğretmenlik meslek becerileri, meslektaş, okul yönetimi, çocuklar, veliler ve toplum ile ilişkili olduğu görülmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında da öğretmenlik mesleğinin ilk yılının genellikle öğretmenlik meslek kariyerinin en zor yılı olduğu kabul edilmektedir (Fullan, 2007). Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin ilk yılında öğretmenlerin ortak bazı sorunlar ve zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır (Heick, 2018; Olson ve Osborne, 1991; Veenman, 1984). Yalçinkaya (2002) mesleğe yeni başlayan öğretmenler için deneyimsizlik, mesleki sorumlulukların üstesinden gelememe, okul ve çevreye uyumda zorlanma durumlarının en sık yaşanan sorunlar olduğunu belirtmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunlukla hayal kırıklığı, kuşku, endişe ve suçluluk gibi olumsuz duygulanım yaşadıkları görülmektedir (Roehrig ve diğ., 2002). Öğretmenliğin ilk yıllarında yaşanan zorluklara ilişkin yürütülen bir diğer çalışmada ise çocukların farklı gelişimsel gereksinimlerini anlamada, materyal ve kaynakların yetersiz olması, bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturmada zorlanma, iki dilli öğrencilerle çalışmada yetersiz kalma, sınıf yönetimi, öğretmen ücretlerinin düşük olması, yönetici, öğretmen, ebeveyn ve meslektaşlarıyla olumlu etkileşimler oluşturmada zorlanma gibi konularda sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır (Fantilli ve McDougall, 2009, Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Bunun yanında toplum tarafından gerekli değeri görmeye ve farklı kültürden gelen öğrencilerle ilgilenmede güçlüklerle karşılaşılması öğretmenlerin diğer yaşadığı sorunlar arasında olduğu görülmektedir (Ewing ve Smith, 2003; Güçlü, 2004; Johnston, 2002; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Sünbül, 2005; Veenman, 1984). İlgili çalışmaların bulguları incelendiğinde öğretmenler tarafından genellikle sınıf yönetimi, hayal kırıklığı, endişe, yalnız kalma,

mesleki sorumluluklar altında boğulma gibi olumsuz duygulanım yaşama, kendini deneyimsiz hissetme sıkça dile getirilen sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin dile getirdiği sorunların da diğer çalışmalardan elde edilen araştırma bulguları ile benzer olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benzer sorunlar yaşamasının kaynağı mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin deneyimsiz olmaları olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllarındaki öğretmenlik meslek deneyiminde yaşadıkları sorunlarla baş etme yöntemleri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla mesleğe başladıklarında edindikleri kısa süreli öğretmenlik deneyimlerinden yararlandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar karşısında deneyimli meslektaşlarına, lisans yıllarında edindikleri kuramsal bilgilere, internete, lisans öğrenimleri sürecinde ders almış oldukları öğretim üyelerine, seminer, konferans, hizmet içi eğitim ve kurslardan edindikleri bilgilere ve rehberlik uzmanlarına başvurdukları görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yaşantılarında deneyim kazandıkça mesleki yeterlik açısından kendilerini daha donanımlı hissettikleri görülmektedir (Gençtürk ve Memiş, 2010; Meziroğlu, 2005; Say, 2005; Tan, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmede öncelikli olarak kendi öğretmenlik deneyimlerinden yararlanmaları beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında alanda daha deneyimli bir kişiden destek almak ise öğretmenlik mesleğinin ilk yılında yaşanacak sorunları ortadan kaldırmada önemli bir etken olarak ele alınmaktadır (Ewing ve Smith, 2003). Bir öğretmenin deneyimli bir öğretmenden destek alması o öğretmenin zorlukların üstesinden gelmesinde işini kolaylaştırmaktadır (Conderman ve Stephens, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında daha deneyimli meslektaşlarına, lisans öğrenimleri sürecinde ders almış oldukları öğretim üyelerine ve rehberlik uzmanlarına başvurmaları beklenen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Bunlara ek olarak araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllarda yaşadıkları sorunlardaki değişim durumu da incelenmiş ve kendi ifadelerine dayalı olarak yaşadıkları sorunlardaki değişimin “zamanla azalıp kaybolma” ve “devam etme” şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ilk yıllarındaki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili olanların çoğunlukla zamanla azalıp kayboldukları görülmekle beraber; ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması, ilköğretim yönetiminin anasınıflarını önemli görmemesi ve “erkek okul öncesi öğretmeni olmaz” düşüncesinin hakim olması gibi durumların diğer zamanla azalıp kaybolan sorunlar arasında yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin zaman ilerledikçe mesleki deneyimlerinin artmasına bağlı olarak mesleki yeterlikleri gelişmektedir. Bu nedenle özellikle öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili yaşadıkları sorunların zamanla azalıp kaybolması beklenen bir sonuçtur. Bunun yanında öğretmenlerin ilk yıllardaki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlardan olan okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması, çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfa sahip olunması gibi sorunların devam ediyor olduğu anlatılarda anlaşılmaktadır. Özellikle fiziksel koşullarla ilgili karşımıza çıkan

sorunların çözümü öğretmenlerden bağımsız çeşitli değişkenlerden kaynaklı devam etmektedir. Bu durumun da beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin lisans yıllarının sonunda atanma kendileri için en önemli durum olarak değerlendirilebilir. Buna ek olarak mesleğe atandıklarında çocukları ve mesleğini seven, başarılı bir öğretmen olmak istedikleri anlaşılmıştır. Mesleğe atandıklarında mutluluk ve heyecan duygularını hissetmekle birlikte aynı zamanda ilk yılın başında hayal kırıklığı, korku ve tedirginlik gibi duyguları da yaşadıkları anlatılarda ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıllarda fiziksel koşullar, öğretmenlik meslek becerileri, meslektaşları ve yönetim ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarına rastlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunlarla baş etmede en çok kısa süreli öğretmenlik deneyimlerinden yararlandıkları anlaşılmıştır. Son olarak ilk yıllardaki deneyimlerin öğretmenlere özellikle veli ve çocukla etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi ve deneyim kazanma konularında katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu sonuçları dikkate alındığında üniversite lisans eğitimi sürecinde yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama süresinin arttırılması yoluyla öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin daha iyi düzeye ulaşması sağlanabilir. Böylece öğretmen adaylarının mesleğe ilk atandıklarında mesleki anlamda kendilerine olan güvenleri daha yüksek olabilir. Öğretmenlerin çalıştığı okulların koşullarının ve sınıf öğrenci sayılarının (mevcutlarının) yönetmeliğe uygun olarak düzenlenmesi sağlanmalı ve bu doğrultuda denetleme süreçleri daha etkili olmalıdır. Böylece okulların fiziki koşulları daha iyi düzeye getirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlere sağlanan hizmet öncesi eğitimlerin kapsamının öğretmenlerin ilk yıllarda yaşadıkları sorunlara özgü ve mesleğe geçişlerini kolaylaştırıcı nitelikte olmasına önem verilmesi, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmelerinde yararlı olabilir. Aynı zamanda öğretmenler arasında mesleki bilgi alışverişi, deneyim paylaşımı gibi mesleki verimi arttırabilecek ilişkiler sağlayabilmek için öncelikle öğretmenlerde mesleki doyum sağlamaya yönelik çalışma ortamı oluşturulmasının olumlu okul iklimi oluşturmada etkili olacağı düşünülebilir. Eğitimin önemli paydaşlarından biri olan velilere de yeterli ve kapsayıcı düzeyde seminer, konferans vb. çalışmalarla eğitimler verilmesi okul öncesi eğitiminin bileşenleri arasında olumlu bir bilgi akışı ve ilişkinin gelişimine katkı sağlayabilir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma makalesi 19-22 Haziran 2019 tarih aralığında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen VIth International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuş olup belirtilen tarihte yapılan araştırmalar için etik kurul izni zorunlu olmadığından bu araştırmanın etik kurul izni bulunmamaktadır.



### Kaynakça

- Afşin, F. N. (1988). *Stajyer öğretmenlerin meslekle ilgili sorunlar ve çözüm yolları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 4560).
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 229-241. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786880> adresinden erişilmiştir.
- Aktankerem, E. ve Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitim sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (170), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36942/422509> adresinden erişilmiştir.
- Angrist, J. D., and Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Joshua\\_Angrist/publication/24099804\\_Does\\_Teacher\\_Training\\_Affect\\_Pupil\\_Learning\\_Evidence\\_from\\_Matched\\_Comparisons\\_in\\_Jerusalem\\_Public\\_Schools/links/53fb2b600cf20a4549704c91.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joshua_Angrist/publication/24099804_Does_Teacher_Training_Affect_Pupil_Learning_Evidence_from_Matched_Comparisons_in_Jerusalem_Public_Schools/links/53fb2b600cf20a4549704c91.pdf)
- Arat, Z. F. K. (2003). Where to look for the truth: memory and interpretation in assessing the impact of Turkish women's education. *Women's Studies International Forum*, 26 (1), 57-68. doi: 10.1016/S0277-5395(02)00355-2
- Aslan, C. (2010). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sorunları üzerine çevrimiçi paylaşım alanlarındaki (forum) iletilere dayalı bir çözümleme. *NWSA: Education Sciences*, 5(4), 2254-2269. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185770> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5450/2637> adresinden erişilmiştir.
- Bağçeli-Karaman, P., Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/485168> adresinden erişilmiştir.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of children*, 25-50. [https://www.jstor.org/stable/1602366#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1602366#metadata_info_tab_contents) adresinden erişilmiştir.

- Barrett, P. M., Cooper, M., and Teoh, A. B. (2014). When time is of the essence: a rationale for earlier early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 133-140. doi: 10.4172/2329-9525.1000133
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/7322/95820> adresinden erişilmiştir.
- Başkonuş, T., Akdal, D. ve Taşdemir, M. (2011, Nisan). *Ahi Evran Üniversitesi eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin gelecek beklentileri*. 2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications kongresinde sözlü bildiri, Antalya. Tam metin [http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/265\\_t\\_baskonus\\_vd..pdf](http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/265_t_baskonus_vd..pdf) adresinden erişilmiştir.
- Başturan, C. (2018). *Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorun tanımlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 522056).
- Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Oxford, OX: AltaMira.
- Bolich, A. M. (2001). *Reduce your losses: Help new teachers become veteran teachers*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.
- Brock, B. L., and Grady, M. L. (2005). *Developing a teacher induction plan: A guide for school leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., Fessler, R., McDonnell, J. H., and Price, J. R. (1987, April). *The teacher career cycle: Model development and research report*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W., and Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131. doi: 10.1207/s15430421tip3903\_2
- Clarke-Stewart, K. A. (1992). Consequences of child care for children's development. Alan Booth (Ed.), In *Child Care in The 1990s: Trends and Consequences* (pp. 63-82). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conderman, G. and Stephens, J. T. (2000). Voices from the field: Reflections from beginning special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 16-21. doi: 10.1177/004005990003300103

- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Gelengül Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (ss. 39-80), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). 1-44. doi: 10.14507/epaa.v8n1.2000
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher efficacy and its relation to teachers' behaviors in the classroom* (Order No. 3164986). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305002473). Retrieved from <https://search.proquest.com/dissertations-theses/teacher-efficacy-relation-teachers-behaviors/docview/305002473/se-2?accountid=25247>
- Demircan-Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetsel sorunlar*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 477081).
- Demirel, O. N. (1995). *Öğretmenlik mesleğine yönelen eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik, psikolojik ve kültürel özellikleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 41910).
- Dere, İ. ve Dinç, E. (2020). Sözlü tarihin geçerliliği ve güvenilirliği üzerine bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 275-289. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1466164> adresinden erişilmiştir.
- Dereli, F. ve Kabataş, S. (2009). Sağlık Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi, *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36. [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38808948/1.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dhealth\\_literaty.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200302%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20200302T113123Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=4c73cd7c31a191471bd430558329cd5770f2155b96d30c26852ce7ef1446dad](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38808948/1.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dhealth_literaty.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200302%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200302T113123Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=4c73cd7c31a191471bd430558329cd5770f2155b96d30c26852ce7ef1446dad) adresinden erişilmiştir.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84. [https://www.researchgate.net/profile/Salih\\_Dursun2/publication/293486658\\_UNIVERSITE\\_OGRENCILERI\\_ARASINDA\\_ISSIZLIK\\_KAYGISI/links/56b8d01a08ae0a89c12f8c08/UeNIVERSITE-OeGRENCILERI-ARASINDA-ISSIZLIK-KAYGISI.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Salih_Dursun2/publication/293486658_UNIVERSITE_OGRENCILERI_ARASINDA_ISSIZLIK_KAYGISI/links/56b8d01a08ae0a89c12f8c08/UeNIVERSITE-OeGRENCILERI-ARASINDA-ISSIZLIK-KAYGISI.pdf) adresinden erişilmiştir.

- Doyle, W. (1986). Classroom Management Techniques. Oliver C. Moles (Ed.) *Strategies to Reduce Student Misbehavior*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 131–147. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt16/sayil/131-147.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihinsel özürümler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 143990).
- Erdemir, N. (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6(22), 135-149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6136/82299> adresinden erişilmiştir.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 263041).
- Erkoç, A. (2010). *Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 249606).
- Ewing, R., and Smith, D. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), 15-32. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Robyn\\_Ewing/publication/239795949\\_Retaining\\_quality\\_beginning\\_teachers\\_in\\_the\\_profession/links/5448e95a0cf2f14fb814517b.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Robyn_Ewing/publication/239795949_Retaining_quality_beginning_teachers_in_the_profession/links/5448e95a0cf2f14fb814517b.pdf)
- Fantilli, R. D., and McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.021
- Farrell, T. S. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 95-111. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00088-4
- Fessler, R. (1992). The teacher career cycle. R. Fessler, & J. C. Christensen (Eds.), In *The teacher career cycle* (pp. 21-44). Boston: Allyn and Bacon.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00773.x

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. doi: 10.3102/00028312006002207
- Fuller, F. F., and Bown, O. (1975). On becoming a teacher *Teacher education, seventyfourth yearbook of the National Society for the Study of Education*, part 2. Chicago: University of Chicago Press
- Garmon, M. A. (1993, Nisan). *Preservice teachers perception of the first year a teacher preparahon programme*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association Atlanta kongresinde sunulan sözlü bildiri. U. S. Michigan.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054. <https://www.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRFek16RTNOdz09> adresinden erişilmiştir.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161013> adresinden erişilmiştir.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., and Ross-Gordon, J. M. (2004). Action research: The school as the center of inquiry. Carl D. Glikman, Stephen P. Gordon ve Jovita M. Ross-Gordon (Ed.) In *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*, (ss. 304-351), Boston: Pearson.
- Goe, L., and Stickler, L. M. (2008). Teacher quality and student achievement: Making the most of recent research. TQ research & policy brief. *National comprehensive center for teacher quality*, 1- 21, Washington DC. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>
- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri (1. Baskı). S. Şule Erçetin. (Ed.), *İlk günden başöğretmenliğe* içinde (ss.15-36). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Hamarat, F. (2002). *İlköğretimde okul yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolleri ve yetiştirme uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No.117629).
- Heick, T. (2018). The 6 stages of a teaching career. Retrieved from <https://www.teachthought.com/pedagogy/6-stages-teaching-career/>

- Huberman, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.003
- İlyasoğlu, A. (2006). Yakın dönemde tarihe ilginin farklılaşması sürecinde sözlü tarih alanının Türkiye'deki gelişimine bir bakış. Aynur İlyasoğlu ve Gülay Kayacan (Ed.). *Kuşaklar deneyimler tanıklıklar içinde*, (ss. 15-22), İstanbul: Tarih Vakfı.
- Johnston, M. (2002). *In the deep heart's core*. New York, NY: Grove.
- Kane, P. (Ed.). (1991). *My first year as a teacher*. New York, NY: Penguin.
- Kaplan, E. U. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(1), 49-64. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/38/22> adresinden erişilmiştir.
- Kıncır, B. (2010). *Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Psikolojik etmenler açısından bir inceleme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No.265680).
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115636> adresinden erişilmiştir.
- Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No.82298).
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108406> adresinden erişilmiştir.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 341-371. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N. ve Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31579> adresinden erişilmiştir.
- Kösterelioğlu İ. ve Kösterelioğlu M. A. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 257-275.

[http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis\\_dergiler/2008\\_2/2008\\_2\\_13.pdf](http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis_dergiler/2008_2/2008_2_13.pdf) adresinden erişilmiştir.

- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MacKay, N., Quinlan, M. K., and Sommer, B. W. (2013). *Community oral history toolkit: Volume 1*. Walnut Creek, California: Left Coast.
- Manuel, J., and Brindley, S. (2002, Eylül). *On becoming an English teacher: Critical issues in the preparation, professional development, and retention of quality English teachers*. European Educational Research Association Conference sunulan sözlü bildiri, Lisbon, Portugal.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and teacher education*, 27(5), 851-860. doi: 10.1016/j.tate.2011.01.009
- Meziroğlu, M. (2005). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi (Zonguldak İli örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No.187250).
- McAdoo, H. (1980). Oral history as a primary resource in educational research. *The Journal of Negro Education*, 49(4), 414-422. doi:10.2307/2294917
- Michie, G. (1999). *Holler if you hear me: The education of a teacher and his students*. New York, NY: Teachers College Press.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENL\\_YK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) adresinden erişilmiştir.
- National Association for the Education of Young Children (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/37519079.pdf>
- Olson, M. R., and Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 331-343. doi: 10.1016/0742-051X(91)90003-8
- Özçakmak, H. ve Köroğlu, M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 49-58.

- <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14936> adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1190> adresinden erişilmiştir.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., and Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1537-1553. doi: 10.1111/1467-8624.00364
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., and Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied developmental science*, 9(3), 144-159. doi: 10.1207/s1532480xads0903\_2
- Roehrig, A. D., Pressley, M., and Talotta, D. A. (2002). *Stories of beginning teachers: First-year challenges and beyond*. Notre Dame, IN: Notre Dame Press.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129. doi:10.1016/j.tate.2012.11.002
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161. doi: 10.1016/j.tate.2003.09.007
- Sağlam, M. (2015). Primary school students' of 1980s' Turkey: Remembering their teachers. *Educational Research and Reviews*, 10 (6), 761-768. doi: 10.5897/ERR2014.1915
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/31-published.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No.189037).
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schempp, P., Sparkes, A., and Templin, T. (1998). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. R. Lipka (Ed.), In *Role of the*



- self in teacher development* (142-164). New York, NY: State University of New York Press.
- Schweinhart, L. J., and Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90009-0
- Sünbül, A. M. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik (2. Baskı). Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Eds), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss. 245-278). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., and Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49-65. doi:10.1080/09669760601106968
- Şahin, İ. (2011). Prospective teachers' ideas about teacher recruitment and their professional future. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1179-1184. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936305.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Thompson, P. (2017). *The voice of the past: Oral history*. Oxford: Oxford university press.
- Tan, M. G. (2000). An oral history project with the children of the republic. *IOHA Conference*, 1, 346-355.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256311> adresinden erişilmiştir.
- Torres, A. (2012). "Hello, goodbye!": Exploring the phenomena of leaving early. *Journal of Educational Change*, 13(1), 117-154. doi: 10.1007/s10833-011-9172-z
- Tschannen-Moran, M., and Woolfolk Hoy, A. (2002, Nisan). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Annual Meeting of the American Educational Research Association sözlü bildiri, New Orleans, LA.
- Üstün, G., Dedekoç, Ş., Kavalalı, T., Öztürk, F., Sapçı, Y. ve Can, S. (2014). Üniversite son sınıf öğrencilerinin iş bulmaya ilişkin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 200-221. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/19634> adresinden erişilmiştir.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143
- Vonk, J. H. C. (1991). Becoming a Teacher, Brace Yourself. In H. W. Kam and R. Y. L. Wong (Eds.). *Improving the Quality of the Teaching Profession*. Singapore: The Institute of Education. pp. 63-81.

- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage Publications.
- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C., and Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 65-103. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00007-3
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 153-154. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/153-154/yalcinkaya.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/yalcinkaya.htm) adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-215. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1114/348> adresinden erişilmiştir.



## The Narratives of Preschool Teachers Belonging to Their First Year Professional Experiences<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.18.2020	04.10.2021	05.06.2021

İpek Özbay Karlıdağ <sup>2</sup> ve Mehmet Sağlam <sup>3</sup>

Yozgat Bozok University

### Abstract

This research covers the pre-school teachers' narratives about the first years (1-3 years) of their professional lives. The study aims at finding out the remembrances about the problems the preschool teachers had faced, the strategies related to those problems they had developed to come over in the first years of their professional lives. The method of the study is oral history method. The data of the study consists of oral narratives compiled by semi-structured interviews. The study group of the research consists of 20 preschool teachers. The data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was seen that the expectations of the teachers for the future in the last year of undergraduate education were to be assigned as a priority. It was understood that at the beginning of the first year of their professions, they experienced happiness, excitement and uneasiness, but also experienced disappointment, fear, stress and hopelessness. When the problems experienced by the teachers when they first started the profession were examined, it was seen that the problems they experienced were very diverse. Also, it was seen that while these various problems experienced by teachers were mostly related to the physical environment and teaching profession skills. When the discussions about the approach of teachers to combat these problems were examined, it was recognized that they had benefit mostly from their short-term teaching experiences. The contribution of teachers' professional experiences to their professional development in the first year was found to be particularly effective in communicating with parents.

**Keywords:** Preschool teachers, oral history, professional experiences, professional life, narrative

**The Ethical Committee Approval:** Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

<sup>1</sup>This research article was presented as an oral presentation at the VIth International Eurasian Educational Research Congress held at Ankara University between 19-22 June 2019.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Ph.D, Faculty of Education, Department of Primary Education, Division of Early Childhood Education, e-mail: ipek.karlidag@bozok.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0996-5496>

<sup>3</sup>Assoc. Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Educational Programs and Teaching, e-mail: mehmet.saglam@bozok.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7166-7393>

### **Purpose and Significance**

Early childhood is one of the most important and critical periods of human life (Senemoğlu, 2012). In early childhood, the child shows a rapid development in terms of physical, emotional, social, cognitive and language development (Senemoglu, 2012; Kol, 2011). During this rapid developmental period, children are more open to external stimuli and more flexible in terms of behavior change and adaptation (Barrett, Cooper and Teoh, 2014). Therefore, the quality of education to be given to children in early childhood is one of the important environmental factors on child development.

It is seen that the school success, cognitive, language and social-emotional development competence of children attending pre-school institutions with high quality level are higher than the others (Barnett, 1995; Clarke-Stewart, 1992; Peisner-Feinberg et al., 2001; Schweinhart and Weikard, 1997; Sylva et al., 2007). When the effects of the quality of preschool education institutions on a child are considered, these variables that determine the quality of the preschool education institution must be appropriate for the development of the child (NAEYC, 2009). Teachers have a decisive role in providing quality service in preschool education institutions (Dağhoğlu, 2012). Teacher competencies have a significant impact on the success of the learning process (Angrist and Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Goe and Stickler, 2008). In this respect, considering the characteristics of the teaching profession, teachers are expected to have some common characteristics.

Personal characteristics of teachers, their predisposition to the teaching profession and whether they chose this profession voluntarily appear as factors affecting their success in their professions (Demirel, 1995). Within the framework of the general competencies of the teaching profession, the university faculties of education, which assume the responsibility of teacher training, have an important function for the teacher to have these qualifications. Faculties of education are particularly effective in achieving, producing and transferring scientific knowledge to the teacher candidates. On the other hand, when the developed countries are examined in teacher education, it is seen that they tend to give more place to the practice as well as theoretical knowledge (Doyle, 1986; Garmon, 1993). In this case, the pre-service teachers need to integrate the theoretical knowledge with the practical application experiences in achieving the expected qualifications. On the other hand, pre-service teachers have the opportunity to integrate their theoretical knowledge with their professional experiences only when they start to work as teachers. Therefore, the professional experiences of the teachers regarding their first years in their professional lives appear as an important issue. In this study, the experiences of preschool teachers in the first years of their professional lives were examined.

### **Method**

This research is a qualitative study and the method of which is oral history. Oral history is an alternative interdisciplinary historical approach that cares about the lifestyles of individuals, different segments of society, their socialization elements in

historical studies and contributes to social history (İlyasoğlu, 2006; Thompson, 2017). This method has an important function in revealing the details of the lives of those excluded from the dominant historiography and making them a part of the historiography (Tan, 2000).

It is almost impossible to reach the educational experiences and professional experiences of students, teachers and parents who are the components of education in written documents. Oral history is an important tool in uncovering these experiences. Referring to the educational practices and experiences of these groups that have become memories as part of their educational experiences in studies provides significant data to the researchers (McAdoo, 1980; Sağlam, 2015). In this context, the oral history method was preferred because of being an effective tool to reveal the narratives of pre-school teachers about their first years of their professional lives.

**Study Group.** The study group of the study consists of 20 preschool teachers selected through purposive sampling. Two of them in the study group were male and 18 were female. The duration of professional experience of preschool teachers in the study group varies between 4 and 20 years.

**Data Collection Tool.** The data of the study were obtained via interviews with the preschool teachers. The interviews were conducted by semi-structured questions developed by researchers. The questions were designed to reveal the experiences of teachers in their first years (1- 3 years) in their professional lives. All of the interviews took place in a suitable room where the teachers work. Before the interview, each participant was informed about the research subject, aims, and their rights in the research process. After this notification, the participant's confirmation about voluntarily participated in this interview was obtained. Data collection process was completed between 17 December 2018 and 10 January 2019.

**Data Analysis.** The content analysis method was used in the analysis of the data obtained in the study. Due to this, the audio recordings taken during the interviews with the participants were converted into text. Then, each of the texts was carefully examined and organized into six sub-categories. Validity and reliability in the evaluation of the texts have been ensured by analyzing the researchers based on consensus (Creswell and Miller, 2000). In order to materialize it, the researchers first examined the interview texts individually and formed their own codes. After that, the two researchers came together and compared the codes, questioned them and simplified the codes by using the related literature.

## **Results**

According to the research findings related to the first sub-problem of the study; at the end of the undergraduate years, it is seen that teachers mostly want to be appointed as a teacher and provide good quality education suitable for the development of children. In addition, enjoying doing his job, improving himself by doing a master's degree and playing an active role in seeing the necessary value of

pre-school education are other expectations of the teachers before they start their profession.

Also, the research findings related to the second sub-problem of the research reveal that they have experienced the most feelings of happiness, excitement and uneasiness at the beginning of their first year. Some express feelings of frustration, fear, stress and hopelessness at the beginning of their first year. Moreover, the research findings related to the third sub-problem of the study reflect that in their first years they have faced various problems that were resulted from relations with colleagues, those of school administration, the physical environment and teaching professional skills.

When considering the findings in relation to the fourth sub-problem of the study, it is found out that they mostly have overcome the problems during their short-term teaching experiences. Additionally, the findings considered with the fifth sub-problem of the study, it is observed that some of the problems they have encountered in their first years have decreased and disappeared over time and some of them still have continued. Lastly, the findings which are relevant to the sixth sub-problem of the study display that their first years' professional experiences have resulted in establishing effective communication not only with the children but also with parents.

### **Discussion and Suggestion**

As a result of the research, at the end of the undergraduate years, it is seen that teachers mostly want to be appointed as a teacher. When the related literature is examined, many studies supporting this finding of the study have been found. In one of the studies, it was stated that approximately 27 % of the last year students of a university had had anxiety about finding a job (Gizir, 2005). The same situation was found in studies conducted with students from different universities and stating that the majority of students had been concerned about finding a job when they graduated (Dereli and Kabataş, 2009; Dursun and Aytaç, 2009; Kıcıır, 2010). In some other studies, it is also found out that appointment anxiety has been the main source of stress for their future (Akpınar, 2013; Aslan, 2010; Üstün et al., 2014; Şahin, 2011).

When the emotions felt by preschool teachers at the beginning of their first year were examined, it was noticed that while they had experienced feelings of frustration, fear, stress and hopelessness, they also had felt happiness and excitement. Ruohotie-Lyhty (2013) in her study of the teachers' narratives about their first years of professional lives reveals that the teachers have felt uneasiness, distrust, confusion, frustration and stress. In some other studies conducted on teachers' professional experiences, it is observed that teachers have had feelings such as anxiety, stress, frustration and inadequacy in various subjects in the first years (Ewing and Smith, 2003; Manuel and Brindley, 2002).

Another important finding obtained in the study is that preschool teachers had a range of problems when they started their profession. When these problems are examined; they have resulted from relations with colleagues, those of school

administration, the physical environment and teaching professional skills. Considering the related literature, it is generally accepted that the first year of the teaching profession is the most difficult year of their teaching career (Fullan, 2007). It is also understood that they have some common problems and difficulties (Olson and Osborne, 1991; Veenman, 1984). Yalçinkaya (2002) claims that being inexperienced, inability to overcome professional responsibilities and difficulties in adapting to school and social and cultural environment are the most common problems teachers have encountered. Also, the teachers starting the profession often experience negative affect such as; frustration, doubt, anxiety and guilt (Roehrig, Pressley and Talotta, 2002).

The studies reflecting the problems the teachers reveal that inadequate understanding of the different developmental needs of children, lack of materials and resources, difficulty in establishing an individualized education program, inadequacy in working with bilingual students, low level of classroom management, low salary, difficulties in establishing positive interactions with parents and colleagues are the problems that teachers experienced in their first years (Fantilli and McDougall, 2009, Kozikoğlu and Senemoğlu, 2018). Additionally, not being valued adequately by the society and having difficulties in dealing with the students coming from different cultural environment seem to be some other problems the teachers have confronted with (Ewing and Smith, 2003; Güçlü, 2004; Johnston, 2002; Kozikoğlu and Senemoğlu, 2018; Sünbül, 2005; Veenman, 1984). In the present study, it is grasped that the problems expressed by the teachers are similar to the research findings obtained from other studies. The source of having similar problems for the teachers can be considered being inexperienced during their first years' teaching profession.

When the ways of struggling against the problems they experienced in their first years' teaching experience are examined, it is seen that the teachers have mostly benefited from their short-term teaching experiences. Furthermore, it is noticed that teachers have made use of the experiences of their colleagues, theoretical knowledge they acquired during their undergraduate years, the guidance of faculty members from whom they had already taken courses during their undergraduate education, as well as, seminars, conferences, in-service training and courses. Taking into consideration the related literature, it is understood that the teachers have felt more equipped in terms of their professional competence because of gaining experience in their professional lives (Gençtürk and Memiş, 2010; Meziroğlu, 2005; Say, 2005; Tan, 2000). In this context, it is an expected result that teachers should benefit from their own teaching experience in order to struggle with the problems they face. Besides, receiving support from a more experienced person in the related field is thought to be a critical factor in eliminating the problems in the first years of their teaching profession (Ewing and Smith, 2003). A teacher's support from an experienced teacher makes it easier for him to overcome the difficulties (Conderman and Stephens, 2000).

In addition, in the research, the changing situation of the problems during the time is examined and it is found out that the changing statuses of them have been as

“decreasing, disappearing” and “continuing” in their narratives. It is seen that the problems of teachers related to their teaching skills have mostly decreased and disappeared in time. Also, some other problems such as lack of family participation, inadequate interest of the primary education administration in preschool education and the idea that "preschool teacher can not be male" have disappeared in the course of time. It is known that the problems related to their teaching profession skills vanish throughout the time due to the fact that the professional competence of teachers develops (Gençtürk and Memiş, 2010). Furthermore, the problems like inappropriate physical conditions of the school building are considered to be continued ones owing to their presence being independent of teachers.

When these results of the research are taken into consideration, it can be ensured that the professional skills of the pre-service teachers have reached a better situation with the increase in teaching practices during their undergraduate education. As a result of this, pre-service teachers have better and higher self-esteem in their professional sense when they start to work as preschool teachers. It must be ensured that the physical conditions of schools are to be regulated in accordance with the regulations. Also, the supervision processes have to be more effective in accordance with the legal regulations. To reduce the specific number of problems the teachers face in general, more care is to be given to the pre-service training particularly to these specific problems. At the same time, it can be thought that creating a working environment aimed at providing professional satisfaction among teachers in order to provide relations that can increase professional efficiency will be effective in creating a positive school climate.

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

This research article was presented as an oral presentation at the VIth International Eurasian Educational Research Congress held at Ankara University between 19-22 June 2019, and since the approval of the ethics committee is not mandatory for the researches conducted on the specified date, this research does not have the ethics committee approval.





## Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin Yordayıcıları: Okula Bağlılık ve Okul Tükenmişliği

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	02.01.2020	29.03.2021	19.05.2021

Arif Arslan <sup>1</sup>  
Hacettepe Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskleri; okula bağlılık, okul tükenmişliği, cinsiyet, daha önce bir işte çalışma durumu, süregelen hastalık, okuldan kaçma ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma, korelasyonel desene dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 420 ortaöğretim öğrencisi belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yaş ortalaması 15.4 olan 420 öğrencinin 237'si (%56.4) kadın, 183'ü (%43.6) erkektir. Veriler analiz edilirken; Pearson korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi, t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; okul terki riski ile okula bağlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = -.47, p < .05$ ) ve okul terki riski ile okul tükenmişliği arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r = .52, p < .05$ ) bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda okula bağlılık ve okul tükenmişliğinin, okul terki riskindeki toplam varyansın %35'ini açıkladığı görülmektedir. Cinsiyeti erkek olan, daha önce bir işte çalışan ve sık sık okuldan kaçan ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme risklerinin diğer gruptaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak okul terki riskini etkileyen birçok etkenin (faktörün) olduğu görülmektedir. Yapılacak önleme çalışmalarında bu durumların göz önünde bulundurularak hareket edilmesi daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayabilir.

**Anahtar sözcükler:** Okul terki, okula bağlılık, okul tükenmişliği, ortaöğretim öğrencileri.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: arif.arslan@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5025-1655>

Derslerin içeriğinden öğretim tekniklerine, okulların işlevinden öğrencilerin eğitimdeki konumuna birçok konu hemen her ülkede eğitimle ilgili tartışılan konulardır. Tartışılan bu konulardan biri de okul terkidir. Ülkelerin eğitim vizyonları doğrultusunda okul terki tanımı farklılık gösterse de bu durumun önemli bir sorun olduğu Amerika Birleşik Devletleri, Hindistan, İtalya, Bulgaristan, Romanya, Türkiye gibi birçok ülke tarafından kabul edilmektedir. Gerek uluslararası gerek ulusal düzeyde alınan önlemlere ve okul terkiyle ilgili yapılan bilimsel araştırmalara karşın birçok ülkede okul terki önemli bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir. Özellikle Güney Asya ve Afrika ülkelerinde okul çağında olup okula gitmeyen öğrenci sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Marphatia, Reid ve Yajnik, 2019). Örneğin, Hindistan'da 12 milyon ilköğretim öğrencisinin okulun dışında olduğu tahmin edilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul terki oranları %7-12 arasında değişmektedir (National Center for Education Statistics-NCES, 2015). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin okul terki oranlarının ortalaması %10 iken bu oran Türkiye'de %30 dolayındadır (European Statistical Office-EUROSTAT, 2020). Bu verilerden hareketle Türkiye'de okul terki oranlarının Avrupa Birliği'ne üye ülkelerle karşılaştırıldığında oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim Avrupa Komisyonu (2020) tarafından hazırlanan ilerleme raporlarında Türkiye ile ilgili okul terki oranının azaltılması ve okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik çeşitli hedeflerin yer aldığı görülmektedir.

Okul terki; bir öğrencinin kayıtlı olduğu programı tamamlamadan, bir lise diplomasına veya buna eşdeğer bir belgeye sahip olmadan okuldan ayrılması olarak tanımlanmaktadır (NCES, 2020). Avrupa Birliği tarafından ise 18-24 yaşları arasında olup ortaöğretim kademesinden daha düşük öğrenim durumuna sahip öğrencilerin okuldan erken ayrıldığı kabul edilmektedir (EUROSTAT, 2020). Okul terki bireysel, sosyal, ailesel, ekonomik birçok nedenden kaynaklanmaktadır (Gouda ve Sekher, 2014; Marphatia ve diğ., 2019; Weybright, Caldwell, Xie, Wegner ve Smith, 2017). Alanyazın incelendiğinde düşük sosyoekonomik düzey (Nakajima, Kijima ve Otsuka, 2018; Weybright ve diğ., 2017; Wils, Sheehan ve Shi, 2019), ebeveyn eğitim düzeyi (Farah ve Upadhyay, 2017; Mussida, Sciulli ve Signorelli, 2019), hanehalkı nüfusu (Choudhury, 2006; Farah ve Upadhyay, 2017), etnik köken (Cairns, Cairns ve Neckerman, 1989; Ermish ve Francesconi, 2001), devamsızlık (Tabuchi, Fujihara, Shinozaki ve Fukuhara, 2018), sınıf tekrarı (Fisk, 1994), fiziksel veya ruhsal sağlık (Dupere ve diğ., 2018; Mikkonen, Moustgaard, Remes ve Martikainen, 2018; Trampush, Miller, Newcorn ve Halperin, 2009; Vaughn, Salas-Wright ve Maynard, 2014), akran ilişkileri (Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon, ve Church, 2017; Staff ve Kreager, 2008; Stewart, 2007) akademik başarı ve okul dışında bir işte çalışma (Bridgeland, 2010; Montmarquette, Viennot-Briot ve Dagenais, 2007; Tang, Zhao ve Zhao, 2018; Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK, 2020a) gibi değişkenlerin öğrencilerin okulu terk etme riskini etkilediği görülmektedir.

Bu faktörlere ek olarak alanyazın incelendiğinde okula bağlılık ve okul tükenmişliği değişkenlerinin de eğitimde olumsuz çıktılara neden olabildiği görülmektedir (Brewster ve Bowen, 2004; Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008). Finn

(1989) tarafından okula bağlılık; öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri, okula karşı aidiyet duygusuna sahip olmaları ve okuldaki gerek akademik gerek sosyal konularda etkin (aktif) olmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) okula bağlılığın davranışsal (okul etkinliklerine ve ders dışı etkinliklere katılım vb.), duygusal (okula karşı ilgi vb.) ve bilişsel (öğrenmeye güdülenme vb.) olmak üzere üç boyutla kavramlaştırılmasını önermektedir. Alanyazın incelendiğinde okula yabancılaşma, düşük akademik başarı ve okul terki gibi olumsuz akademik çıktılarını önlemede okula bağlılığın önemli bir etken olduğu, okula bağlılığın artması sonucu lise öğrencilerinin mezun olma olasılıklarının da arttığı vurgulanmaktadır (Fall ve Roberts, 2012). Ergenlik döneminde duygusal ve davranışsal açıdan okula bağlılıkları düşük olan öğrencilerin akademik performanslarının (edimlerinin) düştüğü (Niehaus, Rudasill ve Rakes, 2012) ve düşük duygusal ve davranışsal bağlılığın okul terkinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu alanyazındaki diğer çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Im, Hughes ve West, 2016; Magen-Nagar ve Shachar, 2017, Zorbaz ve Özer, 2020). Ayrıca okula bağlılık ve riskli davranışlarda bulunma arasında anlamlı ilişkinin olduğu, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arttığında antisosyal davranışlarda bulunma, okulu terk etme gibi riskli davranışlarda bulunma olasılıklarının azaldığı görülmektedir (Şimşek ve Çöplü, 2018). Okul tükenmişliği ise öğrencinin okuldaki etkinlikleri sürdüreceği gücü kendisinde bulamaması, okulla ilgili etkinliklere ilgisizlik göstermesi, benlik saygısının ve akademik başarı algısının düşmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Zhang, Gan ve Cham, 2007). Yapılan önceki araştırmaların sonuçları okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptıklarını, okula bağlılıklarının düşük olduğunu, okulla ilgili görevleri yerine getirmekte daha düşük güdülenmeye sahip olduklarını ve okulu bırakma risklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009; Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014). Sonuç olarak alanyazındaki tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda birçok etkenin etkisiyle ortaya çıkan okulu terk etme davranışının karmaşık bir sürecin sonucu olduğu söylenebilir.

Okul terki; bireysel, sosyal, ekonomik birçok soruna neden olabilmektedir. Örneğin, okulu terk eden bireylerin işsizlik veya düşük maaşlı işlerde çalışma (Annabi, 2017; Bjerk, 2012; Campbell, 2015; Doll ve Hess, 2001; Mussida ve diğ., 2019; NCES, 2015; Sweeten, Shawn ve Raymond, 2009), suç işleme (Backman, 2017; Harlow, 2003; Itzhaki, Itzhaky ve Yablon, 2018; Thornberry, Moore ve Christenson, 1985; White ve Kelly, 2010), tütün, alkol veya uyuşturucu madde kullanma (Lansford, Dodge, Pettit ve Bates, 2016; Townsend, Flisher ve King, 2007) ve erken yaşta cinsel deneyim veya hamilelik (Fall ve Roberts, 2012; Suh, Suh ve Houston, 2007; White ve Kelly, 2010) gibi birtakım önemli sorunlar yaşama riski yüksektir. Ayrıca okulu terk eden bireyler ülke ekonomisi için de önemli bir sorundur. Mesela okulu terk ederek vergilerini ödemeyen ve devlet yardımı alan her bireyin Amerika Birleşik Devletleri ekonomisinde 250 bin dolarlık önemli bir kayba neden olduğu tahmin edilmektedir (NCES, 2015). Okul terkinin neden olduğu bu olumsuz sonuçlar göz önüne alındığında bu durumun önlenmesine ve bu durumla ilişkili

etkenlerin belirlenmesine yönelik yapılacak araştırmaların önemi de anlaşılacaktır. Bu ilişkilerin ortaya konulması önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında okul psikolojik danışmanlarının hazırlayacakları önleme veya müdahale programlarının etkisini artıracaktır. Ayrıca ergenlik döneminin riskli davranışların en fazla görüldüğü dönem olması (Gençtanırım ve Ergene, 2014) göz önünde bulundurularak bu araştırmanın ortaöğretim öğrencileriyle yürütülmesine karar verilmiştir. Riskli davranışlar sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımından erken cinsel deneyime; antisosyal davranışlardan okul terkine kadar birçok davranışı içermekte ve bireylerin fiziksel veya ruhsal sağlığını olumsuz etkilemektedir (Özdemir, 2018). Ortaöğretim düzeyinin denk geldiği ergenlik dönemi ruhsal bozuklukların ortaya çıkma olasılığının oldukça yüksek olduğu bir dönemdir. Nitekim tüm yaşam boyu ruhsal bozuklukların yaklaşık %50'si 13-19 yaşları arasında ortaya çıkmaktadır (Kessler ve diğ., 2007). Ortaöğretim kademesinde okulu terk etme ise bireylerin birtakım ruhsal bozukluklar yaşama olasılığını artırmaktadır (Ramsdal, Bergvik ve Wynn, 2018). O nedenle öğrencilerin okul terki gibi riskli davranışlarda bulunma olasılıklarını azaltmaya yönelik okul psikolojik danışmanları tarafından yapılacak önleme çalışmaları için ortaöğretim düzeyi kritik bir dönemdir. Bu bağlamda, bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskleri; okula bağlılık ve okul tükenmişliği değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca cinsiyet, hanehalkı nüfusu, sınıf düzeyi, ailenin gelir durumu, şu an bir işte çalışıyor olma, daha önce bir işte çalışmış olma, algılanan okul başarıısı, sınıf tekrarı yapma, disiplin cezası almış olma, süreğen hastalık, okuldan kaçma ve devamsızlık değişkenlerinin okul terki riski üzerindeki etkisinin de incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtları aranan araştırma soruları ise şu şekildedir;

1. Ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riski, okula bağlılık ve okul tükenmişliği puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Okula bağlılık ve okul tükenmişliği ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riski cinsiyete, hanehalkı nüfusuna, sınıf düzeyine, ailenin gelir durumuna, şu an bir işte çalışıyor olma, daha önce bir işte çalışmış olma, algılanan okul başarıısı, sınıf tekrarı yapma, disiplin cezası almış olma, süreğen hastalık, okuldan kaçma ve devamsızlık değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

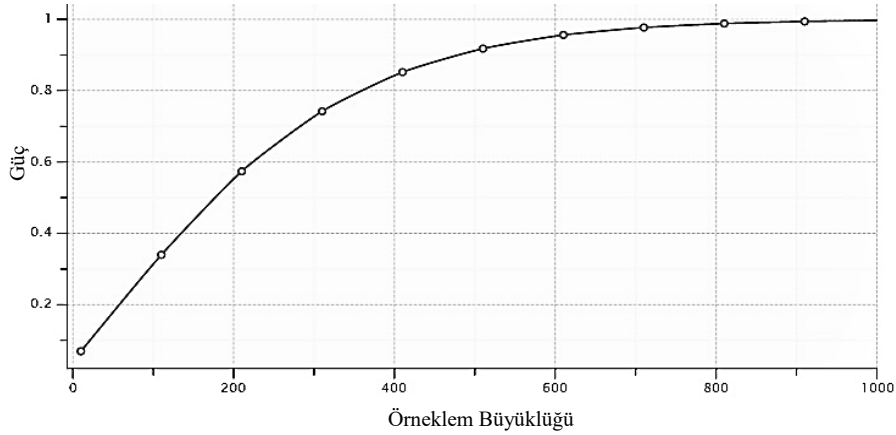
Bir araştırmanın yöntem kısmının ayrıntılı biçimde açıklanması araştırmanın tekrarlanabilirliğini ve araştırma sonuçlarının test edilebilirliğini sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu bilgiler göz önünde bulundurularak bu başlık altında araştırma modeli, araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi, örnekleme seçilen öğrencilerin özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, işlem, verilerin çözümlenmesinde kullanılan yol, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırma olup korelasyonel desene dayanmaktadır. Korelasyonel çalışmalar, herhangi birine müdahale edilmeksizin birbirinden farklı en az iki değişkenin ilişkili değişkenler olup olmadığı ve eğer bu iki değişken arasında herhangi bir ilişki varsa ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Creswell, çev. 2019). Bu çalışmada okula bağlılık, okul tükenmişliği, okul terki riski ve çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

### Evren-Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini ortaöğretim öğrencileri oluştururken ulaşılabilir evrenini Giresun il merkezindeki ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2019-2020 öğretim yılında Giresun il merkezindeki Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi ve Mimar Sinan Anadolu Lisesinde öğrenim gören 237'si (%56.4) kadın ve 183'ü (%43.6) erkek olmak üzere toplam 420 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır (Tablo 1). Örneklem büyüklüğüne karar verirken GPower 3.1 programı kullanılmıştır. Yapılan çözümlemede .80 güç ve .30 etki büyüklüğü elde edebilmek için örneklem büyüklüğünün yaklaşık 400 olması gerektiği görülmüştür (Şekil 1).



Şekil 1. Örneklem Büyüklüğü ve Güç

Okullar belirlenirken okul terki riski incelendiği için en zengin verilerin elde edilebileceği durumlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda başarı düzeyi düşük ve yüksek okullar ve farklı okul türleri belirlenerek bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden uygun örnekleme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, örnekleme seçilen bireylerin çalışmaya uygunluğunun ve istekliliğinin göz önünde bulundurulduğu, örneklem belirlenirken zaman ve kaynaklar bakımından

ekonomiklik sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcıların Demografik Özellikleri (N=420)*

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	237	56.4
	Erkek	183	43.6
Ailenin Gelir Durumu	Kötü	13	3.1
	Orta	311	74
	İyi	96	22.9
Okul Türü	Anadolu	153	36.4
	Mesleki ve Teknik	267	63.6
Sınıf Düzeyi	9	140	33.3
	10	121	28.9
	11	95	22.6
	12	64	15.2
Şu An Bir İşte Çalışma Durumu	Evet	6	1.4
	Hayır	414	98.6
Daha Önce Bir İşte Çalışma Durumu	Evet	68	16.2
	Hayır	352	83.8
Okul Başarısı	Kötü	22	5.2
	Orta	296	70.5
	İyi	102	24.3
Sınıf Tekrarı Yapma	Evet	16	3.8
	Hayır	404	96.2
Disiplin Cezası Alma Durumu	Evet	36	8.6
	Hayır	384	91.4
Süreğen Hastalık	Evet	44	10.5
	Hayır	376	89.5
Okuldan Kaçma	Evet	35	8.3
	Hayır	385	91.7
Devamsızlık	10 Günden Az	404	96.2
	10 Günden Çok	16	3.8

Örnekleme seçilen öğrencilerin yaşlarının ortalaması 15.4’tür. Tablo 1 incelendiğinde de görülebileceği üzere 420 öğrencinin 153’ü (%36.4) anadolu lisesine giderken 267’si (%63.6) mesleki ve teknik anadolu lisesine gitmektedir. Öğrencilerin 140’ı (%33.3) 9. sınıf, 121’i (%28.9) 10. sınıf, 95’i (%22.6) 11. sınıf, 64’ü (%15.2) 12. sınıftır. Ayrıca öğrencilerin 6’sı (% 1.4) şu anda bir işte çalışırken 68’i (% 16.2) şu an olmasa bile daha önce bir işte çalışmıştır. Ayrıca sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sayısının 16 (% 3.8), disiplin suçu bulunan öğrencilerin sayısının 36 (%8.6), süreğen bir rahatsızlığı bulunan öğrenci sayısının 44 (%10.5), sık sık okuldan kaçan öğrenci sayısının 35 (%8.3) ve on günden fazla devamsızlığı olan öğrenci sayısının 16 (%3.8) olduğu görülmektedir.

## **Veri Toplama Araçları**

Ölçekleri geliştiren veya uyarlamasını yapan araştırmacıların onayının alınmasının ardından bu araştırmada Okul Terki Riski Ölçeği, Okul Tükenmişliği Ölçeği, Okula Bağlılık Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

**Okul terki riski ölçeği.** Sütçü (2015) tarafından geliştirilen ölçek 33 maddeden oluşan beşli derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma şeklindeki üç alt boyuttan oluşan ölçeğin; başarısızlık alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .84, sessiz davranma alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .85 ve antisosyal davranma alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .92 olarak verilmektedir. Sütçü (2015) tarafından ilişkili üç faktör, ilişkisiz üç faktör ve tek faktör olmak üzere ölçüm modelleri test edilmiştir. En iyi genel uyum katsayılarının ilişkili üç faktör modeline ait olduğu görülmüştür. Bu modelin uyum iyiliği değerlerinin;  $\chi^2 = 554.3$ ,  $sd = 492$ ,  $p = .03$ ,  $\chi^2/sd = 1.13$ , CFI = .97 şeklinde olduğu görülmektedir. Ancak önerilen modelin bu çalışmanın amacına uygun olmadığı düşünülerek alternatif modeller incelenmiştir. Tek faktörlü alternatif modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin  $\chi^2 = 539.1$ ,  $sd = 495$ ,  $p = .08$ ,  $\chi^2/sd = 1.08$  ve CFI = .82 şeklinde olduğu görülmektedir. Ki kare değerleri, oluşturulan model ile verinin uyumunu göstermektedir. Veriye uyan bir model geliştirmek için anlamlı olmayan bir ki kare değeri istenir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Tek faktörlü alternatif modelin bu durumu sağladığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Ki kare değerinin anlamlılık düzeyi örneklem büyüklüğünden etkilenebildiği için ayrıca ki karenin serbestlik derecesine bölümü de model uyumunu değerlendirmek için kullanılmakta ve bu sonucun 3'ten küçük olması gerekmektedir (Marcoulides ve Schumacher, 2007). Tek faktörlü alternatif modele ait bu değer 1.08'dir. Buna ek olarak tek faktörlü alternatif modele ait CFI değerinin kabul edilebilir değerlerin altında olduğu görülmektedir. Nitekim .95'ten büyük CFI değerleri modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu gösterirken bu değer düştükçe model uyumunun bozulduğu söylenebilir. Tek faktörlü alternatif modelin CFI değerinin .82 olması araştırma modelinin uyumunun .82 olduğu veya temel modelin uyumundan %82 daha iyi olduğu anlamına gelmektedir (Kline, çev. 2019). Son olarak Sütçü'nün çalışmasında RMSEA değerleri de verilmiş olmasına karşın bu değerler göz önünde bulundurulmamıştır. Çünkü RMSEA değeri örneklem büyüklüğüne çok duyarlıdır. Örneklem büyüklüğü nedeniyle RMSEA doğru modelleri aşırı reddetmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Tüm bunlar göz önünde bulundurularak Sütçü tarafından test edilen modellerden tek faktörlü alternatif modelin kullanılmasına karar verilmiştir. Tüm istatistiksel modeller bir miktar hata içerir. Ortalamanın en az hata ürettiği göz önünde bulundurularak ölçekte toplam puan alınırken puan ortalamaları kullanılmıştır (Field ve Hole, çev. 2019). Son olarak Sütçü (2015) çalışmasında önerdiği modele ilişkin Cronbach Alfa değerlerini verirken alternatif modellerin Cronbach Alfa değerlerini vermemiştir. Ancak bu araştırmada Okul Terki Riski Ölçeğinin ortaöğretim öğrencileri örneklem grubu için Cronbach Alfa katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

**Okul tükenmişliği ölçeği.** Ölçek, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş olup Türkçe'ye Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından kazandırılmıştır. Dokuz maddeden oluşan beşli derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçek olan okul tükenmişliği ölçeği; Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Düşük Kişisel Başarı Hissi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyansın %66.8 olduğu görülürken doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise model uyum iyiliği değerlerinin RMSEA = .042, RMR = .013, NFI = .90, CFI = .96, IFI = .97, RFI = .92, AGFI = .90, GFI = .92 şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa katsayısı .75 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .80 olarak verilmiştir. Bu araştırmada Okul Tükenmişliği Ölçeğinin ortaöğretim öğrencileri örneklem grubu için Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

**Okula bağlılık ölçeği.** Türkçe'ye uyarlaması Çengel, Totan ve Çoğmen (2017) tarafından yapılan okula bağlılık ölçeğinin aslı Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddelik beşli derecelendirmeli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte üç madde ters puanlanırken alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95'dir. Ölçeğin; Davranışsal, Duyuşsal ve Bilişsel olmak üzere üç alt boyutu vardır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum iyiliği değerlerinin  $\chi^2 = 618.90$ ,  $sd = 49$ ,  $\chi^2/sd = 4.15$ , CFI = .96, SRMR = .05 şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ait test tekrar test güvenilirlik katsayısı .83'tür. Ölçeğin davranışsal alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .68, duyuşsal alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .80 ve bilişsel alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak verilmiştir. McDonald's Omega değerleri ise davranışsal alt boyut için .74, duyuşsal alt boyut için .83 ve bilişsel alt boyut için .85'tir. Çengel ve diğ. (2017) ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa katsayısını .89 olarak verirken; bu araştırmada Okul Bağlılık Ölçeğinin ortaöğretim öğrencileri örneklem grubu için Cronbach Alfa katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

**Kişisel bilgi formu.** Cinsiyet, yaş, okul başarısı, ailenin ekonomik durumu, okul devamsızlığı, sınıf tekrarı yapma, daha önce bir işte çalışma, şu anda bir işte çalışma, süreğen hastalık, ders başarısı, okuldan kaçma gibi bir takım değişkenlere ait bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Tabuchi ve diğ. (2018) tarafından yapılan çalışmada 10 günden fazla devamsızlığı olan öğrencilerin okulu terk etme risklerinin daha yüksek olduğu yönündeki bulgu göz önünde bulundurularak devamsızlık yapılan gün sayısı için 10 günden az ve 10 günden fazla olmak üzere iki sınıflandırma yapılmıştır. Okuldan kaçma değişkeni için böyle bir gruplandırma yapılmaksızın öğrencilerin algısına göre cevaplar alınmıştır.

## İşlem

Araştırma için veri toplanmadan önce Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvuru yapılmış ve araştırmanın yapılması Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 04.11.2019 tarih ve 21702701 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur. Bu izin alındıktan sonra Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Hamdi Bozbağ



Anadolu Lisesi ve Mimar Sinan Anadolu Lisesinden 05.12.2019 ile 20.12.2019 tarihleri arasında veriler toplanmıştır. Veri toplanan okullar belirlenirken okul terki riski incelendiği için en zengin verilerin elde edilebileceği durumlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda başarı düzeyi düşük ve yüksek okullar belirlenerek bu okullardan uygun örnekleme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Her öğrenciye ölçek formlarıyla birlikte araştırmayla ilgili bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunda; araştırmanın amacı, araştırmaya katılacak öğrencilerin hakları, araştırmacı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Öğrencilere ölçek formlarını doldurmaları için bir hafta süre verilmiştir. Bu süre içerisinde ölçekleri gönüllü olarak dolduran öğrencilerin ölçek formlarını ölçek maddeleri görünmeyecek şekilde katlayıp araştırmacı tarafından kendilerine verilen zarfların içine koyarak okul yönetimine bırakılan klasörün içerisine atmaları istenmiştir. Buna ek olarak öğrenci bilgilerinin gizliliği için ölçek formlarına veya zarfların üzerine ad, soyad yazmamaları da istenmiştir. Ayrıca bu süre içinde ölçek formu veya araştırmayla ilgili ek bilgiye gerek duyan öğrencilerin bilgilendirilmiş onam formunda verilen iletişim kanallarını kullanarak araştırmacıyla iletişim kurabilecekleri de vurgulanmıştır. Bir haftanın sonunda araştırmacı ölçek formlarını okul yönetiminden teslim almıştır.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. Veri setinin çözümlenmesinde kullanılacak testlere karar vermek için öncelikle eksik veya hatalı verilerin olup olmadığı ve veri setinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Veri setinde kayıp verilerin rastgele mi yoksa sistematik bir şekilde mi dağıldığına bakılmış ve kayıp veriler yerine veri setinin ortalaması atanmıştır. Veri setinin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığını incelemek için frekans tabloları, Çarpıklık-Basıklık değerleri, histogram grafiği, Q-Q plot ve P-P plot grafikleri incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

#### *Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri*

	Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Okula Bağlılık	-.37	.11	.31	.23
Okul Tükenmişliği	.23	.11	-.12	.23
Okul Terki Riski	1	.11	1.6	.23

Tablo 2’de verilen çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -1.5 ve +1.5 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar Tabachnick ve Fidell’e (2020) göre verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda veri seti analiz edilirken parametrik testlerden t-testi, Pearson Korelasyon Analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bu testlerin uygulanması için varyansların eşit dağılımı, normal dağılım, çoklu doğrusallık, uç değerler gibi gerekli olan ön koşullara da dikkat edilmiş, Levene’s, Mahalanobis, VIF ve tolerans değerleri

incelenmiştir. Disiplin cezası alma, hanehalkı nüfusu, okul başarısı, sınıf düzeyi, sınıf tekrarı yapma, devamsızlık yapılan gün sayısı, şu anda bir işte çalışma, ailenin gelir durumu ve okul başarısı değişkenlerine ilişkin Levene's analizinde varyansların eşit dağılmadığı görülmüştür ve bu değişkenler analizlerden çıkarılmıştır. Verilerin uç değerler içerip içermediğine z puanlarına ve Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Buna göre z puanlarının  $\pm 3$  aralığında olması ve Mahalanobis uzaklık değerlerinin üç yordayan değişken için ölçüt kabul edilen 16.27 değerinin altında olması nedeniyle veri setindeki değerlerin analizi olumsuz etkilemeyeceği kabul edilmiştir (Seçer, 2013). Daha sonra artıkların doğrusallığı ve eşdeğişkenliğine bakılmış ve çözümlene sonucunda elde edilen histogram, scatterplot, normal P-P plot ve kısmi regresyon grafikleri incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon analizi için bu sayıların da karşılandığına karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2020) çoklu doğrusallık sayıltısını test etmek için analize dahil edilen değişkenler arasında korelasyon katsayısının hesaplanmasını önermekte ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının .90'nın altında bir değere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda yapılan çözümlemede değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının .90 ve üzeri olmadığı görülmüştür. Son olarak VIF değeri ve tolerans değerleri de incelenmiş ve VIF değerinin 1.23 ve tolerans değerinin .81 olduğu görülmüştür. VIF ve tolerans değerlerinin de çoklu doğrusal regresyon analizinin sayıltularını karşıladığına karar verilmiştir.

*t* istatistiğinin istatistiksel olarak önemli olması uygulamada da önemli bir etkiye sahip olduğu anlamına gelmez (Field ve Hole, çev. 2019). Bu doğrultuda yapılan Bağımsız Örneklemeler İçin *t* Testi analizinde anlamlı fark bulunan değişkenler için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplanırken *t* istatistiği *r* değerine dönüştürülmüştür. Bu dönüşümü yapmak için  $r = \sqrt{t^2/t^2 + sd}$  formülü kullanılmıştır (Field ve Hole, çev. 2019). Bu formülde bağımsız örneklemeler için *t* testi analizinde elde edilen *t* değerinin karesi alınıp, *t* değerinin karesi ile serbestlik derecesinin toplamına bölünmüştür ve elde edilen sayının karekökü alınmıştır. Elde edilen *r* değeri etki büyüklüğünü göstermektedir. Cohen (1992) tarafından .10 ile .30 arasındaki *r* değerlerinin küçük etki, .30 ile .50 arasındaki değerlerin orta etki ve .50 ve üzerindeki *r* değerlerinin büyük etkiyi gösterdiği ifade edilmektedir. Elde edilen *r* değerleri bu aralıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskleri; okula bağlılık ve okul tükenmişliği değişkenleri açısından incelenmektedir. Ayrıca cinsiyet, ailenin ekonomik durumu, hanehalkı nüfusu, algılanan okul başarısı gibi birtakım değişkenlerin okul terki riski üzerindeki etkisinin de incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizler ve bu analizlerin sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Araştırma sorularından ilki ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riski, okul tükenmişliği ve okula bağlılık puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu araştırma sorusuna yönelik yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

*Okula Bağlılık, Okul Tükenmişliği ve Okul Terki Riski Korelasyon Analizi Sonucu*

	<b>Okula Bağlılık</b>	<b>Okul Tükenmişliği</b>	<b>Okul Terki Riski</b>
Okula Bağlılık	-		
Okul Tükenmişliği	-.43*	-	
Okul Terki Riski	-.47*	.52*	-

\* $p < .05$ 

Ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riski ile okula bağlılık ve okul tükenmişliği puanları arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda okul terki riski ile okula bağlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = -.47, p < .05$ ) ve okul terki riski ile okul tükenmişliği arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r = .52, p < .05$ ) bulunmuştur (Tablo 3). Bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık puanlarının artması durumunda okul terki riski puanlarının azalacağı; okul tükenmişliği puanlarının artması durumunda ise okul terki riskinin de artacağı söylenebilir. Araştırmada ayrıca okula bağlılık ve okul tükenmişliği değişkenlerinin ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riskini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

*Okul Teri Riski Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu*

<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sabit	2.45	.23		10.2	.00
Okula Bağlılık	-.36	.05	-.30	-7	.00
Okul Tükenmişliği	.31	.03	.39	9	.00

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda okula bağlılık ve okul tükenmişliği ile okul terki riski arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ( $R = .59, R^2 = .35, p < .01$ ). Buna göre okula bağlılık ve okul tükenmişliği, okul terki riskindeki toplam varyansın %35'ini açıklarken Standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısı ve  $t$  değeri incelendiğinde ise sırasıyla okul tükenmişliğinin ve okula bağlılığın okul terki riskinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 4 incelendiğinde görülebileceği üzere okula bağlılık değişkeninde meydana gelecek bir birimlik artış ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riskinde .36'lık birim düşüşe neden olurken; okul tükenmişliği değişkeninde meydana gelecek bir birimlik artış ise ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riskinde .31'lik bir artışa neden olmaktadır.

Tablo 5'te ise cinsiyet, daha önce bir işte çalışma, süregelen hastalık, okuldan kaçma ve okul türü değişkenlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riski puan ortalamasının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Bağımsız Örneklem İçin t-Testi analizinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 5  
Okul Terki Riskine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	x	S.s	t	p
Cinsiyet	Kadın	237	2	.69	4.58	.000
	Erkek	183	2.4	.76		
Daha Önce Bir İşte Çalışma Durumu	Evet	68	2.4	.81	3.43	0.01
	Hayır	352	2.1	.71		
Süreğen Hastalık	Evet	44	2.1	.54	-.39	.697
	Hayır	376	2.2	.75		
Okuldan Kaçma	Evet	35	3	.89	6.93	.000
	Hayır	385	2.1	.68		
Okul Türü	Anadolu	153	2.1	.68	-1.84	.067
	Meslek	267	2.2	.75		

Kadın ve erkek ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riski puan ortalamalarını karşılaştırmak ve puan ortalamalarının anlamlı olarak bir birinden farklı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizin çıktılarını incelendiğinde aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $t_{418} = 4.58, p < .05$ ). Bu sonuçlara göre erkek öğrencilerin okulu terk etme riskinin ( $x = 2.4$ ), kadın öğrencilerin okulu terk etme riskinden ( $x = 2$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü hesaplandığında ise  $r$  değeri .21 olarak bulunmuş ve bu da küçük düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir. Daha önce bir işte çalışan ve daha önce bir işte çalışmayan ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riski puan ortalamaları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığını saptayabilmek için yapılan analiz sonucunda puan ortalamalarının anlamlı olarak birbirinden farklılaştığı görülmektedir ( $t_{418} = 3.43, p < .05$ ). Daha önce bir işte çalışan ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskinin ( $x = 2.4$ ), daha önce bir işte çalışmayan ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskinden ( $x = 2.1$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü hesaplandığında ise  $r$  değeri .16 olarak bulunmuş ve bu da küçük düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir. Süreğen bir hastalığı olan ve süreğen bir hastalığı olmayan ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskleri arasında herhangi bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda aradaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ( $t_{418} = -.39, p > .05$ ). Sık sık okuldan kaçan ve okuldan kaçmayan ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riski puan ortalamaları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda puan ortalamalarının anlamlı olarak birbirinden farklılaştığı bulunmuştur ( $t_{418} = 6.93, p < .05$ ). Bu sonuca göre okuldan sık sık kaçan ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskinin ( $x = 3$ ), okuldan kaçmayan ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskinden ( $x = 2.1$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü hesaplandığında ise  $r$  değeri .32 olarak bulunmuş ve bu da orta düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riski puan ortalamalarının okul türü değişkeni açısından puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t_{418} = -1.84, p > .05$ ).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme riskleri; okula bağlılık ve okul tükenmişliği değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca cinsiyet, hanehalkı nüfusu, sınıf düzeyi, ailenin gelir durumu, şu an bir işte çalışıyor olma, daha önce bir işte çalışmış olma, algılanan okul başarısı, sınıf tekrarı yapma, disiplin cezası almış olma, süregelen hastalık, okuldan kaçma ve devamsızlık değişkenlerinin okul terki riski üzerindeki etkisinin de incelenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar bu bölümde ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırma bulguları ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riskinin, okula bağlılıkla negatif yönde; okul tükenmişliğiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir ve okula bağlılık ve okul tükenmişliğinin okul terki riskindeki toplam varyansın %35'ini açıkladığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçların alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Nitekim daha önce de vurgulandığı gibi okula yabancılaşma, düşük akademik başarı ve okul terki gibi olumsuz akademik çıktılarını önlemede okula bağlılığın önemli bir etken olduğu, okula bağlılığın artması sonucu lise öğrencilerinin mezun olma olasılıklarının arttığı görülmektedir (Fall ve Roberts, 2012). Ergenlik döneminde duygusal ve davranışsal açıdan okula bağlılıkları düşük olan öğrencilerin akademik performanslarının (edimlerinin) düştüğü (Niehaus ve diğ., 2012) ve düşük duygusal ve davranışsal bağlılığın okul terkinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yapılan diğer çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Im ve diğ., 2016; Magen-Nagar ve Shachar, 2017; Zorbaz ve Özer, 2020). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin ise daha fazla devamsızlık yaptıkları, okula bağlılıklarının düşük olduğu, okulla ilgili görevleri yerine getirmekte daha düşük güdülenmeye sahip olduğu görülmektedir (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Salmela-Aro, Savolainen ve diğ., 2009; Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014). Okula bağlılık ve okul tükenmişliği ile ilgili elde edilen tüm bu bulguların okul terki riskinin çok boyutlu yapısını ortaya koyması, okul terki davranışının daha iyi anlaşılması ve önlenmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular önleyici rehberlik ve psikolojik danışma anlayışı ile okul psikolojik danışmanlarının okula bağlılıkları düşük ve okul tükenmişlikleri yüksek öğrencileri saptayıp bu öğrencilere yönelik müdahale programları hazırlamalarının okul terkinin önlenmesini noktasında oldukça işlevsel olabileceğini bir kez daha göstermektedir.

Cinsiyetin okul terki üzerine yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar kadınların (Croninger ve Lee, 2001; Mussida, ve diğ., 2019; Nakajima, ve diğ., 2018) bazı araştırmacılar ise erkeklerin okulu terk etme risklerinin daha fazla olduğunu belirtmektedir (Borgna ve Struffolino, 2017; EUROSTAT, 2020; Laird, DeBell ve Chapman, 2006; Yorğun, 2014). Bazı araştırmalarda ise cinsiyetin okul terkinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Zorbaz ve Özer, 2020). Okul terki riskinin cinsiyete göre incelendiği araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkması örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, Giresun ilinde

kız öğrencilerin ortaöğretim düzeyindeki okullaşma oranları incelendiğinde 2019 yılında %93 dolayında olduğu görülmektedir. Buna karşın bu oran Rize’de %98, Muş’ta %53 civarındadır (TÜİK, 2020b). Milli Eğitim Bakanlığı (2018) verileri incelendiğinde ise Giresun’da genel ortaöğretimde erkek öğrencilerin okullaşma oranlarının kız öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu veriler de bölgesel farklılıkların okul terki riski ve okullaşma oranları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de daha önce bir işte çalışan öğrencilerin okulu terk etme risklerinin çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğudur. Ulaşılan sonuçlar alanyazınla benzerlik göstermektedir. Nitekim okul dışında bir işte çalışma, daha önce bir işte çalışmış olma ve çocuk işçiliğinin okul terki riskini artırdığı görülmektedir (Bridgeland, 2010, Montmarquette, ve diğ., 2007; Tang ve diğ., 2018). TÜİK (2020a) tarafından paylaşılan verilerde çocuk işgücünün yaklaşık %80’nini 15-17 yaşları arasındaki ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Herhangi bir işte çalışan çocukların %35’inin ise okula devam etmediği görülmektedir. Tüm bu araştırmalar okul terki riski için çocuk işçiliğinin önemli bir etken olduğunu ve çocuk işçiliğinin önlenmesine yönelik alınacak önlemlerin okul terki riskini önlemede önemli bir işleve sahip olabileceğini göstermektedir.

Okuldan sık sık kaçan öğrencilerin öğrenimlerini yarıda bırakma risklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuldan sık sık kaçma, devamsızlık yapılan gün sayısının artmasına neden olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde de okuldan kaçma ve devamsızlık değişkenlerinin okul terki riskini etkileyen önemli etkenler olduğu görülmektedir (Balfanz, Herzog ve Iver, 2007; Enguita, Martinez ve Gomez, 2010; Finn, 1989; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin ve Royer, 2013; Orfield, 2004).

Bu araştırmada ayrıca okul türünün okul terki riskini etkileyip etkilemediği incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Nitekim okul terkinin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yaygın bir sorun olduğu görülmektedir (Andersen ve diğ., 2018; Tanggaard, 2013). Bu çalışmada okul terki riskinin okul türüne göre farklılık göstermemesi beklenmedik bir sonuçtur. Ancak elde edilen sonuç bu çalışmada veri toplanan okulların özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Veriler Giresun merkezde bulunan Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi ve Mimar Sinan Anadolu Lisesinden toplanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda veri toplanan okulların tür ve nitelik bakımından çeşitlendirilmesi yapılacak karşılaştırmalarda farklılıkların bulunmasını sağlayabilir. Son olarak araştırmada süregen hastalığın okul terki riskini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde hem astım, diyabet, hepatit, kanser gibi fiziksel hastalıkların (Mikkonen ve diğ., 2018; Vaughn ve diğ., 2014) hem de depresyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi ruhsal bozuklukların (Dupere ve diğ., 2018; Trampush ve diğ., 2009) okul terki riskini artırdığı görülmektedir. Ancak bu araştırmada süregen hastalığa sahip olan ve olmayan öğrencilerin okul terki riskleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışmada süregen hastalık türü, süresi, önem düzeyi, bireyin tedavi görüp görmediği, ilaç

kullanımının olup olmadığı gibi süregelen hastalıkla ilgili bilgiler çalışmanın kapsamına dahil edilmediği için bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Nitekim Vaughn ve diğ. (2014) tarafından yapılan çalışmada süregelen hastalık şeklinde genel bir değişken yerine astım, ülser, diyabet, hepatit şeklinde hastalıkların daha somut duruma getirilerek karşılaştırıldığı görülmektedir.

### **Sınırlılıklar ve Öneriler**

Bu araştırmanın sınırlılıkları, araştırmaya yönelik bir özeleştiri olmanın yanı sıra yapılacak sonraki çalışmalar için de bir öneri niteliği taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın sınırlılıklarından ilki okula bağlılık, okul tükenmişliği ve okul terki riski arasındaki ilişkinin çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş olmasıdır. Okul terki riski, okula bağlılık, okul tükenmişliği ve bazı demografik değişkenlerden oluşan bir model kurularak yapısal eşitlik modellemesi ile bu değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve aracı etkilerin test edilmesinin alanyazına önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir. Bunun dışında yapılacak sonraki çalışmalarda bu araştırmanın bulguları da göz önünde bulundurularak okul terki riskini önlemeye yönelik hazırlanan önleme veya müdahale programlarının deneysel çalışmalarla test edilmesi okul terkiyle ilgili alanyazına önemli bir katkı getirecektir. Nitekim alanyazın incelendiğinde okul terki ile ilgili betimsel çalışmaların sıklıkla yapılmasına karşın deneysel çalışmaların sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise uygun örnekleme yönteminin kullanılmış olmasıdır. Yapılacak sonraki çalışmalarda tabakalı örnekleme yönteminin kullanılması bu çalışmada ortaya çıkan gruplar arasındaki dengesiz dağılımları ve varyansların eşit dağılmamasını önleyecektir. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri de örneklem grubuna seçilen bireylerin yalnızca Giresun ilinden seçilmesidir. Daha önce sözedildiği gibi okullaşma oranlarında iller arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışmanın farklı il veya bölgelerde yapılmasının bu çalışmanın bulgularına ve Türkiye'deki okul terkiyle ilgili alanyazına önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir. Son olarak çalışmanın amacına daha uygun olduğu düşünülerek Okul Terki Riski Ölçeği için test edilen modellerden tek faktörlü alternatif modelinin çalışmada kullanılması çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeridir. Bu doğrultuda bu ölçeğe ait tek faktörlü alternatif model kullanılırken araştırmacılar tarafından model uyum indekslerinin göz önünde bulundurulması ve geçerlik kanıtlarının yeniden test edilmesi önerilmektedir.

### **Etik Kurul Kararı**

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

### **Kaynakça**

Andersen, S., Rod, M. H., Holmberg, T., Ingholt, L., Ersbøll, A. K., and Tolstrup, J. S. (2018). Effectiveness of the settings-based intervention Shaping the Social on preventing dropout from vocational education: A Danish non-randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 6(1), 1-11. doi: 10.1186/s40359-018-0258-8

- Annabi, N. (2017). Investments in education: What are the productivity gains? *Journal of Policy Modeling*, 39(3), 499-518. doi: 10.1016/j.jpolmod.2017.03.003
- Avrupa Komisyonu. (2020). *Türkiye 2020 raporu* (SWD2020-355). [https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari\\_46224.html](https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html) adresinden erişilmiştir.
- Backman, O. (2017). High school dropout, resource attainment, and criminal convictions. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 54(5) 715-749. doi: 10.1177/0022427817697441
- Balfanz, R., Herzog, L., and Iver, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-235. doi: 10.1080/00461520701621079
- Bask, M., and Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. doi: 10.1007/s10212-012-0126-5
- Bjerk, D. (2012). Re-examining the impact of dropping out on criminal labor outcomes in early childhood. *Economics of Education Review*, 31(1), 110-122. doi: 10.1016/j.econedurev.2011.09.003
- Borgna, C., and Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313. doi: 10.1016/j.ssresearch.2016.06.021
- Brewster, A. B., and Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67. doi: 10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b
- Bridgeland, J. M. (2010). The new dropout challenge: Bridging gaps among students, parents, and teachers. *New Directions for Youth Development*, 127, 101-110. doi: 10.1002/yd.366
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Basım). Ankara: Pegem.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., and Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452. doi: 10.2307/1130933
- Campbell, C. (2015). The socioeconomic consequences of dropping out of high school: Evidence from an analysis of siblings. *Social Science Research*, 51(1), 108-118. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.011
- Choudhury, A. (2006). Revisiting dropouts: Old issues, fresh perspectives. *Economic and Political Weekly*, 41(51), 5257-5263.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.155



- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* [Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research] (2. Baskı). (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: Edam. (2012)
- Croninger, R. G., and Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2001-05084-002>
- Çengel, M., Totan, T. ve Çoğmen, S. (2017). Okula bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1820-1837. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/379296> adresinden erişilmiştir.
- Doll, B., and Hess, R. S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 351-356. doi: 10.1521/scpq.16.4.351.19895
- Dupere, V., Dion, E., Nault-Briere, F., Archambault, I., Leventhal, T., and Lesage, A. (2018). Revisiting the link between depression symptoms and high school dropout: Timing of exposure matters. *Journal of Adolescent Health*, 62, 205-211. doi: 10.1016/j.jadohealth.2017.09.024
- Enguita, M. F., Martinez, L. M., and Gomez, J. R. (2010). *School failure and dropouts in Spain*. Barcelona: La Caixa.
- Ermish, J., and Francesconi, M. (2001). Family matters: Impacts of family background on educational attainment. *Economica*, 68(270), 137-156. doi: 10.1111/1468-0335.00239
- European Statistical Office. (2020). *Early leavers from education and training*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training)
- Fall, A. M., and Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.11.004
- Farah, N., and Upadhyay, M. P. (2017). How are school dropouts related to household characteristics? Analysis of survey data from Bangladesh. *Cogent Economics & Finance*, 5, 1-18. doi: 10.1080/23322039.2016.1268746
- Field, A., and Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* [How to design and report experiments] (A. Özer, Çev. Ed.). Ankara: Anı. (2003)
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. doi: 10.2307/1170412
- Fisk, B. (1994). *Urban school dropouts: A case study*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Alberta.

- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., and Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583. doi: 10.1007/s10212-012-0129-2
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., and Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore and L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?* New York: Springer.
- Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *International Journal of Social Science*, 25(1), 125-138. doi: 10.9761/JASSS2304
- Gouda, S., and Sekher, T. V. (2014). Factors leading to school dropouts in India: An analysis of national family health survey-3 data. *International Journal of Research & Method in Education*, 4(6), 75-83. doi: 10.9790/7388-04637583
- Harlow, C. W. (2003). *Education and correctional correctional Bureau of Justice statistics* (Rapor No. NCJ-195670). Washington: US Department of Justice.
- Im, M. H., Hughes, J. N., and West, S. G. (2016). Effect of trajectories of friends' and parents' school involvement on adolescents' engagement and achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 963-978. doi: 10.1111/jora.12247
- Itzhaki, E., Itzhaky, H., and Yablon, Y. B. (2018). The contribution of parental and societal conditional regard to adjustment of high school dropouts. *Journal of Adolescence*, 62, 151-161. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.11.014
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., and Üstün, T. B. (2007). Age onset of mental disorders: A review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359-364. doi: 10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c
- Kline, R. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*[Principles and practice of structural equation modeling]. (S. Şen, Çev. Ed.). İstanbul: Nobel. (2016)
- Laird, J., DeBell, M., and Chapman, C. (2006). *Dropout rates in the United States: 2004* (NCES 2007-024). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494396.pdf>
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., and Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 652-658. doi: 10.1016/j.jadohealth.2016.01.014

- Magen-Nagar, N., and Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9-24. doi: 10.1080/10824669.2016.1242069
- Marcoulides, G., and Schumacher, R. (2007). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marphatia, A. A., Reid, A. M., and Yajnik, C. S. (2019). Developmental origins of secondary school dropout in rural India and its differential consequences by sex: A biosocial life-course analysis. *International Journal of Educational Development*, 66, 8-23. doi: 10.1016/j.ijedudev.2018.12.001
- Mikkonen, J., Moustgaard, H., Remes, H., and Martikainen, P. (2018). The population impact of childhood health conditions on dropout from upper-secondary education. *The Journal of Pediatrics*, 196, 283-290. doi: 10.1016/j.jpeds.2018.01.034
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim, 2017-18*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/06123056\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2017\\_2018.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Montmarquette, C., Viennot-Briot, N., and Dagenais, M. (2007). Dropout, school performance, and working while in school. *The Review of Economics and Statistics*, 89(4), 752-760. doi: 10.1162/rest.89.4.752
- Mussida, C., Sciulli, D., and Signorelli, M. (2019). Secondary school dropout and work outcomes in teneveloping countries. *Journal of Policy Modeling*, 41(4), 547-567. doi: 10.1016/j.jpolmod.2018.06.005
- Nakajima, M., Kijima, Y., and Otsuka, K. (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, 62, 245-253. doi: 10.1016/j.ijedudev.2018.05.006
- National Center for Education Statistics. (2015). *Common core of data table: Public high school 4-year adjusted cohort graduation rate, by race/ethnicity and selected demographics for the United States, the 50 states, and the District of Columbia: School year 2012-13*. Retrieved from [http://nces.ed.gov/ccd/tables/ACGR\\_RE\\_and\\_characteristics\\_2012-13.asp](http://nces.ed.gov/ccd/tables/ACGR_RE_and_characteristics_2012-13.asp)
- National Center for Education Statistics. (2020). *The condition of education 2020* (NCES 2020-144). Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020144.pdf>
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., and Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50(4), 443-460. doi: 10.1016/j.jsp.2012.03.002
- Orfield, G. (2004). *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Özdemir, S. (2018). Ergenlik döneminde riskli davranışları önleme ve müdahale. Savi Çakar, F. (Ed.), *Yaşam dönemleri ve uyum sorunları içinde* (ss. 273-300). Ankara: Pegem.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education in Science*, 36(161), 302-317. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3192503/pdf/nihms315793.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ramsdal, G. H., Bergvik, S., and Wynn, R. (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent Psychology*, 5(1), 1-16. doi: 10.1080/23311908.2018.1455365
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., and Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, 73, 37-46. doi: 10.1016/j.childyouth.2016.11.031
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., and Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. doi: 10.1348/000709908X281628
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, I. E., and Nurmi, E. (2009). School-burnout inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., and Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*, 38(10), 1316-1327. doi: 10.1007/s10964-008-9334-3
- Seçer, İ. (2013). *Spps ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/okul-tukenmislik-olcegi-toad.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Staff, J., and Kreager, D. A. (2008). Too cool for school? Violence, peer status and high school dropout. *Social Forces*, 87(1), 445-471. doi: 10.1353/sof.0.0068
- Stewart, E. B. (2007). Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement. *The High School Journal*, 91(2), 16-34. doi: 10.1353/hsj.2008.0002
- Suh, S., Suh, J., and Houston, I. (2007). Predictors of categorical at risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85(2), 196-203. doi: 10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x

- Sütçü, Z. (2015). *Okul terk riski ölçeği'nin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sweeten, G., Shawn D. B., and Raymond, P. (2009). Does dropping out of school mean dropping into delinquency? *Criminology*, 47(1), 47-91. doi: 10.1111/j.1745-9125.2009.00139.x
- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30. doi: 10.31592/aeusbed.358223
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*[Using multivariate statistics] (M. Baloğlu, Çev. Ed.). İstanbul: Nobel. (2013)
- Tabuchi, T., Fujihara, S., Shinozaki, T., and Fukuhara, H. (2018). Determinants of high-school dropout: A longitudinal study in a deprived area of Japan. *Journal of Epidemiology*, 28(11), 458-464. doi: 10.2188/jea.JE20170163
- Tang, C., Zhao, L., and Zhao, Z. (2018). Child labor in China. *China Economic Review*, 51, 149-166. doi: 10.1016/j.chieco.2016.05.006
- Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(3), 422-439. doi: 10.1080/13636820.2013.834956
- Thornberry, T. P., Moore, M., and Christenson, R. (1985). The effect of dropping out of high school on subsequent criminal behavior. *Criminology*, 23(1), 3-18. doi: 10.1111/j.1745-9125.1985.tb00323.x
- Townsend, L., Flisher, A. J., and King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 295-317. doi: 10.1007/s10567-007-0023-7
- Trampush, J. W., Miller, C. J., Newcorn, J. H., and Halperin, J. M. (2009). The impact of childhood ADHD on dropping out of high school in urban adolescents/young adults. *Journal of Attention Disorders*, 13(2), 127-136. doi: 10.1177/1087054708323040
- Tuominen-Soini, H., and Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental psychology*, 50(3), 649-662. doi: 10.1037/a0033898
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020b). *Ortaöğretimde okullaşma oranları, 2012 ve sonrası*. <https://biruni.tuik.gov.tr/ilgosterge/?locale=tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020a). *Çocuk işgücü anket sonuçları, 2019*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807> adresinden erişilmiştir.

- Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., and Maynard, B. R. (2014). Dropping out of school and chronic disease in the United States. *Journal of Public Health, 22*(3), 265-270. doi: 10.1007/s10389-014-0615-x
- Weybright, E. H., Caldwell, L. L., Xie, H., Wegner, L., and Smith, E. A. (2017). Predicting secondary school dropout among South African adolescents: A survival analysis approach. *South African Journal of Education, 37*(2), 1-11. doi: 10.15700/saje.v37n2a1353
- White, S. W., and Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling and Development, 88*(2), 227-235. doi: 10.1002/j.1556-6678.2010.tb00014.x
- Wils, A., Sheehan, P., and Shi, H. (2019). Better secondary schooling outcomes for adolescents in low-and middle-income countries: Projections of cost-effective approaches. *Journal of Adolescent Health, 65*(1), 25-33. doi: 10.1016/j.jadohealth.2019.03.024
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terk riskinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, Y., Gan, Y., and Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences, 43*(6), 1529-1540. doi: 10.1016/j.paid.2007.04.010
- Zorbaz, O., ve Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim, 45*(202), 191-210. doi: 10.15390/EB.2020.8266



## Predictors of the School Dropout Risk in Secondary School Students: School Engagement and School Burnout

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	01.02.2020	03.29.2021	05.19.2021

Arif Arslan <sup>1</sup>  
Hacettepe University

### Abstract

In this research, the dropout risks of secondary school students were investigated in terms of school engagement, school burnout, and variables obtained from the personal information form. The study is based on the correlational research design. The convenience sampling method was used for determining 420 secondary school students who constitute the sample of the study. 237 (56.4%) out of 420 students are female and 183 (43.6%) are male; and the mean age is 15.4 years. Pearson's Correlation Analysis, Multiple Regression Analysis, and t-test were used for analyzing the data. As a result of the analyses, it was found that there is a significant negative correlation between school dropout risk and school engagement ( $r = -.47, p < .05$ ); and there is a significant positive correlation between school dropout risk and school burnout ( $r = .52, p < .05$ ). As a result of the Multiple Regression Analysis, it is seen that school engagement and school burnout explain 35% of the total variance in the school dropout risk. It has been concluded that the school dropout risk of secondary school students who are male, who previously worked, and who frequently skip school is higher than the students in the other group. As a result, it can be seen that there are many factors affecting the school dropout risk. Taking these conditions into consideration in preventive actions can provide more effective results.

**Keywords:** School dropout risk, early school leaving, school engagement, school burnout, secondary education students.

**The Ethical Committee Approval:** Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

---

<sup>1</sup>Corresponding Author: Res. Assist., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: arif.arslan@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5025-1655>

### **Purpose and Significance**

Many topics regarding education from the content of the courses to the teaching techniques and from the function of the schools to the status of students in education are discussed in almost every country. One of these issues discussed is the school dropout. Although the definition of school dropout differs according to the countries' educational visions, this situation is considered an important issue by many countries like the United States, India, Italy, Bulgaria, Romania and Turkey. Despite the precautions taken at both international and national levels and scientific research on school dropout, it continues to be an important problem in many countries. (European Statistical Office-EUROSTAT, 2020; National Center for Education Statistics-NCES, 2015).

When the literature is reviewed, it is seen that such variables as low socioeconomic level (Nakajima, Kijima and Otsuka, 2018; Weybright, Caldwell, Xie, Wegner and Smith, 2017; Wils, Sheehan and Shi, 2019), parent's education level (Farah and Upadhyay, 2017; Mussida, Sciulli and Signorelli, 2019), household population (Choudhury, 2006; Farah and Upadhyay, 2017), ethnicity (Cairns, Cairns and Neckerman, 1989; Ermish and Francesconi, 2001), absenteeism (Tabuchi, Fujihara, Shinozaki and Fukuhara, 2018), grade repetition (Fisk, 1994), psychological state (Dupere et al., 2018; Trampush, Miller, Newcorn, and Halperin, 2009), peer relationships (Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon and Church, 2017; Staff and Kreager, 2008; Stewart, 2007), academic achievement, and working out of school (Bridgeland, 2010; Montmarquette, Viennot-Briot and Dagenais, 2007) affect the students' school dropout risk. In addition to these factors, it is seen that school engagement and school burnout variables can also cause negative outcomes in education (Brewster and Bowen, 2004; Salmela-Aro, Kiuru and Nurmi, 2008). It is emphasized that school engagement is an important factor in preventing negative academic outcomes such as school alienation, low academic achievement, and school dropout; and high school students' possibility of graduation increases as a result of increased school engagement (Fall and Roberts, 2012). It is also emphasized in the other studies in the literature that academic performance of the students who have low school engagement in terms of emotional and behavioral aspects during adolescence reduced (Niehaus, Rudasill and Rakes, 2012) and that low emotional and behavioral commitment are significant predictors of school dropout (Im, Hughes and West, 2016). Furthermore, it is seen that there is a significant relationship between school engagement and risky behaviors, and that as the students' school engagement levels increase, their likelihood of engaging in risky behaviors such as antisocial behavior and dropping out of school decreases (Şimşek and Çöplü, 2018). School burnout, on the other hand, is defined as the student's being unable to find the strength to continue activities in the school, being indifferent to school-related activities, and decrease in self-esteem and academic achievement perception (Zhang, Gan and Cham, 2007). The results of the previous studies show that students who experience school burnout are more often absent from school, lack the motivation to perform school-related tasks, and have a higher risk of dropping out of school (Salmela-Aro, Savolainen and



Holopainen, 2009). As a result, when all these studies in the literature are taken into consideration, it can be said that school dropout behavior, which emerges with the effects of several factors, is the result of a complex process.

School dropout may cause many individual, social and economic problems. For instance, individuals who dropped out of school have a high risk of confronting such serious problems as unemployment or having low-paid jobs (Annabi, 2017; Bjerk, 2012; Campbell, 2015; Doll and Hess, 2001; Mussida, et al., 2019; NCES, 2015; Sweeten, Shawn and Raymond, 2009), committing a crime (Backman, 2017; Harlow, 2003; Itzhaki, Itzhaky and Yablon, 2018; Thornberry, Moore and Christenson, 1985; White and Kelly, 2010), tobacco and alcohol use or drug abuse (Lansford, Dodge, Pettit and Bates, 2016; Townsend, Flisher and King, 2007), and early sexual experience or pregnancy (Fall and Roberts, 2012; Suh, Suh and Houston, 2007; White and Kelly, 2010). Moreover, individuals who dropped out of school are also an important problem for the country's economy. For example, it is estimated that each individual who dropped out of school and does not pay taxes and receives state aid causes a significant loss of 250 thousand dollars in the economy of the United States (NCES, 2015). Considering these negative results caused by school dropout, the importance of studies to prevent this situation and to determine the factors associated with it will be understood. Revealing these relationships will increase the effect of prevention or intervention programs that will be prepared by school counselors within the scope of preventive guidance and psychological counseling services. Moreover, considering that adolescence is the period when risky behaviors are seen the most (Gençtanırım and Ergene, 2014), it was decided to conduct this study with secondary school students. Risky behaviors include many behaviors such as smoking, alcohol and drug abuse, early sexual experience, antisocial behaviors, and school dropout and affect the physical or mental health of the individuals in a negative way (Özdemir, 2018). The adolescence, with which the secondary education level coincides, is a period when the likelihood of the emergence of mental disorders is quite high. As a matter of fact, approximately 50% of all lifelong mental disorders occur between the ages of 13 and 19 (Kessler et al., 2007). Dropping out of school at secondary education level increases the possibility of individuals' experiencing certain mental disorders (Ramsdal, Bergvik and Wynn, 2018). Therefore, the secondary education level is a critical period for prevention activities to be carried out by school counselors to reduce the possibility of the students' engaging in risky behaviors such as dropping out of school. In this context, this study examined the school dropout risks of secondary school students in terms of school engagement and school burnout variables. Furthermore, it was also aimed to investigate the effects of the variables of gender, household population, class level, family's income, actively working, previous employment, perceived school success, class repetition, having received disciplinary punishment, chronic disease, truancy, and absenteeism on school dropout.

## Method

This study is a quantitative research and based on correlational research design (Creswell, trans. 2019). The population of the study is secondary school students. The sample of the study consists of 420 secondary school students in total, 237 (56.4%) female and 183 (43.6%) male, studying at Atatürk Vocational and Technical Anatolian High School, Hamdi Bozbağ Anatolian High School and Mimar Sinan Anatolian High School, located in the city center of Giresun, in the academic year of 2019-2020. While analyzing the data set, t-test, Pearson's Correlation Analysis, and Multiple Regression Analysis were used among parametric tests.

## Results

As a result of the Pearson's Correlation Analysis, it was found that there is a significant negative correlation between school dropout risk and school engagement ( $r = -.47, p < .05$ ) and a significant positive correlation between school dropout risk and school burnout ( $r = .52, p < .05$ ). In this sense, it can be said that if the school engagement scores of secondary school students increase, their school dropout risk scores will decrease; and that if the school burnout scores increase, the school dropout risk will also increase. As a result of Multiple Linear Regression Analysis, a significant correlation was found between school engagement and school burnout, and the school dropout risk ( $R = .59, R^2 = .35, p < .01$ ). Accordingly, school engagement and school burnout explain 35% of the total variance in the school dropout risk. One-unit increase in the school engagement variable caused a decrease of .36 in the school dropout risk of secondary school students; one-unit increase in the school burnout variable caused an increase of .31 in the school dropout risk of secondary school students.

As a result of the analysis conducted to determine whether there is any difference between the school dropout risks of female and male secondary school students, it was found that the difference between is significant ( $t_{418} = 4.58, p < .05$ ). According to these results, it can be said that the school dropout risk of male students ( $x = 2.4$ ) is higher than that of female students ( $x = 2$ ). As a result of the analysis conducted to determine whether there is any difference between the school dropout risks of secondary school students who previously worked and have not worked before, it was seen that the difference in between is significant ( $t_{418} = 3.43, p < .05$ ). It can be said that the school dropout risk ( $x = 2.4$ ) of secondary school students who previously worked is higher than the school dropout risk ( $x = 2.1$ ) of secondary school students who have not worked before. As a result of the analysis conducted to determine whether there is any difference between the school dropout risks of secondary school students with a chronic disease and not having any chronic disease, it was seen that the difference is not significant ( $t_{418} = -.39, p > .05$ ). As a result of the analysis conducted to determine whether there is any difference between the school dropout risk of secondary school students who frequently skip school and those who do not skip school, the difference was found to be significant ( $t_{418} = 6.93, p < .05$ ). According to this result, it can be said that the school dropout risk ( $x = 3$ ) of secondary school

students who frequently skip school is higher than that of secondary school students who do not skip school ( $x = 2.1$ ). As a result of the analysis conducted to determine whether the school dropout risk of secondary school students differs in terms of the school type variable, it was seen that the difference in between is not significant ( $t_{418} = -1.84, p > .05$ ).

### **Discussion and Conclusions**

Research findings indicate that the relationship of the school dropout risk of secondary school students with school engagement is negative, and with school burnout significant positive; and it is seen that school engagement and school burnout explain 35% of the total variance in the school dropout risk. It can be said that these results we obtained support the results of the other studies in the literature. Indeed, as emphasized before, it is seen that school engagement is an important factor in preventing negative academic outcomes such as school alienation, low academic achievement, and school dropout; and high school students' possibility of graduation increases as a result of increased school engagement (Fall and Roberts, 2012). In the study conducted by Im et al. (2016), it is also emphasized that academic performance of the students who have low school engagement in terms of emotional and behavioral aspects during adolescence decreased (Niehaus et al., 2012) and that low emotional and behavioral commitment are significant predictors of school dropout. It is seen that students who experience school burnout are more often absent from school, have less motivation to perform school-related tasks, and have a higher risk of dropping out of school (Salmela-Aro, Savolainen et al., 2009). All these findings obtained regarding school engagement and school burnout are thought to be important in revealing the multidimensional nature of the school dropout risk and for understanding better and preventing school dropout behavior. The findings obtained in this study once again show that school counselors' detecting students with low school engagement and with high school burnout, and preparing intervention programs for these students with the understanding of preventive guidance and psychological counseling can be quite functional in preventing school dropout.

It is seen that different results have been obtained in the studies on the effect of gender on school dropout. Some researchers state that women have a higher school dropout risk (Croninger and Lee, 2001; Mussida, et al., 2019; Nakajima, et al., 2018); while the others state that men have higher school dropout risk (Borgna and Struffolino, 2017; European Statistical Office, 2018; Laird, DeBell and Chapman, 2006; Yorgun, 2014). However, in some studies, it is seen that gender is not a significant predictor of school dropout (Özer, Gençtanırım and Ergene, 2011; Zorbaz and Özer, 2020). When the schooling rates of female students at the secondary education level in the city of Giresun are examined, it is seen that the rate was 89% in 2018 and around 93% in 2019. When compared to the previous year, it is noteworthy that there is a significant increase in the schooling rate of female students at secondary education level. In Turkey, the city of Rize has the highest schooling rate in girls at secondary education level with 98%; nevertheless, this rate is around 53% in Muş

(Türkiye İstatistik Kurumu, 2020). These data also show that regional differences may have an influence over school dropout risk and schooling rates. As a matter of fact, attaining different results in studies examining the school dropout risk by gender may be due to the characteristics of the sample group.

One of the findings obtained in the study is that the school dropout risk of the students who previously worked is higher than the students who have not worked before. The results attained bear similarity to the literature (Bridgeland, 2010, Montmarquette, et al., 2007). As a matter of fact, having worked before may cause a decrease in academic success and school engagement of the students, and result in dropping out of school at the end of this entire process. In this study, it has been concluded that the students who frequently skip school have a higher risk of dropping out of school. When the literature is reviewed, it is seen that the variables of truancy and absenteeism are important factors affecting school dropout (Balfanz, Herzog and Iver, 2007; Enguita, Martinez and Gomez, 2010; Finn, 1989; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin and Royer, 2013; Orfield, 2004). Accordingly, it can be said that this finding is consistent with the literature. As a result, it can be said that the school dropout risk is affected by many factors and studies on these factors are of great importance to prevent the school dropout risk.

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

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tiplerinin Belirlenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	15.03.2021	01.06.2021	01.06.2021

**Serdar Malkoç** <sup>2</sup>  
Ankara Üniversitesi

**Bahri Ata** <sup>3</sup>  
Gazi Üniversitesi

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemektir. Araştırma temel nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Katılımcılar ulusal ölçekte çalışma yürüten dört büyük öğretmen sendikasına üye olan öğretmenlerden seçilmiştir. Söz konusu sendikaların her birinden bir kadın bir erkek olmak üzere ikişer kişi araştırmada yer almıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler üretilmiştir. Nitel veriler tümevarımcı içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık (DGOV) ile Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık (EKOV) olmak üzere iki vatandaşlık tipi ortaya çıkmıştır. DGOV tipi için değerler ve gelenek vatandaşlığı şekillendiren en önemli boyuttur. DGOV'a göre vatandaşlık kimliğini tanımlayan öge onun tarih ve kültür ile olan organik bağıdır. Bu vatandaşlık tipine göre gelenek göreneklere bağlı olmak, geçmişin mirasına sahip çıkmak vatandaşlık kimliğinin önemli harcıdır. DGOV tipinde önemli bir diğer kavram da görev ve sorumluluktur. Görev ve sorumluluk, değer ve gelenek etrafında şekillenmektedir. Eğitimi için ise "vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler" yaklaşımı benimsenmektedir. EKOV vatandaşlık kavramını eleştiri ve sorgulama ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipinde, vatandaşlığın daha çok "haklar" boyutu önemli görülmektedir. Hakların korunması ve dahası geliştirilmesi gerekebilir. Bu anlamda gösteri ve protesto yürüyüşleri düzenlemek, dilekçe vermek, sivil toplum kuruluşu altında örgütlenmek gereklidir. Bu vatandaşlık tipinde vatandaşlar etkin ve katılımcı özellikleriyle kamusal alanda etkinlik göstermelidir. Vatandaşlık eğitimi için ise eleştiri ve sorgulama temelli, "yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler" ön plana çıkmaktadır. Vatandaşlık eğitimi içinde toplum önemli bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesinde "Topluma Hizmet ve Sosyal Proje Geliştirme" derslerinde etkin vatandaşlık uygulamaları için olanaklar yaratılabilir. Özellikle sivil toplum kuruluşları ve resmi kurumlarla eşgüdümlü projeler üretilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Vatandaşlık tipleri, vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmenleri.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, Ankara Üniversitesi etik kurul onayına (No: 85434274/050.04.04/34952, Tarih: 25.05.2020) sunulmuştur.

<sup>1</sup>Bu araştırma Prof. Dr. Bahri Ata danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2020 yılında tamamlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tiplerinin Belirlenmesi" adlı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup>**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler, Sosyal Bilgiler Eğitimi, e-posta: smalkoc@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4169-1082>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi-MEB Talim Terbiye Kurul Üyesi, e-posta: bahriata@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2214-0560>

Vatandaşlık en yalın biçimiyle birey ile devlet arasındaki statüyü tanımlayan bir kavramdır. Bu yönüyle vatandaşlık bireylerin siyasal, sosyal ve ekonomik hak ve ödevlerini, yönetime katılım biçimlerini belirler. Ancak pek çok disiplinin çalışma konusu olan vatandaşlık sadece bu tanımla sınırlı değildir. Günümüzde vatandaşlık, siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji, eğitim gibi disiplinlerin çalışma konusu olmaktadır. Her bir disiplin vatandaşlığa farklı yaklaşımda ve vatandaşlığı sorunsallaştırmaktadır. Vatandaşlık, eğitim bağlamında düşünüldüğünde ülkenin geleceğine yön verecek bireylerin yetiştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda vatandaşlık eğitimi, vatandaşlığın siyasal yönüyle birlikte sosyal katılım boyutlarını da içeren bilgi, beceri ve değerleri genç kuşaklara kazandırmayı hedefler. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi demokrasi kültürünü yaşatmayı ve sürdürmeyi amaçlar. Ortaokullarda program amaç ve kazanımları bakımından bu sorumluluk sosyal bilgiler dersine aittir. Sosyal bilgiler dersinin birincil amacının vatandaşlık eğitimi olduğu ulusal ve uluslararası alanda tartışmasız kabul edilmiştir. Ülkemizde ulusal politikalara yön veren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sosyal bilgileri “bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” (2005, s. 46) şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca sosyal bilgilerin “demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır” (MEB, 2005, s. 46). Tanımlamadan, sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitiminde çağdaş yönelimleri, demokrasiyi ve etkin katılımı dikkate aldığı görülebilir. Çünkü vatandaşlık, demokratik siyasal yönetimlerin bir özelliği çerçevesinde tanımlanmaktadır. Sosyal bilgilerde vatandaşlık eğitimi demokratik toplumların beklentileriyle uyumludur (Ata, 2009; Ochoa-Becker, 2007). Demokrasi siyaset alanını belirleyen bir kavram olmasının yanında sosyal alanı da şekillendiren bir kavramdır. Bunun için demokratik toplumlarda vatandaşlar demokrasi kültürünün önemli bir göstergesi olurlar. Hem siyasal hem de sosyal alanda donanımlı bireyler demokrasi kültürünün güvencesi daha da önemlisi taşıyıcılarıdır (Ersoy, 2019; Hahn, 1998; Ochoa-Becker, 2007). Dewey(1965), demokrasinin yönetimin işleyişine ilişkin belli ilkeleri de belirten daha geniş bir kavram olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre demokrasi, aslında “birlikte yaşama kültürü” kurmaktır. Dolayısıyla demokrasi kültürüne karakterini veren o ülkenin vatandaşlarıdır.

### **Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Bağlamı**

Vatandaşlık kavramının modern formuna ulus devletlerin kuruluşuyla kavuştuğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde vatandaşlık eğitiminin görülmeye başlanması Osmanlı’nın son dönemi ve gerçek manasında ise Cumhuriyet’in ilanından sonraya tarihlenir. Cumhuriyetin ilanından sonra yeni siyasal ve sosyal dokuya uygun vatandaşlar yetiştirmek de önemli bir gündem haline gelmiştir. Cumhuriyetin

ilanından sonra üç temel gelişmenin vatandaş yetiştirme politikasının temellerini oluşturduğu söylenebilir (Çelik, 2008). Bunlar Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Öğretim Programlarında Değişiklikler, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler Kitabı'dır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim birliği sağlanmış, okullarda verilecek eğitimin niteliği ve esasları belirlenmiştir. Aslan (2011) Cumhuriyetin ilk milli eğitim programının Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndaki ilkelere göre hazırlandığını vurgulamaktadır. Genç cumhuriyet döneminin en önemli vatandaşlık eğitimi adımlarından biri de kuşkusuz Atatürk'ün bizzat yönlendirmesi ve çabalarıyla "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" kitabının hazırlanmasıdır. Atatürk kitabı hazırlaması için Afet İnan'ı görevlendirmiştir. Medeni Bilgiler kitabında (İnan, 2000) Atatürk'ün vatandaşlığa bakışını şu sözlerinde görebiliriz: "Devletin millete, vatandaşlara karşı görevleri vardır; fakat devletin varlığı, vatandaşlardan birtakım yükümlülükler ister. O halde, devletin millete ve vatandaşların da devlete karşı karşılıklı görevleri, hakları vardır." Bu tanımlamanın Fransız cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışıyla oldukça uyumlu olduğu söylenebilir. Ünsal (1998) Cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışında devletin egemenliği altındaki yurttaşların hak, görev ve yükümlülüklerini yasalarla güvence altına aldığını. Buna karşın devletin de vatandaşlarından yasalarla belirlenmiş sorumluluklarını yerine getirmelerini istediğini vurgular. Ayrıca vatandaşın devlete karşı ödevlerinin değil haklarının da bilincinde olarak siyasal yaşama etkin bir biçimde katılımı beklenir. Dolayısıyla kuruluş itibarıyla vatandaşlığa bakışın cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışını temsil ettiği söylenebilir. Çünkü Ünsal'ın (1998) da belirttiği gibi bu dönemdeki en önemli tartışma tebaadan vatandaşa bir ulus yaratmaktır. Bu anlamda ders kitapları ve öğretim programları önemli bir yere sahip olmuştur. Örneğin dönemin önemli eğitim düşünür, yazar ve politikacısı aynı zamanda Yurt Bilgisi (1966, 1967) ders kitaplarının yazarları arasında olan eğitimci Hasan Ali Yücel (1971) kuşkusuz vatandaşlık eğitimi konusunda önemli etkisi ve katkısı olmuş bir aydındır. Yücel, İyi İnsan İyi Vatandaş (1971) adlı eserinde iyi vatandaş olmanın iyi insan olmaya bağlı olduğunu vurgulamıştır. İyi vatandaşı tanımlarken milli, ahlaki ve manevi duyguları yüksek kişiler olarak tanımlamıştır. Yücel, ahlaki olarak, iyi vatandaş iyi insan olabilmek için ferdin iyi evlat, iyi ana ve baba, iyi kardeş olmayı gerekli görmektedir.

Cumhuriyetin kuruluşunda gördüğümüz yurttaşlık politikası elbette farklı siyasal gelişmelerden etkilenmiştir. Erken cumhuriyet döneminden günümüze kadar olan süreçte ders kitapları ve öğretim programlarında belirginleşen vatandaşlık tipinin cumhuriyetçi vatandaş özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir. Cumhuriyetçi vatandaşlık "görev ve sorumlulukları" daha fazla önemseyen özverili, çalışkan ve cumhuriyete bağlı vatandaşlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstel'in (2014) kapsamlı çalışmasında "makbul vatandaşın" görev ve sorumluluk odaklı edilgin vatandaşlık olduğu vurgulanmıştır. Yine araştırma sonuçlarına göre vatandaş yetiştirme politikalarında dönemsel siyasal eğilimlerin güçlü etkileri olmaktadır. Örneğin çok partili yaşama birlikte seçme ve seçilme demokrasinin en önemli göstergesi olarak görülmüş, "okulda ve ailede demokrasi söylemi" ders kitaplarına yansımıştır. 1960 sonrası aile ve sivil kurumların da vatandaşlık eğitiminin önemli paydaşları olarak

görülmeye başlandığı 1980 sonrası ise dini öğelerin daha fazla vatandaşlık eğitiminde görünür olduğu gözlenmiştir (Gürses, 2010). Özellikle sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarını inceleyen çalışmalar 1998 ve 2005 programlarının önceki programlara göre yeni yaklaşım ve kavramları getirmiştir. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi ulusal ve uluslararası gelişmelerin odağında şekillenmeye devam etmektedir.

Vatandaşlık eğitiminde yaşanan dönüşümler her ne olursa olsun, vatandaşlık eğitimi için temel soru “ne tür vatandaşların” yetiştirileceğidir. Çünkü demokratik toplumlarda hangi tür vatandaşların, demokratik yaşama katkı sağlayacağı ve onu geliştireceği önemli bir sorudur (Westheimer ve Kahne, 2004). Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili çeşitli bağlamlarda ulusal ve uluslararası alanda çalışmaların yapıldığı görülebilir. Ülkemizde öğretmenlerle yapılan vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi çalışmaları, öğretmenlerin vatandaşlık ve sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları (Eryılmaz, Bursa ve Ersoy, 2018), vatandaşlık eğitiminden yaşanan sorunlar (Ekici, 2018), öğretmenlerin etkili vatandaşlık uygulamaları (Ersoy, 2007), etkin vatandaşlık uygulamalarını engelleyen etkenler (Ersoy, 2014a), vatandaşlık ve yurtseverlik algıları (Bakioğlu ve Kurt, 2009) gibi bağlamlarda yapılmıştır. Ulusal ölçekli alanyazında vatandaşlık ve ne tür vatandaşların yetiştirilmek istendiği sorunu odağında yapılan tartışmalar, ağırlıklı olarak ders kitaplarına ve öğretim programlarına odaklanmaktadır (Örneğin; Akagündüz, 2017; Akhan, Çiçek ve Mert, 2019; Alabaş, 2018; Kuş ve Ozan, 2019; Sel ve Sözer, 2018). Ancak doğrudan öğretmenlerin vatandaşlık algı ve görüşlerini temele alan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yurt dışında ise doğrudan öğretmenlerin vatandaşlığa bakış açısını ve inançlarını kavramsallaştıran çalışmalar dikkati çekmektedir (Örneğin; Cohen, 2013; Hahn, 2015; Marri, Michael-Luna, Cormier ve Keegan, 2014; Osler, 2011; Patterson, Doppen ve Misco, 2012; Phipps, 2010; Sim, 2008; Sim, Chua ve Krishnasamy, 2017; Thapa, 2016; Westheimer ve Khane, 2004). Vatandaşlık tiplerini kavramsallaştıran ulusal ve uluslararası çalışmalarda, vatandaşlığın hem geleneksel boyutları içeren özelliklerine hem de çağdaş vatandaşlık içerimlerine rastlamak olanaklıdır. Bu çerçevede en klasikleşmiş çalışma Westheimer ve Kahne (2004) tarafından yapılmıştır. İki araştırmacının geliştirdiği kavramsallaştırma, temelde demokrasiyi güçlendirmek için ne tür vatandaşların yetiştirileceğine odaklanmaktadır. Çalışma 1) “şahsi sorumluluğa sahip vatandaş”, 2) “katılımcı vatandaş”, 3) “adalet odaklı vatandaş” olmak üzere üç farklı tutum ve davranışı yansıtan vatandaşlık tiplmesi ortaya koymuştur. Söz konusu tiplemenin ölçüt olarak alındığı çalışmalarda benzer boyutlar gözlenmiştir (Bakioğlu ve Kurt, 2007; Castro, 2013; Marri ve diğ., 2014; O’Brien ve Smith, 2011; Patterson ve diğ., 2012; Yeşilbursa, 2015). Araştırma sonuçlarına göre her üç tipllemeyle farklı kültürel bağlamlarda karşılaşılmaktadır. Ancak en yaygın vatandaşlık tiplmeleri a) şahsi sorumluluk odaklı vatandaşlık kavramsallaştırmasında yer alan görev odaklı edilgin vatandaşlıktır. Dolayısıyla vatandaşlık tiplmelerinde göze çarpan bu olgunun evrensel bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Katılımcı vatandaşlığın da nispeten siyasal ve sosyal katılma boyutları ile çalışmalara yansıdığı fakat en az temsil edilen vatandaşlık tiplemesinin adalet odaklı vatandaşlık olduğu görülmektedir. Adalet



odaklı vatandaşlık, toplumsal adaleti sağlamak amacıyla toplumsal eşitsizliklerin altında yatan nedenleri çözmek için harekete geçen vatandaşlık tipidir. Dolayısıyla bu vatandaşlık tipinin demokrasiye en çok katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Öğretmenler, yasal olarak öğretim programlarının uygulayıcısı ve dersi yürütmekle sorumlu kişilerdir. Dolayısıyla öğretim etkinliklerinde kilit bir konuma sahiptirler. Öğrencilerin politik katılım konusunda bilinçlenmeleri ve kendilerini ifade eden bireyler olarak yetişmelerinde öğretmenlerin etkili olduğu görülmektedir. Thornton (1989) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını incelediği çalışmasında, öğretmen uygulamalarının düşünülenden çok daha çeşitlilik gösterdiğini, bu çeşitliliği yaratan şeyin ise programdan çok öğretmenlerin sosyal bilgilerin doğasına ilişkin inanç ve bakış açıları olduğunu göstermiştir. Bu anlamda öğretmenlerin inançlarının ve kararlarının öğrencilerin siyasal yatkınlığına etki ettiği söylenebilir. Barr, Barth ve Shermis (1977), öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve içerik seçimlerinin onların sosyal bilgiler öğretimindeki yaklaşımlarıyla yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Hahn (1998, 2015) öğretmenlerin politik duruşlarının ve vatandaşlığa ilişkin algılarının onların vatandaşlık eğitimi uygulamalarına yansıdığını ve dolayısıyla farklı “iyi vatandaşlık” algılarının sınıf içinde kendini gösterdiğini ileri sürmüştür. Bir başka deyişle öğretmenlerin vatandaşlık inançları ile etkili vatandaşlık uygulamaları arasında bir bağ kurdukları söylenebilir (Kuş ve Aksu, 2017). Öğretmenlerin tutum, davranış ve kararlarının vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu ve öğrencilerin politik sosyalleşmesinde etkili olduğu görülmektedir (Phipps, 2010; Westheimer ve Khane, 2004). Öğretmenlerin vatandaşlık bakış açıları, uygulama ve öğretime doğrudan yansımaktadır. Programın vizyonu bir anlamda öğretmenlerin vizyonuna, bakış açısına bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin vatandaşlık tiplerini belirlemek bir anlamda onların gelecek vizyonları hakkında bilgiler sunabilir. Çünkü program, bizzat öğretmenlerin ortaya koyduğu şeydir. Bir başka deyişle öğretmenler programı kendi bakış açılarına göre yorumlayıp uygulamaktadır. Ersoy (2014b) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin siyasal eğilimlerinin vatandaşlık anlayışlarını etkilediğini, bireysel vatandaşlık (liberal) algısına sahip öğretmenlerin hak ve özgürlükleri vurgularken toplulukçu vatandaşlık algısına sahip öğretmenlerin ise daha çok devlete karşı olan sorumlulukları ve görevleri vurguladığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak farklı bağlamlarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken kendi inanç, görüş ve tutumlarını öğrenme ve öğretme süreçlerine yansıttığını ortaya koymuştur. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlığa ve vatandaşlık eğitimine bakış açılarını kavramsallaştırmayı önemli hale getirmektedir. Bu amaçla iki temel araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlığı nasıl ve hangi bağlamlar içinde yorumlamaktadır?
2. Farklı sendikalara üye öğretmenlerin vatandaşlığa yaklaşımında benzer ve farklı yönler nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Araştırma *temel nitel araştırma* desenine göre yürütülmüştür. Merriam (2013) temel nitel araştırmayı bireylerin anlamları nasıl inşa ettiklerini anlamamıza yardım eden bir desen olarak açıklamaktadır. Bu nedenle temel nitel araştırmada, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, anlam dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam verdikleriyle ilgilenilir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda en temel amaç katılımcıların bakış açılarına ulaşmaktır (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Silverman, 2015). Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık kavramını nasıl anlamlandırdıklarına ve anlamı hangi bağlamların içinde yorumladıklarına odaklanılmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlık kavramını tanımlarken bireysel, toplumsal, eğitsel veya siyasal gündemle ilişki kurulmaktadır. Çünkü öğretmenler vatandaşlık kavramını günlük yaşamlarında bağımsız yorumlamamaktadır. Katılımcı yorumları bu anlamda, bir konuya ve farklı görüşlere ilişkin daha fazla bakış açısı önerebileceği için farklı bakış açılarını araştırmaya yansıtabilme gücüne sahiptir (Creswell, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel katılımcıları amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme aynı tema hakkında farklı bakış açılarını ve büyük farklılıklardan ortaya çıkan bir örüntü yakalamayı amaçlar (Patton, 2014). Bu kapsamda ulusal ölçekte etkinlik yürüten öğretmen sendikalarına üye sosyal bilgiler öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Türkiye’de 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2019 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ’e göre ulusal ölçekte Eğitim, Bilim ve Öğretim Hizmetleri altında etkinlik gösteren sendika sayısı 46’dır. Ancak bu sendikalardan önemli bir çoğunluğunun üyesi yoktur. Bazılarının ise üye sayısı çok azdır. Örneğin 41’inin ulusal ölçekte üye sayısı 1.000’i geçmemektedir. Diğer beş öğretmen sendikasıdan biri 7.628 üyeye sahiptir. Geri kalan dört sendika ise hem ülke çapındaki yaygınlık hem de üye sayısı bakımından geniş bir üye kitlesine sahiptir. Örneğin söz konusu dört sendikadan en az üye sayısı 49.882’dir. Dolayısıyla bu dört sendika dikkate alınarak katılımcılar belirlenmiştir.

Sendikalar mesleki amaçlar için bile kurulmuş olsalar sendikaların tüzükleri incelendiğinde, dünya görüşleri farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sendikaların belirlenmesinde etkili olan bir diğer özellik dünya görüşlerinin farklı olmasıdır. Araştırmada bu farklılıkların vatandaşlık anlayışlarına yansıtılabileceği varsayım olarak kabul edilmiştir. Bu dört sendika A, B, C, D şeklinde kodlanmıştır. Her bir sendikaya üye iki öğretmen olmak üzere toplamda sekiz sosyal bilgiler öğretmeni

araştırmanın katılımcıları olmuştur. Araştırma için gönüllü katılımcı olan öğretmenlerle uygun gün ve saatleri dikkate alınarak görüşmeler planlanmıştır. Araştırmanın nitel katılımcı özellikleri Tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1

*Araştırmanın Katılımcı Özellikleri*

Kod İsim	Sendika	Mesleki Deneyim	Öğrenim Durumu
Ayşe	A	21 Yıl	Hacettepe Üniversitesi / Tarih Bölümü
Mehmet	A	3 Yıl	Giresun Üniversitesi / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Murat	B	20 Yıl	Gazi Üniversitesi / Tarih Öğretmenliği
Hülya	B	20 Yıl	Ankara Üniversitesi / Tarih Bölümü
Nur	C	16 Yıl	Celal Bayar Üniversitesi / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Salih	C	11 yıl	Kırşehir Üniversitesi / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Onur	D	22 Yıl	Anadolu Üniversitesi / Tarih Bölümü

Tablo 1 incelendiğinde A, B, C, D sendikalarına üye öğretmenlerin, mesleki deneyim ve öğrenim durumları görülebilir. A sendikasına üye katılımcılardan Ayşe, Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü mezunudur ve 21 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Aynı sendikaya üye Mehmet ise Giresun Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve üç yıldır öğretmenlik yapmaktadır. B sendikasına üye katılımcılardan Nur, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve 16 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Aynı sendikaya üye Salih ise Kırşehir Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve 11 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. C sendikasına üye katılımcılardan Murat, Gazi Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve 20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Aynı sendikadan Hülya, Ankara Üniversitesi Tarih Bölümü mezunudur ve 20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. D sendikasına üye katılımcılardan Onur, Anadolu Üniversitesi Tarih Bölümü mezunudur ve 22 yıldır öğretmendir. Aynı sendikadan Mine ise Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve iki yıldır öğretmendir. Araştırma doktora tezinin bir bölümünden türetildiği için, etik kurulu izninin zorunlu olması nedeniyle, makale haline getirilmeden önce Ankara Üniversitesi etik kurul onayına (No: 85434274/050.04.04/34952, Tarih: 25.05.2020) sunulmuştur.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme tekniği nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Patton (2014) görüşme tekniğinin temel varsayımını her şeyi gözlemlene olanağının olmayışına dayandırmaktadır. Bireylerin duygularını,

düşüncelerini ve niyetlerini gözlemlene olanağının olmadığı durumlarda ve de belli bir zaman önce gerçekleşmiş olayların anlaşılmasında görüşme tekniğini kullanılır. Dolayısıyla görüşme tekniği, bireylerin bakış açılarına ulaşılmasında en iyi tekniklerden biridir (Patton, 2014).

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme prosedürü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları esnek oluşturulur. Görüşmenin doğal akışında ortaya çıkabilecek olgular, kavramlar, olay ve durumlar katılımcının algısını daha iyi anlayabilmek için ek sorular veya sonda soruları sorularak derinleştirilmeye çalışılır (Creswell, 2013).

Araştırma soruları alanyazın taramasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlığı nasıl tanımladıkları, bir vatandaşta görmek istedikleri özellikler ve yetiştirmek istedikleri vatandaş profili, soruların kapsamını oluşturmuştur. Araştırma soruları uzman görüşü için alan uzmanlarına sorulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Farklı katılımcılar ile pilot görüşmeler yapılmış ve görüşme formunun son biçimi oluşturulmuştur. Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak ek ve sonda soruları ile katılımcının kurduğu bağlam anlamaya çalışılmıştır. Dolayısıyla görüşmeler sırasında araştırmacı, katılımcılara ek sorular sormuştur. Görüşmelerde katılımcılara siyasi görüşleri hakkında bir soru yöneltilmemiştir. Ancak öğretmenlerden bazıları görüşmeler sırasında kendilerini çeşitli kimliklerle tanımlamışlardır.

Görüşmeler öğretmenlerin uygun gün ve saatinde, onların istediği yerlerde yapılmıştır. Genelde okullarda bu yerler öğretmen odaları ve derslikler olmaktadır. Kimi görüşmeler öğretmenlerin nöbetçi olduğu günlerde öğretmen odalarında yapılmış kimi görüşmeler ise uygun dersliklerde yapılmıştır. Araştırmacı, görüşmeleri ses kayıt cihazı kullanarak kaydetmiştir. Katılımcılar ile birer görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplam 366 dakika sürmüştür. Görüşme dökümleri ise Times New Roman stilinde 12 punto ve 1.5 satır aralığında 156 sayfa tutmuştur. Görüşme dökümleri araştırmacı eğitim amaçlı yurtdışına çıktığı için tekrar teyit amaçlı öğretmenlere gönderilememiştir. Görüşme süreleri 36 dakika ile 71 dakika arasında değişmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin vatandaşlık tiplerini belirlemek için yapılan bu araştırmada görüşmeler tümevarımcı içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tümevarımcı analiz “veri içinden örüntülerin, temaların ve kadegorilerin keşfedilmesini içerir (Patton, 2014). Bu süreçte bulgular, araştırmacının veriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Analiz süreci araştırmacının görüşme metnini satır satır kodlayarak bir kodlama sistemi oluşturmasıyla başlar. Kodlama sistemi olası kategorilere ilişkin düşünce yürütülmesini sağlar. Böylece örüntü ve temalara ulaşmaya çalışılır. Nitel araştırmada araştırmacılar, verileri tümevarımsal bir şekilde organize ederek örüntü, kategori ve temaları aşağıdan yukarı doğru oluştururlar. Araştırmacılar elde ettikleri verileri temaya dönüştürürken etkileşimli bir süreç içerisinde olurlar. Dolayısıyla

oluşturdukları temaları verilerle karşılaştırarak sürekli kontrol ettiklerinden tümden gelimli mantık yürütme becerilerini de kullanırlar (Creswell, 2013). Araştırmacı, görüşme kayıtlarını metin haline getirmiş ve ilk kodlama işlemini MAXQDA programının 30 günlük deneme sürümü ile gerçekleştirmiştir. Program gruplama, sınıflama, ilişkilendirme ve görselleştirme gibi özellikleri kapsayan bir analiz programıdır. İlk olarak görüşme metinlerinden oluşan 156 sayfalık metin, programa yüklenmiş ve açık kodlama prosedürüne göre ayrıntılı olarak kodlanmıştır. Merriam (2013) kodlamayı çalışmadan kesitler elde etmek için sözcüklerden, sayılardan oluşan kısaltmalar olarak açıklamaktadır. Açık kodlama, veriler içerisinde saklı anlam ve ilişkilerin orataya çıkarılmasına yardımcı olur (Patton, 2014). MAXQDA ile yapılan açık kodlama dökümleri, döküman çıktıları olarak alınmış ve olası kategoriler için tekrar tekrar gözden geçirilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliğini arttırmak için metinlerin bir başka alan uzmanına gönderilerek kodlanması istenmiştir. Ardından iki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda araştırmacılar arası tutarlılığın sağlandığı görülmüştür. Kodlama sonucunda oluşturulan temaların ikna ediciliğini sağlamak amacıyla katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde “Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlığı nasıl ve hangi bağlamlar içinde yorumlamaktadır?” ve “Farklı sendikalara üye öğretmenlerin vatandaşlığa yaklaşımında benzer ve farklı yönler nelerdir?” araştırma soruları kapsamında bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin vatandaşlığı nasıl tanımladıkları, hangi özellikleri öne çıkardıkları ve ideal vatandaşta görmek istedikleri özellikler gibi boyutlar bireysel, toplumsal ve eğitsel bağlamda bütünleştirilerek sunulmuştur.

Tablo 2

#### *Öğretmenlerin Sendikalara Göre Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları*

	<b>A ve B Sendikası</b>	<b>C ve D Sendikası</b>
<b>Bireysel</b>	Ortak değerler ve birliktelik	Eleştiri ve Sorgulama
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarihi semboller</li> <li>• Dini semboller</li> <li>• Gelenek ve görenekler</li> <li>• Vatan Sevgisi</li> <li>• Milli şuur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vatandaşlık bilinci</li> <li>• Politik Özne</li> </ul>

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

<b>Toplumsal</b>	Sorumluluk ve Kurallar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumsal düzen ve birlik</li> <li>• Otoriteye bağlılık ve saygı</li> <li>• Edilgin Katılım</li> </ul>	Etkin ve Katılımcı <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sivil toplum</li> <li>• Toplumsal dönüşüm</li> <li>• Toplumsal mücadele</li> <li>• Toplumsal değişim</li> </ul>
<b>Eğitsel</b>	Değer ve karakter eğitimi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dini değerler</li> <li>• Dürüstlük</li> <li>• Büyüklerine saygı</li> <li>• Otoriteye saygı</li> <li>• Sorumluluk</li> </ul>	Toplumsal Problemler Merkezli <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entelektüel</li> <li>• Eleştirel bakış</li> </ul>

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, Tablo 2’de yer alan durum ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin vatandaşlık anlayışları karşılaştırıldığında benzer ve farklılaşan yönlerden görülebilmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, A ve B sendika kuruluşuna üye katılımcıların vatandaşlığa bakışında ön plana çıkan boyutlar tamamen aynıdır. Bireysel boyutta her iki grup katılımcı sorumluluğu ve kurallara uymayı çokça önemsemektedir. Dürüst ve ahlaklı olmak, kurallara uymak, gelenek ve göreneklerden kopmamak, milli şuur sahibi ve vatansaver olmak, ortak değerlere bağlılık, tarihe önem verme, dini öğelere önem verme gibi boyutların büyük ölçüde ortak olduğu görülmektedir. Oy kullanmak ve seçimler, siyasal katılımın en önemli göstergesi olarak görülmektedir. Bu katılımcılar diğer katılım biçimlerine (protesto, gösteri yürüyüşü vb.) kuşkuyla yaklaşmış kimi katılımcılar ise bunlara hiç değinmemiştir. Vatandaşlık eğitiminde ise değer ve ahlak odaklı karakter eğitimi tercih edilmektedir. Vatandaşlık eğitiminde en önemli kurum aile olarak görülmüştür.

Tablo 2’de C ve D sendikalarına üye katılımcıların vatandaşlık kavramına yaklaşım biçimleri ise tamamen aynıdır. Eleştiri, sorgulama, toplumsal duyarlılık, etkin katılım, politik bilinç gibi boyutların iki grup katılımcı için ortak olduğu görülmektedir. Oy kullanmak ve seçimlere katılmak dışında sivil toplum kuruluşlarında çalışmak, protesto ve gösteri yürüyüşlerine katılmak, dilekçe, sesini duyurabilecek kanalları kullanmak gibi boyutlar siyasal ve sivil katılım için önemlidir. Toplumsal sorunlara karşı çözümler üretebilmek, toplumsal dönüşüm için gerekli görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi için bilinçli ve toplumsal duyarlılık sahibi bireyler yetiştirmek için önemlidir.

A ve B sivil toplum örgütüne üye öğretmenlerin vatandaşlık örüntüleri Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık (DGOV) tipi olarak isimlendirilmiştir. C ve D sivil toplum örgütüne üye öğretmenlerin vatandaşlık örüntüleri Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık (EKOV) tipi olarak isimlendirilmiştir.

### Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık

Öğretmenler vatandaşlığı tanımlarken ve betimlerken ideal bir kimlik ortaya koymak istemişlerdir. Her ne kadar bireysel olarak adlandırılan bu özelliklerin kesin bir sınırını çizmek olanaklı değilse de birey ve toplum etkileşimi ile şekillendikleri söylenebilir. Dolayısıyla vatandaşlık, birey-toplum ikiliği çerçevesinde yorumlanmıştır.

**Bireysel düzeyde bakış.** DGOV yaklaşımına sahip öğretmenlerin bireysel düzeyde vatandaşlığa bakışı “ortak değerler ve birlik duygusu”, “vicdanlı ve dürüst olma”, “vatan sevgisi” temaları altında yorumlanmıştır.

*Ortak değerler ve birlik duygusu:* Ayşe vatandaşlığı tanımlarken “hak ve özgürlükleri o devlet tarafından korunan, görevini en iyi şekilde yapan, sorumluluklarını yerine getiren kişi olarak tanımlamaktadır. Vatandaşlık bağı kuran şeyin ise birliktelik duygumuz olduğunu düşünmektedir. Ona göre ortak değerler etrafında kenetlenmek “birliktelik duygumuzu” güçlendirecektir. Aksi takdirde manevi değerlerin aşınırsa “biz” duygusunu azaltacaktır. Bu doğrultuda Ayşe görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: Ayşe: “Ama şu an o da yok, mesela artık Plevne marşını çocuk bilmiyor ya da bir Mehter Marşı dinlediğinde yüreği kıpırdamalı mı bir Türk’ün, kendini Türk hissedenin? Öyle diyeyim, bence olmalı... Yoksa biz burada biz olmaktan çıkacağız.”

Ortak değerler etrafında kenetlenmek, “biz” kimliğini koruyacaktır. Ayşe’ye göre bu duygunun oluşmasının en önemli kaynağı dindir. Çünkü din birleştiricidir. Ona göre eğer dinin birleştiriciliği gibi ortaklık duygumuzu besleyecek değerler güçlendirilirse vatandaşlar yaşadıkları topraklara bağlılık geliştirirler. Ayşe: “Din insanı biçimlendirmede önemli bir etki midir? Bence öyledir. İnsanı kötülükten alıkoyar, insanı biçimlendirir. Ama şu an onu da veremiyoruz. Kültürel değeri de veremiyoruz, her şey darmadağın oldu.” Ayşe: “Dini kurallar ne yapar? İnsanı biçimlendirir diye düşünüyorum. Kültür de bunda etkili, dini bir tarafa koy. Türk kültürüne baktığımızda da bunlar çok önemli birlik, beraberlik, birlikte hareket edebilmek, ortak değerlere sahip çıkabilmek.” Mehmet de ortak değerler üzerinde durmuştur. Ona göre de din, tarih ve kültür toplumsal birliğimizin harcıdır. Mehmet: “Birlik beraberliğimizi sağlayan şey gelenekler, görenekler, vatan ve millettir.” Mehmet devletin devamlılığı ve geleceği için bunun çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Mehmet, bu durumu Osmanlı tarihinden çıkardığı sonuçlarla ilişkilendirmiştir. “Osmanlı Devleti’ni üç kıtada toprağı olan bir devlet, milliyetçilik ayaklanması ile birlikte her ırk kendi devletini kurmak istedi. O yüzden birlik beraberlik içerisinde olursak her zaman var oluruz, hiç kimsenin gücü de bize yetmez.”

*Vicdanlı ve dürüst vatandaş:* Katılımcı öğretmenlerden bazıları dürüst, vicdanlı ve ahlaklı olmayı iyi vatandaşlık için gerekli görmektedir. Dolayısıyla ahlaki kavramlar iyi vatandaş ve iyi insanı eşitlemektedir. Vatandaşlığın en eski tanımlamalarında görülen bu bakış açısının kökleri, vatandaşlığın modern siyasal bir

kimlik olarak ortaya çıkmadığı dönemlere uzanmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların betimlemelerinde ortaya çıkan bu özellik geleneksel vatandaşlığın bir boyutu olarak görülebilir. Katılımcılardan Mehmet'e göre vatandaş olmak iyi bir insan olmakla eş anlamlı görülmektedir. Mehmet iyi insan ile iyi vatandaş arasında kurduğu ilişkide karakter özelliklerine vurgu yapmıştır. Mehmet: "İyi vatandaş kurallara kanunlar doğrultusunda hareket eden, zarar vermek istemeyen, iyi bir insan ise insanların çıkarlarına insanlara saygı gösteren, dürüst olan biridir diyebiliriz. Ama bana göre ikisi de aynıdır, çok değişen bir şey yok." Mehmet'e göre iyi vatandaşlar dürüst ve vicdanlı olduklarını başka insanlarla kurduğu ilişkide göstermelidir. Mehmet insanlar arasında bu etkileşimi şöyle ifade etmiştir: "Karşısındaki kişinin nasıl biri olmasını istiyorsan sen de karşısındaki kişiye aynı şekilde davranmalısın." Ona göre ancak bu şekilde iyi bir insan, iyi bir vatandaş oluruz. Öğretmen Mehmet, vicdanlı ve dürüst olmayı bu bağlamda vatandaşlığın önemli bir özelliği olarak görmektedir. Mehmet söz konusu iyi vatandaşın dürüst ve vicdanlı olduğunda toplum için de yararlı olacağını düşünmektedir. Mehmet: "Örneğin yol üzerinde giderken para buldum, paranın sahibi geldi. Evet ben bulmadım diyeceğine, evet ben buldum bu parayı diyebilirsin, gelen kişiye parasını verebilirsin." Murat'a göre ise iyi bir vatandaş aynı zamanda iyi bir insandır. İkisini birbirinden ayırmak olanaksızdır. Bir başka deyişle vatandaşlık kişilerin karakter yapısıyla yakından ilgilidir. Murat: "İyi bir vatandaş olursan zaten iyi bir insan da olursun diye düşünüyorum. Yani bir birbirinden ayırmak, etle tırnak gibi düşünüyorum ben. Çünkü iyi bir insan dediğin zaman hani ülkenin inançları da bunda etkili olabilir."

*Vatan sevgisi:* Katılımcı öğretmenler tarafından vatan sevgisi ve milli şuur, vatandaşlık bağı oluşturur. Özellikle ulusal bir kimliğin temel yapı taşı olarak görülmektedir. Dolayısıyla kimi öğretmenlere göre siyasal bir kavram olarak vatandaşlık çok da yeterli olmayabilir. Bu bakımdan vatandaşlık daha çok kültürel bir kavram olarak ele alınabilmektedir.

Mehmet'e göre bir diğer önemli vatandaşlık göstergesi vatan sevgisidir. Vatan sevgisi vatanına, milletine ve bayrağına sahip çıkmaktır. Aynı zamanda gelenek ve göreneklerine bağlı olmaktır. Ona göre bu özelliklere sahip olmayan kişiye vatandaş denemez. Mehmet: "İlk önce bu kişi vatanına sahip çıkacak, bizim ilk baştaki en önemli şeyimiz vatan. Vatanımız olmazsa hiçbir şeyin olmaz, evin olmaz, ailen olmaz, işin olmaz, mesleğin olmaz. Bize bağımsızlığımızı gösteren bayrağımıza, marşımıza saygı gösteren, bu bizim vatandaşlık görevlerimizden." Benzer biçimde Hülya da bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri betimlerken ilk önce vatan, millet sevgisinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Ancak ona göre vatan, millet sevgisi sözde değil özde olmalıdır. Hülya: "Sen bir kamu malına rahatlıkla zarar verebiliyorsan, bir başkasının haklarını rahatlıkla çiğneyebiliyorsan ... bence vatansever değilsin, o yüzden biz de vatan sevgisi hep dilde kalıyor. Bu dilde kalmasından ziyade özde kalmasını arzu ediyorum." Murat ise vatandaşlık için milli şuur önemli bir boyut olarak görmektedir. Ülkemize savaş sonrası gelen göçmenler üzerine düşüncelerini belirtirken milli şuurun ne kadar önemli olduğunu bir kez daha anladığımızı vurgulamıştır. Ona göre milli şuur Türklük bilinciyle doğrudan ilgilidir. Örneğin



Kerkük Türkmenleri ile olan kan bağıımız, onlara bu bilinci kazandırmada çok daha kolaylaştırıcı olmaktadır. Fakat diğer milletlerden ülkemize gelenlerin bunu kazanması zordur. Murat: “Üç buçuk-dört milyonluk insanı bir ülkeye adapte etmek o kadar kolay değil. Çünkü bir de şöyle bir düşüncem var, muhafazakar bir yapım olduğu için, ben milli şuur noktasında da onlarda milli şuurun oluşabileceğini düşünmüyorum. Aynı sevinçte, tasada hep birlikte hareket edebilir miyiz? Ben o noktada biraz şüpheliyim.” Ona göre milli şuur bir vatandaşlık değeri olarak oluşturulmalı ve güçlendirilmelidir. “Biz 15 Temmuz yaşayan bir toplum olarak bu milli şuurunu oluşturmadığımız sürece daha büyük problemler yaşayacağımızı düşünüyorum. Ben yetersiz görüyorum, ben o kimlik oluşsaydı, vatan millet sevgisi olarak Türklük şuurunu olarak gidip F16’ya binip o insanları bombalamazdım diyorum.”

**Toplumsal düzeyde bakış.** Toplumsal olarak vatandaşlığa yüklenen anlamlar katılımcıların görüşleri incelendiğinde farklı boyutlar göstermektedir. Kimi öğretmenler için sorumluluk ve kurallar, toplumsal birlik için çokça önemsemektedir. Sorumluluk ve kuralları önemseyen öğretmenler, ağırlıklı olarak edilgin bir siyasal ve sosyal katılıma vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin diğer bir bölümü ise etkin ve katılımcı bir vatandaşlığa vurgu yapmıştır. Etkin ve katılımcı vatandaşlık özelliklerine vurgu yapan öğretmenler “haklar” temelli bir vatandaşlığı önemsemektedir.

*Sorumluluk ve kurallar:* Katılımcı öğretmenler tarafından sorumluluk üstlenmek ve kurallara uymak toplumsal düzen için önemli bir boyuttur. Her iki kavram da gücünü yasalardan alabildiği gibi toplumsal organizasyonun yazılı olmayan kurallarından da alabilmektedir. Dolayısıyla sorumluluk toplumsal birliktelikle ilişkilendirilmektedir.

Ayşe’ye göre farklı inanç ve siyasal görüşlerin ortak hedefler için kenetlenmesi gerekmektedir. Bu aynı zamanda bir sorumluluğu üstlenmeyi beraberinde getirmektedir. Hangi politik bakış açısına sahip olursa olsun aynı gemide bulunan tüm vatandaşlar bu sorumluluğun farkında olmalıdırlar. Ayşe: “Herkes bir yerden çekiştirirse devlet diye, vatan diye bir kavram kalmıyor. Hani hep örnek veriyoruz ya aynı gemideyiz, gemi batarsa hepimiz batırız.” Mehmet ise kuralların gerekliliğini önemsemektedir. Ona göre “devlet düzenini sağlayabilmek için herkesin kesinlikle kurallara uyması gerekmektedir”. Ona göre tüm kurallara uymak ve bunlara sahip çıkmak “birlik ve beraberliğimiz için” önemlidir. Murat da kurallar ve sorumluluk boyutuna vatandaşlık tanımlamasında sıkça yer vermiştir. Vatandaşlığın geleneksel tanımlamasından yola çıkarak kurallar ve sorumluluklar dizisini vurgulamıştır. Ona göre vatandaşlık vergi vermek, kanunlara uymak ve oy kullanmak ile tanımlanabilir. Murat: “Mesela kanunlara uymak diyoruz, askere gitmek diyoruz, ondan sonra vergi vermek diyoruz. Vatandaş olarak vergisini zamanında yatırmıyor. Vergi kaçırıyor. Oyunu kullanmıyor. Hani ondan sonra kanunlara kurallara uymuyor.” Ona göre vatandaş ülkesini seven ve ülkesinin kalkınması için çaba gösteren kişidir. Murat: “Ben önce kurallar diyorum ben. Her vatandaş kurallara uymuş oldu mu zaten diğerleri zaten peşinden gelir.” Hülya ise, vatandaşlığın en önemli boyutunu

sorumluluk olarak görmektedir. Ona göre vatandaş olmak sorumluluk bilinciyle çok bağlantılıdır. İnsan “ailesine karşı sorumluydu, çevresine karşı sorumluydu vatan için her türlü fedakarlığı” yapar. O sorumluluğu çoklu anlamda kullanmaktadır. Hülya: “Ben vatandaşlıkla vatandaş olmakla sorumluluğu birbirine çok bağlıyorum.” Ona göre çocuklar sorumluluk kazanmazlarsa ileriki yaşamında sıkıntılarla karşılaşabilir. Bu anlamıyla vatandaşlık toplumsal beklentilere uygun olmalıdır. Hülya: “İşte oturması- kalkması, susması gereken yerde susması, durması gereken yerde durması. Bizde nedir, bir üstümüz konuşurken ne yaparız, önce bir dinleriz, önce ne dediğini bir tartarız ondan sonra, cevap verme aşaması geldiği zaman cevap veririz.”

*Pasif katılım:* Toplumsal ve siyasal katılım boyutunda katılımcıların bir kısmı seçimi çokça önemsemektedir. Özellikle bu katılımcılara göre vatandaşlığın en önemli siyasal katılım biçimi seçimlerdir. Vatandaşlar kendi görüşlerini siyasal alana “oy”unu kullanarak yansıtmalıdır. Siyasal ve sosyal katılım aslında vatandaşların otorite karşısında nasıl bir statüye sahip olduğuyla ilgilidir. Dolayısıyla otoriteyle kurulan ilişkinin niteliği vatandaşların bu alandaki tutumuyla şekillenir. Söz konusu tema altında katılımcı öğretmenler etkin ve onaylayıcı bir vatandaşlık tipi çizmektedir.

Ayşe'nin siyasal yönetime katılımı ilgili görüşleri incelendiğinde, oy kullanmanın önemli bir katılım yolu olarak gördüğü söylenebilir. Ona göre vatandaşlar ne olursa olsun oyunu kullanmalı ve mutlaka bir tercih yapmalıdır. Çünkü oy kullanmak önemli bir vatandaşlık görevidir. Ayşe: “Seçme seçilme hakkını kullanmalı, mutlaka ben çocuklara bunu empoze ediyorum. Seçme seçilme hakkını kullanmalı. Oy pusulasında olan hiçbir partiye oy vermeye değer görmese de oraya gitmelisin, ben buna inanıyorum.” Ayşe'ye göre seçimler yoluyla demokrasiyi sağlarız. Dolayısıyla seçim yoluyla iş başına gelmek halkı temsil etmektir. Seçimle başa gelen yöneticilere oy vermeyen kişiler, onları benimsemese de seçilmiş insanlara saygı göstermek zorundadırlar. “Çünkü seçen halkım, anlatabildim mi, saygı göstermek zorundasın.” Ayşe vatandaşların yöneticilerle ve devleti temsil eden insanlarla kurduğu ilişkiyi otoriteye bağlılıkla ilişkilendirmektedir. Ayşe: “Bir devlet kurumunda makama saygı göstermek zorundayız. Çocuklara bunu diyorum; sen beni burada sevmek zorunda değilsin ama ben burada devleti temsil ediyorum.”

Ayşe bir diğer katılım biçimi olan protesto gösterileri hakkını kullanmaya yönelik temkinli yaklaşmaktadır. Ona göre protesto ülkeye zarar vermemeli, protesto ederken kaldırım taşı sökülüyorsa, ağaçlar yerinden sökülüyorsa, otobüs durakları parçalanıyorsa, otobüsler patlatılıyorsa bu doğru değildir. Ayşe: “... Bu “sizin” hakkınızdır, grev de hakkın, sendikal hakkın, bu süreci de anlatıyoruz ama bu hiçbir şekilde zarar olarak bize dönmemelidir. Bir otobüsün yanmasının maliyeti şu, kaldırım taşının sökülmesinin şu, çevreye zarar verilmesinin maliyeti bu.” Mehmet için de iyi bir vatandaş, seçim zamanı geldiğinde oyunu kesinlikle kullanmalıdır. Söz konusu vatandaş ülkeyi kim iyi yönetiyorsa onu değerlendirmelidir. Ona göre yöneticiler seçilirken dikkate alınması gereken belli özellikler vardır. Bu özellikler onun vatandaş tanımlamasında vurguladığı özelliklerle örtüşmelidir. Mehmet: “Bizim örf ve adetlerimiz, gelenek ve göreneklerimiz, bayrağımız, dinimiz, bunlara kim sahip

çıkarsa bu, o değerlendirilmeli, bu ön planda olmalıdır.” Ona göre A partisi, B partisi veya C partisinden çok, ülke çıkarları doğrultusunda seçimlerimizi yapmalıyız. Vatandaşlar belli bir parti kazandığında ondan elde edeceği çıkarı değil ülke çıkarlarını düşünmelidir. Murat da siyasal katılım boyutu için seçimleri önemsemektedir. Ona göre öğrenciler ülkenin ve yaşadıkları yerin yönetiminde seçimler yoluyla söz sahibi olabilirler. Seçimler bu anlamıyla demokrasi kültürünü sağlayabilir. Murat: “Hele okul temsilcisi seçimi tam demokratik bir seçim. Adaylarımız tanıtımını yapıyor, tanıtımını yaptıktan sonra gidip oyunu kullanıyor, sayımına bizzat şahit oluyor.”

**Eğitsel düzeyde bakış.** Öğretmenlerle yapılan görüşmede ortaya çıkan bir başka tema vatandaşlık eğitimindeki tercihleridir. Öğretmenlerden bir kısmı değer ve karakter odaklı bir vatandaşlık eğitimine vurgu yaparken diğer bir kısmı ise toplumsal problemleri merkeze alan bir vatandaşlık eğitimine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla öğretmenler ya birini ya da diğerini seçmiştir. Bu tema altında ortaya çıkan bir başka boyut ise aileye yapılan vurgudur. Aile ağırlıklı olarak değer ve karakter odaklı vatandaşlık eğitimi için ön plana çıkarılmıştır.

*Değer ve karakter eğitimi:* Değer ve karakter odaklı bir vatandaşlık eğitiminde kimi öğretmenlerin aile kurumuna önemli misyonlar yükledikleri söylenebilir. Özellikle öğrencilerin sağlam karakterli “iyi vatandaşlar” olmalarının yolu aileden geçmektedir. Ayşe vatandaşlık bilinci ve sorumluluk kazandırmada aileyi önemli bir kurum olarak görmektedir. Bu anlamıyla Ayşe’nin bahsettiği aile geleneksel rolleri yeni nesillere aktarabilmelidir.

“... Çocuk dikiş dikebilmeli, benim üçüncü sınıfa geçen kızım var, ben iğneyle çalıştırıyorum artık. Eline batsın ama öğrensin ya da büyük kızıma diyorum ki mutfak işlerini yapacaksın. Çünkü ben biliyorum ki ailede aldığı sorumluluğu dışarıda da yansıtacak bu çocuk.”

Mehmet de bu noktada iyi vatandaşların yetiştirilmesine ailede başlanacağını vurgulamaktadır. Ona göre anne karnından başlayarak ailede eğitim verilirse okullardaki eğitimin daha iyi olacağını düşünmektedir Mehmet. Örneğin aileler çocuklarına yalan söylememesi, dürüst olması konusunda telkinde bulunmalıdırlar. Çünkü çocuklar ailelerinin ya suyundan ya huyundan etkilenmektedir. Ona göre çocuk evde ne görüyorsa okulda da aynısını uygulamaktadır. Mehmet: “Sen karı koca birbirinize nasıl davranıyorsan, nasıl birbirinize küfürdür, hakarettir veya sevgi ile birbirinize yaklaşıyorsanız... Şiddet mi? Baba anneyi dövüyorsa çocuk burada gelip şiddete yönelik hareketler yapıyor, arkadaşları ile kavga ediyor.”

Ona göre ailede başlayan bu eğitim, iyi vatandaş yetiştirmek için belli temel değerleri kapsamalıdır. Mehmet: “Mesela nedir bizim örf ve adetlerimiz, kültürlerimizde, bizim kültürümüzde sokağa tükürmek yoktur. İşte bayramda büyüğünü, büyüklerin elleri öpülür. Büyükler işte yaşlı biri senden önce arabaya bindiyse, sen oturuyorsan kalkıp ona yer vermelisin. Bizim örf ve adetlerimizde bu var.” Hülya da vatandaş yetiştirmede aileyi önemli bir kurum olarak görmektedir. Ona

göre her şey ailede başlayıp okul ile devam etmektedir. Çocuklar aile ve okuldan aldıkları eğitim ile kendi kişiliklerine yön verirler. Hülya kendi yetişme biçiminden söz ederken her şeyin kendi önlerine kolayca gelmediğini, kendi çabaları sonucu bir yerlere geldiğini vurgulamaktadır. Ona göre geçmişte yaşamış insanlar daha çok vatandaşlık bilincine sahiptir. O, eskiyle şimdi arasında bir karşılaştırma yapmakta ve eksik olanın sorumluluk almak olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla sorumluluk bir yerlere gelmek için çaba göstermek anlamına gelmektedir. Murat ise vatandaş yetiştirme sorumluluğunda aileyi birincil olarak görmekte, okulun ancak ailede alınan temel üzerine yeni bir şeyler koyabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla Murat, okulu vatandaşlık yetiştirme sorumluluğunda ikincil bir etkiye sahip olarak görmektedir. Eğer ailede alınan eğitim “eksik” ise öğretmenlerin pek de yapacak bir şeyi yoktur. Murat: “Yani okullarda da bunu sağlayamıyoruz. Sağlamama sebeplerimize gelince çocuk, o kültürü alıp da okula gelmiş olsa, bizim işimiz daha kolay olur. Önce ailede bunu sağlamak gerektiğini düşünüyorum ben.” Murat aslında okul ve aile arasında bir iş bölümü yapmıştır. Belli bir davranış ve değerler aile aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak, okul bu noktada öğrencilere bilgi sunacak, öğrenciler bu ikisini birleştirip nasıl davranmaları gerektiğini öğrenecektir. Murat: “Yani okulda, yani bunu sadece vermekle bu iş olmaz, benim gördüğüm o. Niye, nasıl anlıyoruz bunu? Sokağa çıktığımız zaman vatandaşlarla hani vatandaşla iç içe yaşadığımız için.”

### **Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık**

Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık birçok noktada Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık tiplerinden ayrılmaktadır. Alanyazında söz konusu vatandaşlık tiplerinin çok yaygın olmadığı göze çarpmaktadır.

**Bireysel düzeyde bakış.** Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık yaklaşımına sahip öğretmenlerin bireysel düzeyde vatandaşlığa bakışı “eleştiri ve sorgulama”, “vatandaşlık bilinci”, “politik özne” temaları altında yorumlanmıştır.

*Eleştiri ve sorgulama:* Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer önemli tema eleştiri ve sorgulamadır. Öğretmenler ideal bir vatandaşın eleştirel bir özellikte olması gerektiğine inanmaktadır. Eleştiri ve sorgulama özellikle çağdaş demokrasilerde vatandaşların devletle olan ilişkisinde hak temelli yaklaşımı ifade etmektedir. Otoriteye karşı sivil alanın güçlendirilmesi, eleştirel bir tavır gerekli kılmakta ve vatandaşlık statüsü “eleştirel bağlılık” olarak görülmektedir. Bu boyut vatandaşlık bilinciyle ilişkili yorumlanmaktadır.

Nur, bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri sıralarken sorgulama ve eleştirel yaklaşımı önemsediğini vurgulamıştır. Nur: “Bir kere eleştirel olmalı, yapılan şeyi kabul etmemeli, mutlaka sorgulamalı artısını eksisini. Sadece kendisi için değil çevresindeki insanlar için de sorgulamalı... Bu bana dokunmuyor, bu anlayışta olmasın böyle bir vatandaş.” Çünkü bir şeyi eleştirdiğinde daha da özgürleşirsin, o sana başka bir bakış açısı katar. Ancak Nur’a göre eleştiri, okuyup anlayıp en az birkaç kaynaktan olmalıdır. Yoksa öyle körü körüne yapılmamalıdır. Ortak hareket etme

Nur'a göre güçlü bir sivil toplum oluşturmak için önemlidir. Nur: "Eleştirel olsun, bana dokunmayan yılan bin yaşasın, demesin. Daha çok birlikte hareket etmeyi oluştursun, birlikte hareket ettiğimizde daha güçlü olabilirizi de mutlaka benimsemeli bir vatandaş."

*Vatandaşlık bilinci:* Onur, bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri betimlerken vatandaşlık bilinci üzerinde durmuştur. Ona göre vatandaşlık bilinci en azından ülkesi ile ilgili, toplumla ilgili, çevreyle ilgili konularda bilgili olmayı gerektirmektedir. Ona göre vatandaş, bu konulara duyarlı bir bireydir. Böyle bir birey başkalarına zarar vermeden, sorun ve sıkıntılarda kendi görüşünü ortaya koyar. Aynı zamanda Onur, söz konusu vatandaş olayların farkında olan, beni etkilemiyorsa bana yabancıdır diye düşünmeyen, toplumsal duyarlılık sahibi, etkin bir vatandaşlar olarak tarif etmektedir. Onur: "Toplumda duyarlı, tüm konularda görüş sahibi, düşünen, gerektiğinde başkalarıyla ortak hareket edebilen, tepkisini koyabilen bir birey olması beklenir." Mine'ye göre ise vatandaşlık bilinci, geniş bir kavram olarak tanımlanmakla birlikte özünde vatandaşlıkla ilgili kavramların bilincinde olmaktır. Mine bu anlamda vatandaşlığı özgür düşünce, eşitlik, adalet kavramlarını bilmek ile ilişkilendirmiştir. Ona göre vatandaşlar söz konusu kavramların ne anlama geldiğini gerçek manasıyla bilmelidir. Bu kavramlar bir vatandaş için önemli meşru dayanaklardır. Çünkü vatandaşlar kendi haklarını yeri geldiğinde savunmak durumunda kalabilir. Ona göre günümüzde vatandaşların toplumsal gelişmeleri takip etmesi, ülkede olan biten hakkında fikir sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla bir vatandaş yeri geldiğinde haklarını savunabilmek için ülkesinde olup bitene itiraz edebilmelidir.

*Politik özne:* Nur'a göre vatandaşlık kavramı politik bir anlam içermektedir. İnsanlar karakter olarak iyi bir insan olabilir ancak bu vatandaşlık kavramından farklıdır. Dolayısıyla vatandaşlığı bireyselci (liberal) perspektife yakın ele almaktadır. Nur: "... Mesela ben bir kadın olarak, Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olarak kendime bakıyorum, bir de insan olarak kendime bakıyorum. Artık iyi bir insan olmama bakıyorum, ikisi arasında bir fark var yani." Nur iyi insanın ahlaki bir kavram olduğunu düşünmektedir. Vatandaşlık ise siyasal bir kavram olarak insanların bireysel davranışlarından ayrı görülmektedir. Bu noktada vatandaşlığı kamusal alanda devletle, otoriteyle ilişkisi bağlamında yorumlamaktadır.

"Vatandaş olarak yerine getirmemiz gereken sorumluluklar nelerdir seçimlere katılmak, ne bileyim ya da gerektiği yerde sivil toplum örgütlerine ya da sendikal faaliyetlere katılmaktır. Bunlar benim vatandaş olarak yapacağım şeyler, çalışmalardır. İyi bir kişi olmak, o farklı, o çok daha farklı. Yani bir kişiye merhamet edersen, bir kişiye güven duyarsın, seversin..."

Onur ise vatandaşların vatandaşlık hakkında bilgili olması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre vatandaşlık bilinci politik bir özne olarak bireylerin siyasal ve toplumsal konularda etkin ve katılımcı olmasıdır. Onur: "Siyasal haklarının bilincinde olmalı. Bir birey olarak bir takım haklarının olduğunu bilincinde olmalı. Buna bağlı olarak da gerektiğinde diğer insanlarla ortak hareket edebilmeli ya da

bireysel olarak olumlu ya da olumsuz bir durum karşısında tepkisini gösterebilmeli.” Onur’un belirttiği biçimiyle vatandaş, kendini etkin, katılımcı ve politik bir özne olarak otoriteye karşı konumlandırmıştır. Onur: “Otoriteyle karşı karşıya geldiğimizde yasal haklarımız ölçüsünde kendisini savunabilmeli, görüşünün arkasında durabilmeli.” Vatandaşlar hak aramada, demokratik yolları kullanarak seslerini duyurabilmelidir. Onur: “Hani haklarımızdan bir tanesi toplantı özgürlüğümüz var. Bunları da demokratik çerçevede kullanabiliriz.” Ona göre demokratik toplumların gelişmesine etkin vatandaşlar katkı sunabilir. Etkin vatandaşlar duruşlarıyla bilinçsiz insanlara örnek olabilirler, tepkisiyle, duruşuyla onları bilinçlendirebilirler. Onur: “Onlara işte model olabilir. Kazanımları örnek alınarak diğer insanları etkilemeyi sağlar.” Onur güçlü bir sivil toplum için bunu gerekli görmektedir. Onur: “Sadece model olarak değil kamuoyu oluşturma, toplumsal duyarlılık oluşturma, en azından insanlarla ortak hareket etme, onlarla bir takım şeyler paylaşarak olumlu sonuçlar elde etme, o yönden de topluma ve diğer bireylere katkısı olabilir.” Mine de vatandaşı bilinçli, etkin ve politik bir özne olarak görmektedir. Bu bağlamda resmedilen vatandaş entelektüel donanımı olan politik bir öznedir. Mine: “Günceli takip ediyor olmalı, güncel olayları, kendini yetiştirebilmeli sadece kitap okumak değil sanat, ekonomi gibi dallarda kendine vakit ayırabiliyor olmalı. En azından fikir sahibi olabilmeli bu konularda. Politik anlamda düşünmek gerekirse, belli bir düşünceyi savunuyorsa da o düşünce hakkında araştırmalar yapmalı, makale, kitap vesaire okumalı.” Mine toplum içinde etkili olmayı başkalarına muhtaç olmamakla açıklarken bu durumu kendini savunabilmekle ilişkilendirmektedir. Mine: “Her anlamda çalıştığı kurumda bir patronuna karşı da savunabilir, bir arkadaşına karşı da savunabilir ya da sistemsel olarak da savunabilir ya da eleştiri yapacağı zaman da...”

**Toplumsal düzeyde bakış.** Toplumsal düzeyde vatandaşlığa bakış tıpkı bireysel boyutta olduğu gibi vatandaşların Etkin olarak siyasal ve sosyal yaşama katılımını ön görmektedir.

*Etkin katılım:* Katılımcı öğretmenlerden bazıları, seçimler ve oy kullanmak dışında siyasal ve sosyal alanda varlık göstermenin farklı yollarını da kullanmayı önermektedir. Onlara göre vatandaşlık haklarını savunmanın ve siyasal otoriteye seslerini duyurmanın yolları vardır. Bu katılımcı öğretmenler, özellikle sivil alanı haklar temelinde örgütlemeyi ve genişletmeyi gerekli görmektedir.

Nur’a göre vatandaşlar, toplumsal sorunlara karşı sorumlu davranmalıdır. Toplumsal sorunlara çözdüğümüzde toplumsal gelişmeye katkı sunabiliriz. Dolayısıyla vatandaşlar gerektiğinde toplumsal sorunlara çözmek için harekete geçebilmelidir. Nur: “...Yani hani ben kesemi doldurdum, benim çocuklarım büyüdü, ben artık arkama yaslanayım... Vatandaş şuradaki otobüsü bile kendisine sorun edinebilmeli, çocuklarının bir oyun alanının olmayışını ya da bu çocuklarla ilgili bir sıkıntıyı problem edinebilme.” Nur’un betimlediği vatandaş “gücü” temsil eden görüşten yana olmamalıdır. Ona göre sorgulayan, düşünen, eleştirel bakabilen ve mutlaka kendi görüşü olan vatandaş, toplumda gücün görüşünü benimsemiş değil

kendine ait mutlaka bir dünya görüşü olan bir vatandaşdır. Nur'un bir vatandaşta görmek istediği özellik ısrarla vurguladığı etkin ve katılımcı vatandaş tipidir. Nur: "Onun dışında adil olmak, adalet bir haksızlığa duyarsız olmamaları, güçlü olanın yaptığı bir haksızlık varsa sınıfta onu mutlaka ne pahasına olursa olsun dile getirebilmeli." Salih'e göre de bir vatandaş toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalıdır. Bir vatandaş sadece kendisi için değil toplum için de bir şeyler yapmalıdır. Çünkü söz konusu vatandaş bu şekilde topluma bir şeyler katabilecektir. Salih vatandaşın toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirmesini ve bu sorunlara karşı mücadele etmesi gerektiğini düşünmektedir. Salih vatandaşın etkin bir biçimde toplumsal alanda varlık göstermesini beklemektedir. Salih: "Toplum içerisinde kendisini gösterebilen, toplumun sıkıntılarını fark edebilen, dile getirebilen insan olmalı. Hani sadece yaşayan değil de hani bir sıkıntı olduğunda onun için bir mücadele verebilen..." Mine için ise sorgulayan, eleştirel bakış açısına sahip vatandaşlar demokrasi için gereklidir. Örneğin seçme ve seçilme hakkı, demokrasi için önemli bir koşuldur. Fakat tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra vatandaşlar, genel toplumsal sorunlara duyarlı olmalı ve temel hak ve özgürlükleri çerçevesinde siyasal katılım yollarını kullanabilmelidir. Mine bir sosyal bilgiler eğitimcisi olarak çevresine karşı duyarlı ve ilgili olmayı önemsemektedir. Mine: "Sosyal bilgiler dediğim zaman sosyal olarak her anlamda, çevremde gördüğüm her şeyin benim dikkatimi çekmesi gerekiyor. Bir birey olması gerek, bir birey olmak için de kendimi tanımalıyım. Ben neyim?" Ona göre toplumsal yaşamda oşumuza gitmeyen şeyler olmaktadır. Bizler yaşadığımız olumsuzluklara karşı bir tavır almak durumunda kalmaktayız. Mine: "Çünkü bazı şeylere itiraz etmemiz gerekirken bazı şeyleri kabul etmek gerekiyor. Bunun çizgisini kendimiz belirlememiz lazım. Bu yüzden de insan istemese bile politik olmak zorunda kalıyor."

**Eğitsel düzeyde bakış.** Eğitsel düzeyde vatandaşlığa bakışta söz konusu vatandaşlık tipine uygun olarak toplumsal sorunları önceleyen, etkin katılım ve eleştiriyi önemseyen bir özellik göstermektedir.

*Toplumsal problem merkezli:* Toplumsal problem temelli bakış açısında ortaya çıkan önemli kavramlar içerisinde eleştiri ve entelektüel donanımı görmek olanaklıdır. Toplumsal problemleri merkeze alan öğretmenler, öğrencilerinin çok yönlü gelişimini desteklemeyi önemsemektedir. Dolayısıyla bilgili, kültürlü ve entelektüel olmalarını istemektedirler. Böylece öğrencilerinin ufku genişletmek istemektedirler.

Nur'a göre eleştirel, sorgulayan bir vatandaş yetiştirmek için ders programları, ders kitapları ve okul iklimi etkili olmaktadır. Nur şikayetin (147 Şikayet Hattı) eğitim öğretim açısından yarattığı sorunlardan biri olarak, öğrenciler için yararlı olabileceğini düşündüğü ders dışı materyalleri öğrencilere önermekten çekindiğini dile getirmiştir. Örneğin filmler, öyküler ya da okuduğu kitaplar. Nur: "... Hani sadece onların izlediği dizinin dışında, mesela şu filme gittim çok güzeldi. Ya da elimde okuduğum bir kitap, bu kitap vardı, çok güzeldi. Hani siz de okuyun ya da bir gazete ya da... Mesela Medya Okuryazarlığı dersinde gazetelerden gazete küpürleri

tartışıyorduk, artık onu tartışmıyoruz.” Nur’a göre demokratik toplumlarda vatandaşlar bilinçli ve kültürlü olmalıdır. Ancak insanlar yarışma programları, evlilik programları vb. programlar izlemekte, kendi ufuklarını açacak şeyler izlememektedir. Hâl böyle olunca daha düşük bir kültürel etkiye maruz kalmaktadırlar. Bu durum “onları” yönlendirmekte ve kendine bağımlı hale getirmektedir. Ona göre vatandaşlar siyasal ve toplumsal gelişmelerden ders çıkarmalıdır. Nur: “Unutmamalı!... Olanı biteni unutmayan, unutmadığı şeylerden de ders çıkararak, o dersten de önüne bakabilecek kişiler lazım.” Salih ise yetiştirmek istediği vatandaşın çok yönlü olmasını istemektedir. Tek düze değil farklı bireysel özellikleri olan vatandaşların, farklı düşünceden olması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre böyle bir vatandaş toplumu bilimde, sanatta geliştirebilecek özellikte olmalıdır. Ona göre siyasal anlamda da özgürlükçü bir bakış açısı olmalıdır. Başkalarına müdahale etmeden nasıl yaşamak istiyorsa insanlar öyle yaşmalıdır. Nur: “Sanatta ne kadar iyi, spor yapabiliyor mu, resim yapabiliyor mu? Bunlar benim için daha önemli. Elbette ki diğerleri de var. Ama bunlara da değer verilmesi gerekiyor, çocuğun kendine ait özellikle toplumda ön plana çıkması gerekiyor.” Ona göre çok yönlü vatandaş yetiştirme politikası ülkemizi bilimde, sanatta, edebiyatta, sporda ön plana çıkarabilecek bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Salih’in ideal vatandaşı entelektüel yönleri sahip olmalıdır. O, bu tip bir vatandaş demokrasiye katkı ile ilişkilendirmiştir. Salih: “Bu tarz vatandaşlar yetişirse yani sanata bakış açısı olan, sporla ilgilenen bir kişinin veya işte kendisini geliştirmiş, dünyayı tanıyan bir insanın kafası daha açık, yani yeniliklere daha açık olur. Gelişmeleri takip ettiği zaman da zaten demokrasinin gelişeceğini düşünüyorum.” Salih düşünme becerileri gelişmiş, yorum yapabilen, sorgulayan vatandaşlar yetiştirmek gerektiğine inanmaktadır. Ona göre ezberci bir eğitim tarzı bunu sağlayamaz. Özgür düşüncenin desteklenmesi gerekmektedir. “Ezberlenen bir toplumda da gelişmelerin dışında kalırsın. Onun için mutlaka yorum yapmaya, çoklu düşünmeye sevk etmemiz lazım çocukları. Daha özgür bırakmamız lazım sadece ders içindeki bizim vereceğimiz belli kalıpları değil de daha özgür bırakmamız lazım.” Onur da çalıştığı okulda etkin vatandaşlık bilincine sahip öğrenciler yetiştirdiklerini düşünmektedir. Etkin ve katılımcı öğrenciler okulda yapılan etkinliklere katılır, sorunla karşılaştığında bunu çözmek için idare, rehber öğretmen ve öğretmenleri ile iletişime geçebilmektedir. Onur bu duruma örnek olarak öğrencilerin dilekçe verdiği bir olayı aktarmıştır. Onur: “Dilekçe vermek hani şöyle bir şey var mesela bir sınıfta çok yaramaz bir arkadaş vardı. Dersleri olumsuz yönde etkiliyor. Hiç biz söylemediğimiz halde, diğer çocuklar ortak bir şekilde dilekçe vermeye karar vermişler idareye.” Onur, sınıf içinde tüm öğrencilere eşit söz hakkı tanıyarak demokratik bir sınıf ortamı yaratmaya çalıştığını vurgulamaktadır. Özellikle bir konu tartışılırken öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini istemektedir. Özellikle tartışmalı konular gündeme geldiğinde kendi konumunu dinleyici olarak tarif etmektedir. Onur: “Ben onların tartışması amacıyla dinleyici, işte sonuç çıkartarak genel bir fikir ortaya koymaya çalışıyorum.” Ancak tartışmanın belli sınırlar içerisinde kalmasını sağlamak istemektedir. Eğer öğrenciler birbirlerini kırarak bir şey söyleyecek olursa onlara müdahale etmektedir. Böyle durumlarda öğrencilerin empati geliştirmesi için yönlendirme yapmaktadır. Onur vatandaşlık konuları söz



konusu olduğunda öğrencilerin gerçek yaşamdan örnekleri sınıfa taşıdığını görebildiğini belirtmektedir. Onur: “Mesela eğitim hakkının eşit olmadığını görüyor. İlkokulda beraber okumuşlar hocam, ekonomik durumu çok iyi değil, işte ben buraya devam ediyorum. Ekonomik durumu çok iyi olan arkadaşım koleje, özel okula geçti gibi. Bunları görüyor aslında çocuklar.” Onur: “Mesela çocuklar açısından çocuk hakları sözleşmesidir güzel bir örnek, ona da dayandırabiliriz. İşte anayasa dışında belki üst sınıflarda falan olsak 8. sınıflarda Evrensel Bildirge, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmeleri onlara da dayandırılarak tabii ki görüşlerimizi ifade edebiliriz.” Mine ise güncel konulara, çevremizde olup bitenlere karşı ilgili ve duyarlı olmayı, yorum ve düşünme becerilerimizi geliştireceği için önemli görmektedir. Dolayısıyla çevremizde, toplumda neler olup bittiğini görürüz. Ona göre duyarlı ve farkında vatandaşlar olmamız, siyasal tercihlerimizi etkiler dolayısıyla da siyasetle uğraşan profesyonelleri etkileyebileceği için siyaset yapanların kalitesini arttıracaktır. Mine söz konusu vatandaşın toplumu geliştirebileceğini düşünmektedir. Mine: “Çünkü sonuçta çevremizde çok farklı düşünen insanlar var. Elbette ki birebir düşünce yapısının aynı olması gerekmiyor ama belli noktalara itiraz etmemiz ya da belli noktaları kabul etmemiz için ortak bir paydada buluşmamız gerekiyor.”

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler iki temel vatandaşlık anlayışına sahiptir. Bunlardan ilki, Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık (DGOV), diğeri ise Eleştirel ve Katılım Odaklı Vatandaşlık'tır (EKOV).

Değer ve gelenek odaklı vatandaşlık (DGOV), geleneksel bir vatandaşlık tipidir. Bu vatandaşlık tipinde en çok sorumluluk ve görev odaklı edilgen bir vatandaşlık özellikleri görülürken sosyal eleştiri, siyasal katılım, sorgulama daha az görülen vatandaşlık özellikleridir.

DGOV, vatandaşlığı değerler ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipine göre gelenek göreneklere bağlı olmak, geçmişin mirasına sahip çıkmak vatandaşlık kimliğinin önemli harcıdır. Toplumsal anlamda ise vatansever, milli ve dini özelliklere sahip olmaktır. Dolayısıyla idealize edilen vatandaş, kimlik boyutunda kültüre atıfla, karakter boyutunda ahlaki değerlere atıfla yorumlanmaktadır. Bu yönüyle vatandaşlığın geleneksel yönünün ağır bastığı söylenebilir. Vatandaşlığın daha çok değerler etrafında tanımlanmasının bir gerekçesi, onun tarihten ve kültürden ayrı olarak görülmemesidir. Geleneksel değerler ekseninde kurgulanan vatandaş tarihin bir parçasıdır. Dolayısıyla vatandaşlık siyasal bir kimlikten çok kültürel bir kimlik olarak görülmektedir. Bu bağlamda, geleneksel ve değer odaklı vatandaşlar birey olarak müstakil değil kültürel kimliğin organik bir parçası olarak görülmektedir. Bu vatandaşlık yaklaşımının bir diğer önemli noktası kimlik, birey ve toplumun geçmiş ve bugün arasında durağan olarak ele alınmasıdır. Önemli olan düzeni, uyumu, birliği sağlamak ve devam ettirmektir. Benzer özellikler Kadıoğlu, Keyman ve Çakmaklı (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularına da yansımıştır. Söz konusu çalışmada vatandaşlık kültürel bir kimlik olarak betimlenmiştir. Katılımcılar vatandaşlığı %33 oranında “ortak gelenekler ve kültür,” %36 oranında “din birliği,”

%9 oranında “dil birliği”, %22 oranında ise “herkesi bağlayan yasalar” ile tanımlanmıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Thornberg ve Oğuz (2016) geleneksel/muhfazakar tiplemesinde ahlaki değerleri vatandaşlığın en önemli parçası olarak görmüştür. DGOV tiplemesinde de ahlaklı, vicdanlı, dürüst olmak vatandaşlık kimliğinin bir özelliği olarak görmüştür. Bireylerin karakter özellikleri vatandaşlık kimliğinin bir parçası olduğunda iyi vatandaş olmak, iyi insan olmaya (tersi de mümkün) eşitlenmektedir. Dolayısıyla iyi vatandaşlık ile iyi insan aynı anlama gelecek şekilde kullanılır. Benzer bulgular Utku'nun (2015) üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısını incelediği çalışmasında görülmektedir. Söz konusu çalışmada %69 ile edilgen-iyi vatandaş tiplemesine yakın bir vatandaşlık ortaya çıkmıştır. İyi vatandaş teması bu çalışmadaki özellikleriyle (Akagündüz, 2017; Castro, 2013; Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009; Martin, 2008; Sim ve diğ., 2017; Yeşilbursa, 2015) çalışmalarında da görülmektedir.

DGOV tipinde önemli bir diğer kavram da görev ve sorumluluktur. Özellikle sorumluluğun kime karşı ve nasıl gösterileceği kilit konumundadır. Çünkü demokratik toplumlarda “sorumluluk” ve “haklar” birlikte ele alınmaktadır. Devletle vatandaş arasındaki “statü” bu iki kavram üzerinden meşrulaşmaktadır. Ancak bu vatandaşlık tipinde bireylerin otoriteyle kurduğu ilişki onaylayıcı ve hiyerarşiktir. Devlet karşısında birey edilgindir. Dolayısıyla iyi bir vatandaştan beklenen ne olursa olsun “makama saygı” ve onu temsil edenlere bağlılık göstermektir. Sorumluluk, bu vatandaşlık tipinde sadece vatandaşlık statüsü ile ilgili değildir. Sorumluluk aynı zamanda tarihi ve kültürümüzün yapı taşları olan manevi değerleri de kapsar. Dolayısıyla vatandaşın eylemleri de hiçbir zaman bireysel olarak görülmez; o toplumsal mirasın bir parçası ve taşıyıcısıdır. “Sorumluluk” bu yönüyle kültürün korunması ve aktarılması için üstlenilmesi gereken görevlerdir. DGOV’de “biz ve onlar” ayrımını şekillendiren dayanak biz kavramını bozacak tüm olgulara şüpheli ve tehlikeli yaklaşılmasıdır. Dolayısıyla görev ve sorumluluklar “biz”, haklar temelinde ortaya çıkan talepler “siz”dir. Öğretmenlerin sorumluluk ile ilgili vurgularında “biz” dilini kullanmaları biraz da bu nedendir. Arzulanan vatandaş sorun çıkartmayan, devlete yük olmayan sadık bireylerdir. Yiğit’in (2017) ve Cohen’in (2013) vatandaşlık tiplemesinde ise vatandaşlar apolitik, bireysel, pasif ve düzene uyan vatandaşlardır. Bu yönüyle bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplemesinin otorite karşısındaki edilgin ve sıradizinsel (hiyerarşik) tutumu Yiğit’in (2017) çalışmasıyla örtüştüğü gibi, Ersoy (2014a) ve Kadioğlu ve diğ. (2016) çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda vatandaş edilgin bir özelliktedir. Bulgular Caymaz (2007) tarafından yapılan çalışmada tiplemelere biri olan fedakar vatandaş ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmanın fedakar vatandaş tiplemesi, bireysel olarak harekete geçmeyen, vatan, millet ve devletin beklentileriyle kendi beklentilerini örtüştürmüş, otoriteye karşı onaylayıcı vatandaş olarak tanımlanmıştır.

Değer odaklı vatandaşlık yaklaşımında siyasal katılım biçimi olarak en önemli görülen boyut seçimlerdir. Seçimler yönetime katılım biçimini östermekte ve demokrasinin en meşru yolu olarak görülmektedir. Diğer katılım biçimleri devlete ve

topluma zarar vereceği için hem tehlikeli hem de gereksiz görülmektedir. Görev ve sorumluluk odaklı vatandaşlık temalarıyla uyumlu bir başka yön, geleneksel siyasal katılım için sadece oy kullanmanın tercih edilmesidir. Diğer katılım biçimleri çoğu zaman “sakıncalı” olabilmektedir. Benzer araştırma konusuna yoğunlaşmış diğer çalışmalar incelendiğinde de geleneksel siyasal katılım biçimi olarak seçimler ve oy kullanma en önemli katılım biçimi olarak görülmüştür. Bu bakımdan Yiğit (2017), Ersoy (2014a), Yeşilbursa (2015), Doğanay (2009), Doğanay, Çuhadar ve Sarı'nın (2007) çalışmaları mevcut araştırma ile örtüşmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan DGOV tipi, özellikle demokratik toplumların gelişimine katkısı bakımından tartışmaların odağında olmuştur. Turner (2012) edilgin vatandaşlığı siyasal otoriteye mutlak bağlılıkla ilişkilendirmektedir. Böyle bir vatandaşlık tipi özellikle cemiyetçi toplumlarda çoğunlukçu demokrasilerin güçlenmesine yol açabilir. Çünkü çoğunlukçu demokrasiler için lider kültürü önemlidir. Dolayısıyla lider etrafında toplanan kitleler, devletin çizdiği görevler için yönlendirilebilir konumdadır. Ancak demokratik toplumların güçlenmesi önemli ölçüde sivil alanın varlığıyla ilgilidir. Sivil alanın güçlenmesi haklar temelinde bir toplumsal alanın yaratılmasına bağlıdır. Touraine (2015) demokrasilerde sivil toplum, siyasal sistem ve devlet arasında güçlü bir denge olması gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü yönetimin yetkileri sınırsız olduğunda demokrasi gelişemez. Demokrasilerde vatandaşlık sivil alanın güçlendirilmesini gerekli kılar. Dolayısıyla demokratik toplumlarda vatandaşlık bir topluluğu yasalarla düzenlenmiş bir topluma, devleti de toplumun temsilcisine ve temel haklarla sınırlanmış bir erke dönüştürür (Touraine, 2015). Erkin vatandaşlar tarafından sınırlanması için hakların ve sorumlulukların belirlenmesinde vatandaşların etkide bulunma ve söz hakkı gereklidir (Bauman, 2006). Dolayısıyla demokratik toplumlarda katılım toplumsal aktörlerin kendi kendine örgütlenme ile kişisel ve kamusal özgürlüklerini savunma yeterlikleriyle ilişkilidir. Bu çerçevede DGOV değerlendirildiğinde, demokrasiye katılım ve katkı konusunda sınırlı bir etki yaratabilir. Westheimer ve Kahne (2004a, 2004b) şahsi sorumluluğa sahip vatandaşların özelliklerini “topluma karşı sorumluluklarıyla hareket eden, vergi ödeyen, yasalara uyan, kriz dönemlerinde yardımcı olmaya gönüllü” olan vatandaşlar olarak tanımlamıştır. Söz konusu vatandaşlık tipi toplumsal sorunları çözmek ve toplumu ilerletmek için vatandaşların iyi karaktere sahip olması, dürüst olması, sorumluluk sahibi olması, yasalara saygılı olması gerektiğine inanmaktadır. Ancak söz konusu vatandaşlık tipinin çoğu bakımdan anti demokratik siyasal sistemler için de arzulanan bir yanı vardır. Dolayısıyla demokratik toplumu geliştirmekte yetersiz görülür. Söz konusu çalışma bulgularıyla karşılaştırıldığında DGOV karakter merkezli bir vatandaşlık eğitimini merkeze almaktadır. Kültürün aktarılması, değerlerin öğretilmesi, geleneğin sürdürülmesi önemli temalar olarak belirlemektedir. Barr ve diğerlerinin (1977) çalışması bu bakımdan mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler geleneği, kültür aktarımını önemsemektedir. Bu amacı güden öğretmenler “iyi vatandaşlar” yetiştirmek istemektedir. İyi vatandaşı bu yaklaşımda “doğru bilgilerle”, “uygun davranışlarla” ve “yetkililere saygıyla” tanımlanmaktadır. Öğretmenler bu

yaklaşımında, görev ve sorumluluklarını yerine getiren, milletin iyi bir üyesi, yasalara uyan, vergilerini ödeyen bir vatandaş yetiştirmek istemektedir. Bu bakımdan araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplemesiyle örtüşmektedir. Benzer bulgular Ersoy'un (2007) çalışmasında da gözlenmektedir. Öğretmenler etkili vatandaşlık eğitimi için geleneksel temaları önemsemektedir.

Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık (EKOV) tipi, geleneksel vatandaşlık tiplemesinin aksine çok yaygın bir vatandaşlık tiplemesi değildir. İdeal vatandaşlık tiplemelerinde çoğunlukla az sayıda katılımcı tarafından temsil edilmektedir (Ersoy, 2014a; Sim ve diğ., 2017; Kadioğlu ve diğ., 2016; Marri ve diğ., 2014).

EKOV, vatandaşlığı eleştiri ve sorgulama ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipinde, vatandaşlığın daha çok "haklar" boyutu önemli görülmektedir. Hakların korunması ve dahası geliştirilmesi gerekebilir. Bu vatandaşlık yaklaşımının tanımlanmasında bu söylem "vatandaşlık bilinci" olarak adlandırılmaktadır. Vatandaşlık bilinci, haklarını bilmek, sahip çıkmak ve bunları koruyup geliştirmek olarak tanımlanabilir. Bu anlamda haklar vurgusu sivil alana yapılan bir vurgu olarak otoriteyi sınırlandırmayı hedefler. Araştırmanın bu bulgusu Anderson, Avery, Pederson, Smith, and Sullivan, (1997) tarafından ileri sürülen vatandaşlık tipiyle uyumludur. Söz konusu araştırmada katılımcılar eleştirel bakış açısı ile statükoyu sorgulamanın önemli bir özellik olduğunu düşünmektedirler. Özellikle eleştirel vatandaşlık, açık görüşlü ve hoşgörüyü destekleyen bir vatandaşlık yaklaşımıdır. Dolayısıyla toplumsal ve siyasal sistemi sorgulamak ve altında yatan nedenleri görmek için eleştiri gereklidir. Benzer şekilde Caymaz'ın (...) "kendi için vatandaş" tiplemesi ile örtüşen yönler görülmektedir. Kendi için vatandaş bireysel düzeyde hak ve özgürlüklerini bilinçli bir şekilde kullanmaya çalışan, hakkını aramaktan çekinmeyen, kentli, sadece devlete değil topluma karşı da sorumlu hisseden, vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye çalışan bir vatandaş olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmayla örtüşmektedir. EKOV tipinde vatandaş eğitilmiş, entelektüel, bilinçli insanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla eğitilmiş ve kültürlü olma önemli bir ölçüt olmaktadır. Çok yönlü olmak, okumak, araştırmak ve entelektüel faaliyetler bu yaklaşımda önemli bir yere sahiptir. Bu yaklaşımda bunun bir gereğesi "kendini geliştirmiş" insanların daha zor yönlendirilebileceğidir. Dolayısıyla vatandaşlar mümkün olduğunca bağımsız bireyler olarak kararlarını vermelidir. Bu yönüyle bireyselleşme önemlidir.

EKOV bakış açısında sorumluluk, çevreye yani yaşadığımız toplumsal ve fiziksel çevreye karşı gösterilen duyarlılıktır. Dolayısıyla sorumluluk, vatandaşların ortak sorunlara karşı hareket edebilme becerisidir. Toplumsal çevreye karşı gösterilen duyarlılık o çevrenin sorunlarının farkında olmak ve bu sorunlara çözüm üretebilmektir. Özellikle toplumsal sorunların çözülmesi ve toplumda birtakım şeylerin değişmesi gerektiğine olan inanç birlikte hareket etme motivasyonudur. Bunun için demokratik katılım yolları kullanılarak vatandaşlar birlikte hareket etmelidir. Bu anlamda gösteri ve yürüyüşler düzenlemek, dilekçe vermek, sivil toplum kuruluşu altında örgütlenmek gereklidir. Bunun bir gereğesi toplumu

ilerletmek, dönüştürmektir. Böylece toplumsal dönüşüme ve demokrasiye katkı sunulabilir. Dolayısıyla bu vatandaşlık yaklaşımında vatandaşa etkin ve katılımcı bir rol biçilmektedir. Bu yönüyle EKOV tipi cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımında olduğu gibi bireye önemli görevler biçilmektedir. Dolayısıyla sorumluluk tarihten, gelenekten, kültürden kaynaklanan değil siyasal bir çatı altında birlikte yaşamaktan kaynaklanmaktadır. Benzer bulgulara McLaughlin'in (1992) çalışmasında vurguladığı maksimalist vatandaşlık tipinde de görülmektedir. Maksimalist olarak adlandırılan vatandaşlık, yaşadığı toplumun demokratik kültürünün farkında olarak haklarının ve sorumluluklarının bilincinde toplumsal faydayı gözetir. Maksimalist vatandaşlıktaki sorumluluk, mevcut araştırmada olduğu gibi toplumsal sorumluluktur. Dolayısıyla bu sorumluluk bütün vatandaşlar için koşulların daha iyi hale getirilmesi içindir. EKOV, siyasal ve sosyal katılım biçimlerinden oy kullanmak gibi geleneksel katılım biçimlerinin dışında sivil toplum, protesto gösterileri, dilekçe verme vb. katılım biçimlerini de önemsemektedir. Dolayısıyla bilinçli vatandaş tanımlamalarına bu özellikleri dahil etmektedirler. Kadioğlu ve diğerleri'nin (2016) Türkiye örneğine dayalı olarak yaptığı kapsamlı araştırmada "eyleme geçen vatandaşlık" tiplmesi bu bakımdan araştırma bulgularıyla benzer özellikler göstermektedir. Söz konusu çalışmada eyleme geçen vatandaş en etkin vatandaşlık tiplmesi olarak görülmüştür. Eyleme geçen vatandaş olarak tanımlanan bireyler, karşılaştıkları veya şahit oldukları haksızlıklar karşısında sorgulama, şikayet etme, protesto etme, hukuki süreçlere başvurma gibi eylemler ile mağduriyetleri azaltma çabası gösterenlerdir. Aynı zamanda siyasette ve sivil toplumda etki yaratabileceğini düşünen ve bu alanlarda etkin olan bireyleri kapsamaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tipiyle örtüşmektedir. Ancak eleştirel ve katılım odaklı vatandaşlığın ne oranda eyleme geçtiğiyle ilgili bir araştırma verisi yoktur. Dolayısıyla başka veri kaynakları ile desteklenmesi gerekebilir.

EKOV tipinde vatandaş aslında politik bir özne olarak ele alınmaktadır. Bu vatandaşlık tipinde vatandaşlar etkin (aktif) ve katılımcı özellikleriyle kamusal alanda etkinlik göstermelidir. Dolayısıyla vatandaş tanımlayan, onun otoriteye karşı aldığı tutumdur. Çünkü siyasal otoritelerin uygulamaları demokratik alanı sınırlandırabilmektedir. Buna karşı bilinçli vatandaşlar sivil alanı genişletmelidir. Sivil alan bu bakış açısına göre vatandaşların toplumsal hareket alanı olarak görülmektedir. Dolayısıyla bireysel haklar, bu toplumsal alan güçlü olduğunda gelişebilir. Diğer bir deyişle vatandaş hem siyasal bir varlık hem de toplumsal bir varlık olarak kendini bağımsız bir şekilde ancak böyle var edebilir. Dolayısıyla vatandaşlar toplumsal sorunlara duyarlıdır. Toplumsal sorunları eleştirel bir gözle ele alıp çözmek ve toplumu ilerletmek gerektiğine inanmaktadırlar. Araştırma bu bakımdan Sim ve diğ. (2017) tarafından "sosyal katılım ve eleştirel yansıtma" olarak ifade edilen iki vatandaşlık tipi ile de örtüşmektedir. Örneğin sosyal katılımçılık boyutu, toplumsal sorunları önemseyen ve gerektiğinde bunun için sorumluluk alabilen bir vatandaşlık anlayışı sergilemektedir. Dolayısıyla toplumu geliştirebilmek için "Ben ne yapabilirim?" sorusuyla hareket etmektedir. Bu bakış açısı dünyada yaşanan olumlu gelişmelere açıktır. Aynı gelişmelerin kendi ülkesinde de olması için

çaba gösterir. Söz konusu araştırmada olduğu gibi toplumsal sorumluluk, toplumsal fayda, işbirlikli çalışma gibi boyutları içerir. Diğer bir deyişle bencillığe karşıdır. Bu özellikler bakımından araştırmada ortaya çıkan EKOV ile örtüşmektedir. Benzer biçimde Westheimer ve Kahne (2004) tarafından ortaya konan katılımcı ve adalet odaklı vatandaşlık tiplerleriyle örtüşen boyutlara sahiptir. Söz konusu araştırmanın katılımcı vatandaşlığı etkin bir biçimde toplumu ilerletmeye çaba göstermek, toplumun gereksinimleri ile ilgilenmeye önem vermek ve ortaklaşa yapılan görevleri güçlendirme bakımından EKOV ile örtüşmektedir. EKOV, vatandaşlık eğitimine yaklaşımında sorgulama, eleştiri ve toplumsal sorunları önemseyen bir yaklaşımı benimsemektedirler. Özellikle güncel sorunları ele almak ve buna ilişkin tartışmalar önemli görülmüştür. Bu bakımdan Barr ve diğerlerinin (1977) çalışmalarında ortaya konan yansıtıcı inceleme yaklaşımına yakın bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Yansıtıcı inceleme yaklaşımında çevremizde herkesi ilgilendiren sorunlar ile problemleri ele alma ve onlar için çözüm önerileri geliştirme önemlidir. Dolayısıyla bu bakımdan eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık ile örtüştüğü söylenebilir. Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık tipi çevremizde gelişen sosyal olayları eleştirel biçimde ele almamız gerektiği üzerinde durmaktadır. Bireylerin özerk olarak kendi değer sistemlerini kurmaları ve karar vermeleri yansıtıcı yaklaşımda desteklenen yönlerdir. Bu bakımdan EKOV tipiyle uyumlu görünmektedir. Çünkü vatandaşların baskın değer ve dünya görüşüne karşı bilinçli ve donanımlı olması ve gerektiğinde kendilerini ifade edebilmeleri önerilmektedir. Thornberg ve Oğuz'un (2016) eleştirel/ilerlemeci vatandaşlık anlayışında ise katılımcıların tamamı eleştirel-ilerlemeci eğitsel amaçları geleneksel-muhafazakar eğitsel amaçlara göre daha önemli bulmuşlardır. Benzer bulgulara Castro (2013), Cohen (2013), Leenders, Veugelers, ve De Kat, (2008) ve Marri ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında da ulaşılmıştır.

EKOV tiplmesi hem cumhuriyetçi değerleri savunmakta hem de bireyi otorite karşısında güçlendirmeyi savunan liberal yaklaşımı yansıtmaktadır. İlki toplumu ilerletmek gibi bir görev üstlenmesi, bu nedenle toplumsal sorumluluğa ve ortaklaşa hareket etmeye verdiği önem bakımından cumhuriyetçi vatandaşlık ile örtüşmektedir. Bireyin özerkliğine verdiği önem ve sivil toplumu güçlendirmeye dönük girişimleri, özerk bir sivil alana yöneltmesi bakımından liberal yaklaşımla örtüşmektedir. Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık tartışmalarında ise ağırlıklı olarak görev ve sorumluluk odaklı edilgin vatandaşlık üzerinde durulurken (Caymaz, 2007; Kadioğlu, 2016; Üstel, 2014) bu araştırmada ortaya çıkan EKOV tiplmesi söz konusu araştırmaların sonuçlarından farklıdır. Turner'ın (2012) modeli düşünüldüğünde Türkiye'de vatandaşlık söylene geldiği gibi yukardan ve edilgin olması gerekirken, araştırma sonuçları açısından bakıldığında ortaya çıkan vatandaşlığın liberal demokrasilere yakın özellikler taşıdığı görülmektedir. Özellikle sivil toplum ve bireyin otorite karşısında güçlendirilmesi bakımından bu ileri sürülebilir. Örneğin Westheimer ve Kahne (2004) tarafından ortaya çıkarılan vatandaşlık tiplmesi ile yapılan karşılaştırmada ise EKOV demokratik toplumların gereksinimlerine yanıt verebilecek bir vatandaşlık yapısına sahiptir. Bu bakımdan EKOV'un demokratik

toplumların yaşamına katkı sunabileceği söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak şu öneriler yapılabilir:

1. Öğretmenlerin bir bölümünün geleneksel vatandaşlık özelliklerine sahip olması ve sadece seçimler ile oy vermek gibi geleneksel katılım biçimlerine önem vermesi, vatandaşlık eğitiminde bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle farklı katılım biçimlerini güçlendirmek için etkinlik temelli öğrenme ve öğretme stratejileri desteklenebilir.

2. Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık tiplemesine sahip öğretmenlerin demokratik vatandaşlığı güçlendirebilmek için farklı katılım yollarına verdikleri önemi somut hale getirecek çalışmalar yapmalarına olanak verilebilir. Özellikle öğrencilerin de işin içine katılabileceği sivil toplum ve resmi kurumlarla eş güdümlü projeler üretilebilir.

3. Vatandaşlık eğitimi içinde toplum önemli bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesinde “topluma hizmet ve sosyal proje geliştirmek” derslerinde etkin vatandaşlık uygulamaları için olanaklar yaratılabilir.

4. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi gereksinimlerini de dikkate alarak vatandaşlık eğitim uygulamalarını güçlendirmek için eylem araştırması tasarlanabilir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi etik kurul onayına (No: 85434274/050.04.04/34952, Tarih: 25.05.2020) sunulmuştur.

#### **Kaynakça**

- Akagündüz, S. Y. (2017). *Ahlaklı yurttaş* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 431288).
- Akhan, E., Çiçek, S. ve Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “İyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19. <https://doi.org/10.18506/anemon.428588>
- Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: resimli, yeni musâhabât-ı ahlâkıye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18(36), 55-87. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ctad/issue/39883/473396>
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., and Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364. <https://doi.org/10.3102/00028312034002333>

- Aslan, E. (2011). Türkiye cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". *Elementary Education Online*, 10(2), 717-734. <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596873404.pdf?1619005517> adresinden erişilmiştir.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (ss. 34-51). Ankara: Pegem.
- Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaeabd/issue/370/2111>
- Barr, R. D., and Barth, J. L., Shermis, SS (1977). *Defining the social studies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Bauman, Z. (2006). *Sosyolojik düşünmek (5. Baskı)* [Thinking Sociologically]. (A. Yılmaz, çev.). İstanbul: Ayrıntı (1990).
- Castro, A. J. (2013). What makes a citizen? critical and multicultural citizenship and preservice teachers' understanding of citizenship skills. *Theory & Research in Social Education*, 41(2), 219-246. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.783522>
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık: Resmî ideoloji ve yansımaları* (Sayı. 18). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Cohen, A. (2013). *Conceptions of citizenship and civic education: lessons from three israeli civics classrooms* (Unpublished doctorate tesis). Proquest Dissertations and Theses veritabanından erişilmiştir (Yayın No: 3561713).
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches]. (M. Bütün ve SB Demir, Çev.Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi (2007)
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(1), 359-369. [http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis\\_dergiler/2008\\_1/2008\\_1\\_25.pdf](http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis_dergiler/2008_1/2008_1_25.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Dewey, J. (1965). *Democracy and education*. The Macmillan Company: New York.
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi. A. Şişman ve diğ. (Ed.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (28-44). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50,



- 213-246. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/327> adresinden erişilmiştir.
- Ekici (2018). *Ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 524371).
- Ersoy, A. F. (2014a). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, (55), 1-20. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.1>
- Ersoy, A. F. (2014b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık deneyimleri: sivil toplum kuruluşları örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 65-88. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001338](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001338)
- Ersoy, A. F. (2019). Birlikte yaşama kültürü ve demokrasi için karakter ve değerler eğitimi. A. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Eds.). *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (ss. 279-305). Ankara: Anı
- Ersoy, F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 205766).
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S., and Ersoy, A. F. (2018). Social studies teachers' and students' perceptions of active citizenship and non-governmental organisations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 258-276. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.02.018>
- Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. [Becoming Qualitative Researchers: An Introduction]. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı. (2006)
- Gürses, F. (2010). *Türkiye'de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından bugüne kavramsal dönüşüm* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 257436).
- Güven, S., Tertemiz, N. and Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16230/169971> adresinden erişilmiştir.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95-119. <https://doi.org/10.1177/1745499914567821>
- İnan, A. (2000). *Medenî bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün el yazıları*. Ankara: TTK.

- Kadıoğlu, A., Keyman, F. ve Çakmaklı, D. (2016). “*Vatandaşlık Araştırması*” *Bulgular Raporu (Konda/İPM)*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi, Sabancı Üniversitesi.  
[https://konda.com.tr/wpcontent/uploads/2017/02/2016\\_03\\_VatandaslikArastir-masi.pdf](https://konda.com.tr/wpcontent/uploads/2017/02/2016_03_VatandaslikArastir-masi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Kuş, Z. ve Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 18-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34591/382003> adresinden erişilmiştir.
- Kuş, Z. ve Ozan, H. (2019, Kasım). *Nasıl bir vatandaş? görev ve sorumluluklarını bilen vatandaş: erken cumhuriyet dönemi vatandaşlık dersi öğretim programlarının analizi*. 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’unda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Leenders, H., Veugelers, W., and De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge journal of education*, 38(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/03057640802063106>
- Marri, A. R., Michael-Luna, S., Cormier, M., and Keegan, P. (2014). Urban pre-service K- 6 teachers' conceptions of citizenship and civic education: Weighing the risks and rewards. *The Urban Review*, 46(1), 63-85. <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-013-0248-3>.
- Martin, L. A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education*, 30(3), 54-63. <https://doi.org/10.1080/01626620.2008.10463502>
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21, 235-250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir uygulama*. (S. Turan. Çev.). Ankara: Nobel.
- O’Brien, J. L., and Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of “good” citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 21-36. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179019> adresinden erişilmiştir.
- Ochoa-Becker, A. S. (Ed.). (2007). *Democratic education for social studies: An issues centered decision making curriculum*. New York: IAP.

- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *J. Curriculum Studies*, 43(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.503245>
- Patterson, N., Doppen, F., and Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1746197912440856>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Phipps, S. B. (2010). *High school social studies teachers beliefs and education for democratic citizenship* (Unpublished doctorate tesis). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses (Theses No: 3427163).
- Sears, A., and Hughes, A. (2006). Citizenship: Education or indoctrination? *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1), 3-17. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.8969&rep=rep1&type=pdf#page=7> adresinden erişilmiştir.
- Sel, B. ve Sözer, M. (2018). Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılandırılmasına ilişkin bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315. doi: 10.16986/huje.2017027933
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. California: Sage.
- Sim, J. B. Y. (2008). What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools. *Educational Review*, 60(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/00131910802195836>
- Sim, J. B.-Y., Chua, S., and Krishnasamy, M. (2017). "Riding the Citizenship Wagon": Citizenship Conceptions of Social Studies Teachers in Singapore" *Teaching and Teacher Education*, 63, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.002>
- Thapa, O. K. (2016). *A phenomenological study of the lived experiences of social studies teachers: constructing ideas about democratic citizenship and teaching* (Unpublished doctorate tesis). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses (Theses No. 10592414).
- Thornberg, R., and Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.002>
- Thornton, S. J. (1989). Aspiration and Practice: Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. *Paper presented at the annual meeting of the*

- American Educational Research Association, San Francisco, CA.* Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315347.pdf>
- Touraine, A. (2015). *Demokrasi nedir? [Qu'est-ce-que la démocratie?]*. (6. Baskı). (O. Kunal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi. (1994)
- Turner, B. (2012). Bir vatandaşlık kuramının anahtarları. (C. Cemgil, Çev.). A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara*. İstanbul: Metis. (1992)
- Utku, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya (sosyal ağ) vatandaşlık algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 391263).
- Ünsal, A. (1998). Yurttaşlık zor zanaat. A. Ünsal (Ed). *75. yılda tebaa'dan yurttaşa doğru* içinde (ss. 1-36). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim.
- Westheimer, J., and Kahne, J. (2004a). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Westheimer, J., and Kahne, J. (2004b). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science & Politics*, 37(2), 241-247. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers perceptions of good citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640. doi: 10.5897/err2014.2058
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-427 <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304708>
- Yücel, H. A. (1971). *İyi vatandaş iyi insan* (3. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Zaman, H. (2006). *Teachers' perceptions of citizenship and citizenship education: A comparative study* (Unpublished doctorate tesis). Retrieved from <http://d-scholarship.pitt.edu/7352/>



## Determination of The Citizenship Types of Social Studies Teachers<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.15.2021	06.01.2021	06.01.2021

**Serdar Malkoç** <sup>2</sup>

Ankara University

**Bahri Ata** <sup>3</sup>

Gazi University

Ministry of National Education Board of Education

### Abstract

The aim of this research is to determine the citizenship types of social studies teachers. The research was designed to the basic qualitative research design. Participants were selected from teachers who are members of the 4 major teachers' unions working nationally. 2 people, 1 female and 1 male from each of the said unions, took part in the research. Data were produced through semi-structured interviews with teachers. Qualitative data were analyzed using inductive content analysis. As a result, two types of citizenship emerged, namely, Value and Tradition Oriented Citizenship (VTOC) and Criticism and Participation Oriented Citizenship (CPOC). For the VTOC type, values and tradition are the most important dimension that shapes citizenship. According to VTOC, what defines citizenship identity is its organic bond with history and culture. According to this type of citizenship, adhering to traditions and keeping the legacy of the past is an important fee of citizenship identity. Another important concept in VTOC type is duty and responsibility. Duty and responsibility are shaped around value and tradition. For his education, "social studies as a citizenship transfer" approach is adopted. CPOC interprets the concept of citizenship in the axis of criticism and questioning. In this type of citizenship, the "rights" dimension of citizenship is seen as important. Rights may need to be protected and further developed. In the definition of this citizenship approach, this discourse is called "citizenship transmission. In this sense, it is necessary to organize demonstrations and protest marches, to petition and to organize under non-governmental organizations. In this type of citizenship, citizens should be active in the public sphere with their active and participatory characteristics. For citizenship education, criticism and inquiry-based "reflective thinking" come to the fore. Society is an important field of study within citizenship education. Therefore, opportunities for effective citizenship practices can be created in teachers' pre-service courses in "Community Service Projects and Social Project". Co-ordinated projects can be produced especially with non-governmental organizations and official institutions.

**Keywords:** Citizenship types, citizenship, citizenship education, social studies, social studies teachers.

**The Ethical Committee Approval:** Ethical consent was obtained from Ankara University Ethical Committee, No: 85434274/ 050.04.04/34952, Date: 25.05.2020.

<sup>1</sup>This study is derived from the doctoral thesis completed by the first author under the supervision of the second author at Gazi University Institute of Educational Sciences in 2020.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Dr., Faculty of Educational Sciences, e-mail: smalkoc@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4169-1082>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Gazi Faculty of Education-Ministry of National Education/Board Of Education, e-posta: bahriata@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2214-0560>

### **Purpose and Significance**

Citizenship is a concept that defines the status between an individual and the state. Citizenship is important in terms of raising individuals who will shape the future of the country in the context of education and maintaining the culture of democracy. In this context, citizenship education aims to bring the knowledge, skills and values, including the political aspect of citizenship as well as social participation dimensions, to younger generations. Therefore, citizenship education aims to sustain and maintain the culture of democracy. In secondary schools, this responsibility belongs to the social studies course in terms of program objectives and learning outcomes. It is undisputed at the national and international level that the primary purpose of the social studies course is citizenship education. It can be said that social studies take into account contemporary trends, democracy and active participation in citizenship education. Since citizenship is defined as a characteristic of democratic political administrations. Citizenship education in social studies is in line with (meets) the expectations of democratic societies (Ata, 2009; Ochoa-Becker, 2007). In addition to being a concept that determines the field of politics, democracy is also a concept that shapes the social field. Therefore, in democratic societies, citizens become an important indicator of democracy culture. Both politically and socially equipped individuals are the guarantee and, more importantly, the bearer of the culture of democracy (Ersoy, 2019; Hahn, 1998; Ochoa-Becker, 2007). Dewey (1965) emphasized that we should consider democracy as a broader concept, including a concept that expresses certain principles of the functioning of a government. According to him, democracy is essentially building a culture of living together. Therefore, it is the citizens who give the culture of democracy a character. In this context, perhaps the most sought-after question is what kind of citizens will be raised. In democratic societies, which type of citizens will contribute to democratic life and develop it is an important question (Westheimer and Kahne, 2004).

Teachers are the people who are legally responsible for running and teaching the curriculum. Therefore, they occupy a key position in teaching activities. It is observed that teachers are effective in raising students' awareness of political participation and growing up as individuals expressing themselves. Thornton (1989), in his study 'examining the in-class practices of social studies teachers' study, showed that teachers' practices were much more diverse than thought, and that it was teachers' beliefs and perspectives on the nature of social studies rather than curriculum. In this sense, it can be said that teachers' beliefs and decisions affect students' political predisposition. Barr, Barth, and Shermis (1977) showed that teachers' classroom practices and content choices are closely related to their approach to social studies teaching. Hahn (1998, 2015) argued that teachers' political stances and their perceptions of citizenship are reflected in their citizenship education practices. Thus, different perceptions of "good citizenship" manifest themselves in the classroom. In other words, it can be said that teachers establish a link between their citizenship beliefs and effective citizenship practices (Kuş and Aksu, 2017). It is observed that teachers' attitudes, behaviors and decisions have an important role in citizenship

education and are effective in political socialization of students (Phipps, 2010; Westheimer and Khane, 2004). As a result, this situation makes it important to conceptualize social studies teachers' perspectives on citizenship and citizenship education.

### **Method**

The research was conducted according to the basic qualitative research design, one of the qualitative research designs. Merriam (2013) explains it as a pattern that helps us understand how individuals construct meanings in basic qualitative research. Therefore, basic qualitative research is concerned with how people interpret their lives, how they construct their meaning of world, and what meaning they give to their experiences. Therefore, the main purpose in qualitative research is to reach the perspectives of the participants (Patton, 2014; Glesne, 2013; Creswell, 2013; Silverman, 2015; Merriam, 2013).

**Study Group.** Participants of the study were selected by the purposeful sampling method. Maximum diversity sampling method has been adopted in determining the participants. The maximum diversity sampling aims to capture different perspectives on the same theme and a pattern emerging from large differences (Patton, 2014). In this context, social studies teachers who are members of teachers' unions operating on a national level formed the study group. 2 people, 1 male and 1 female, were selected from each union. The Ethical Committee Approval: Ethical consent was obtained from Ankara University Ethical Committee, No: 85434274/ 050.04.04/34952, Date: 25.05.2020

**Data Collection Tools.** The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. Research questions were prepared based on a literature review. How teachers define citizenship, the characteristics they want to see in a citizen, and the citizen profile they want to train, formed the scope of the questions. Thus, teachers' perspectives on citizenship and citizenship education were tried to be described. The interviews were held at the appropriate day and time of the teachers at the places they wanted. In general, these places are teachers' rooms and classrooms in schools. Some interviews were held in the teachers' rooms on the days when the teachers were on duty, and some were held in the appropriate classrooms. The researcher recorded the interviews using an Olympus VN-732PC brand voice recording device. The interviews lasted 366 minutes in total. Interview transcripts kept a 156-page document in Time New Roman style with 12 font size and 1.5 line spacing.

**Data Analysis.** In order to determine the citizenship types of the teachers, the interviews in the study were analyzed by inductive content analysis. Inductive analysis “involves the discovery of patterns, themes and categories from data” (Patton, 2014, p. 453). The researcher transcribed the interview records into text and performed the first coding process with the MAXQDA program. The program is an analysis program that includes features such as grouping, classification, association and visualization. Firstly, 156 pages of text consisting of interview texts were loaded

into the program and coded in detail according to the open coding procedure. Open coding dumps made with MAXQDA 2019 were taken as document outputs and reviewed again and again for possible categories.

### **Discussion and Conclusions**

VTOC, overlaps with Öztürk's (2019) patriotic narrative, Thornberg and Oğuz (2016) conservative citizen, Sim, Chua, and Krishnasamy (2017) character-oriented citizen, Castro (2013) citizenship to your discipline, Caymaz (2007) devoted citizen Sears & Hughes (1996) nation-based citizenship, Zaman (2006) patriotic citizenship, Leenders, Veugelers, and De Kat, (2008) social cohesion-oriented citizen, Westheimer and Kahne (2004) personal responsibility-oriented citizen, Phipps (2010) ethical, respectful citizen characterization in terms of behavior. The theme of traditional citizenship is frequently seen in other research results in the context of citizenship and citizenship education. Therefore, it was observed that this finding corresponds to the related literature.

VTOC interprets citizenship in terms of values. According to this type of citizenship, adhering to traditions and keeping the legacy of the past is an important aspect of citizenship identity. The citizen in question should have some characteristics as well. These characteristics are being moral, conscientious and honest on an individual level. In a social sense, it is to have patriotic, national and religious characteristics. Therefore, the idealized citizen is interpreted with reference to culture in the dimension of identity and moral values in character dimension. In this respect, it can be said that the traditional aspect of citizenship prevails. One of the reasons why citizenship is defined around values is that it is not seen as separate from history and culture. Citizen constructed on the axis of traditional values is a part of history. Therefore, citizenship is seen as a cultural identity rather than a political identity. In other words, citizens are not seen as individuals but as an organic part of cultural identity.

Another important concept in VTOC type is duty and responsibility. In particular, to whom and how to show responsibility is key as in democratic societies, responsibility is handled together with rights. Responsibility and right complement each other. The status between the state and the citizen is legitimized through these two concepts. However, in this type of citizenship, the relationship that individuals establish with authority is affirmative and hierarchical. The individual is passive against the state. Therefore, whatever is expected of a good citizen is to show "respect for the authority" and loyalty to those who represent it. However, those who represent authority should know the value of this. Thus, nation and state unity can be achieved. Responsibility is not just because of our position vis-a-vis authority in this type of citizenship. Responsibility is also against history and spiritual values, which are the building blocks of the culture. Therefore, the actions of the citizen are never seen individually, they are a part and carrier of that social heritage.



The most important dimension in the VTOC approach as a form of political participation is elections. Elections show the way we participate in government and are seen as the most legitimate way of democracy. Other forms of participation are seen as both dangerous and unnecessary as they will harm the state and the society.

Criticism and participation oriented citizenship (CPOC) type is not a very common citizenship typing typecasting?, contrary to the traditional citizenship typecasting. In ideal citizenship, it is mostly represented by a small number of participants. When the literature is examined, the number of representations in qualitative studies are around one-third, two-fifths, and three-fifths, and one-fifths (Ersoy, 2014a; Sim et al., 2017; Marri et al., 2014; Kadioğlu et al., 2016).

CPOC type can be observed in different research findings. Anderson et al. (1997) critical citizen, Doğanay (2009) social active citizen, McLaughlin (1992) maximalist citizenship, Thornberg and Oğuz (2016) critical citizenship, Sim et al. (2017) social participation and critical reflection, Castro (2013) awareness-based citizen, Caymaz (2007) citizen for himself, Cohen (2013) active citizen, Sears and Hughes (1996) liberal citizen, Kadioğlu et al., (2016) acting citizen, Leenders et al. (2008) critical democratic citizen, Westheimer and Kahne (2004) participatory and justice-oriented citizen types have dimensions that coincide with the citizenship typology revealed in this research.

CPOC interprets citizenship in the axis of criticism and questioning. In this type of citizenship, the "rights" dimension of citizenship is considered important. Rights may need to be protected and further developed. Therefore, in order to protect our rights, we must first develop "citizenship awareness". Citizenship awareness can be defined as knowing, owning, protecting and developing your own rights. According to this type of citizenship, individuals can defend themselves if they are aware of their citizenship rights. Especially the belief that social problems should be solved and some things should change in the society is the motivation to act together. For this, citizens should act together by using democratic means of participation. In this sense, it is necessary to organize demonstrations and marches, to petition and to organize under non-governmental organizations. One reason for this is to advance and transform society. Thus, it can contribute to social transformation and democracy. Therefore, in this citizenship approach, an active and participatory role is assigned to the citizen. In this respect, the CPOC type assigns important duties to the individuals, as in the republican citizenship approach. These tasks require taking responsibility not only for the citizens themselves but also within the community. Therefore, responsibility stems from living together under a political roof, not from history, tradition or culture.

In CPOC type, the citizen is actually considered as a political subject. Therefore, what defines the citizen is the position taken against the authority due to the fact that the practices of political authorities can limit the democratic field. Conscious citizens should expand the civil space against this. According to this point of view, the civil sphere is seen as the social movement area of the citizens. So, individual rights can

develop when this social space is strong. Therefore, while one side of this type of citizenship is based on republican ideals, the other side is based on the liberal approach, especially with the dimensions of civil society and individual autonomy.

**The Ethical Committee Approval**

Ethical consent was obtained from Ankara University Ethical Committee, No: 85434274/ 050.04.04/34952, Date: 25.05.2020.



## Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	05.11.2020	03.06.2021	03.06.2021

**Tuba Akpolat** <sup>1</sup>  
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı Covid 19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim ile tanışan ortaokul öğrencilerinin, uzaktan eğitime ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla açığa çıkarılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında İstanbul İli Eyüp ilçesinde öğrenim gören toplam 116 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı nitel desen kullanılmış ve veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri, ortaokul öğrencilerinin “Uzaktan eğitim ... gibidir; çünkü ...” cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler uzaktan eğitim kavramına ilişkin 97 geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından irdelenerek 10 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler bireysel çaba gerektiren, verimsiz, kurtarıcı, çeşitlilik sunan, yalnızlaştırıcı, olanaklılık gerektiren, etkileşimsiz, kolay ulaşılabilir, eğlenceli, sanal olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitimi en yüksek düzeyde bireysel çaba gerektirici olarak algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte kız öğrenciler uzaktan eğitimi daha çok bireysel çaba gerektiren, etkileşimsiz, kurtarıcı, olanaklılık gerektiren ve verimsiz şeklinde algıarken; erkek öğrenciler uzaktan eğitimi daha çok çeşitlilik sunan, kolay ulaşılabilir, sanal ve yalnızlaştırıcı şeklinde algılamaktadırlar. Ayrıca daha küçük sınıf düzeyindeki öğrenciler uzaktan eğitimi daha çok etkileşimsiz, kurtarıcı, eğlenceli, olanaklılık gerektiren, çeşitlilik sağlayan ve kolay ulaşılabilir şeklinde algıarken; daha büyük sınıf düzeyindeki öğrenciler uzaktan eğitimi daha çok bireysel çaba gerektiren, verimsiz, sanal ve yalnızlaştırıcı şeklinde algılamaktadırlar.

*Anahtar sözcükler:* Uzaktan eğitim, metafor, ortaokul öğrencisi, Covid 19.

*Etik Kurul Kararı:* Araştırma Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinde 19.10.2020 tarih ve 8557 sayılı Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na değerlendirilerek uygun bulunmuştur.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, e-posta: tuba.sagir.akpolat@msgsu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5907-6972>

Covid 19 olarak adlandırılan bir virüs 2019 yılının son aylarında ortaya çıkarak, tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Virüs çok kısa bir sürede yayılarak dünyanın çeşitli yerlerinde günlük yaşantının doğal akışını sekteye uğratmış ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 11 Mart 2020 tarihinde yaşanan bu durumu salgın olarak etiketleyerek, gerekli önlemlerin alınması konusunda uyarılarda bulunmaya başlamıştır. Yaşamın her yönünü etkileyen bu salgın, eğitimi de etkilemiş, salgının yayılmasını azaltmak için birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilme kararı alınmıştır. Türkiye'nin de aldığı önlemlerden ilki 18 milyon öğrencinin ve neredeyse 2 milyon öğretmenin dahil olduğu eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara vermek olmuştur. Bu karar, uzaktan eğitime fiili olarak geçilmesi demek olmuş ve Millî Eğitim Bakanlığı eğitimde dijitalleşme kapsamında daha önceden kurduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve işbirliği yaptığı Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ile uzaktan eğitim sürecine başlamıştır.

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenciler fiziksel olarak aynı yerde olmadığına teknolojinin bu boşluğu doldurmak için kullanıldığı durumlarda yapılan eğitimidir (Willis, 1993). Dolayısıyla uzaktan eğitim, diğer tüm teknik sosyal gelişmeler gibi içinde yaşanan dönem için yeni olan teknolojileri geliştiren, test eden ve uygulayanların düşünce ve davranış kalıpları ile şekillenmektedir. Uzaktan eğitim tarihsel süreci içinde incelendiğinde ilk uygulama biçiminin posta yoluyla yazışmalar olduğu görülür. Bunu televizyon, radyo gibi kitle iletişim araçları yardımıyla öğrenmeyi içeren ikinci uygulama biçimi izlemektedir. Etkileşimli teknolojilerin insan yaşamına girmesi ile önce ses ardından sırasıyla video, web ve kapsamlı konferans ortamları ile uzaktan eğitim üçüncü uygulama biçimini almaktadır (Anderson ve Dron, 2011). Dönemin teknolojilerinin eğitim sürecinde zamansal ve mekansal farklılıkları ortadan kaldırmak için kullanılmasının tarihine bakıldığında, yeni bir teknolojinin eskisini bütünüyle ortadan kaldırdığını söylemek olanaksızdır. Bununla birlikte çağın gerektirdiği insan sermayesi için eğitimin de teknoloji ve endüstriyel gelişimlere koşut olarak gelişmesi için eğitim örgütü işgörenlerin güncel olanı izlemesi ve çağın gereksinimlerine ayak uydurması gerekmektedir (Öztemel, 2018).

Uzaktan eğitim, öğrenmeyi kolaylaştırmaya odaklanan öğretim etkinliği ile öğrenci merkezli bir sistem etrafında döner. Uzaktan eğitim bağımsız çalışmaya vurgu yapmaktadır ve öğrenmenin anahtarının öğrencinin yaptıkları olduğu ilkesini benimser. Öğretmen, öğrenci için yönergeler, açıklamalar ve pekiştirmeler sağlayarak hazırlanan çalışma materyallerini artırır. Örgütün işlevi ve eğitim işgöreninin görevi mesafeye rağmen ideal öğrenme çıktılarını elde etmek için süreci kolaylaştırmak, değerlendirmek ve geliştirmektir (Beaudoin, 1990). İdeal olarak, öğretim süreci şunları içerir (MacKenzie, Christensen ve Rigby, 1968):

- Öğrencinin öğrenmeye hazır olup olmadığını belirlemek,
- Aranan hedeflere yönelik öğrenci ilerlemesini izlemek,
- Bir öğrencinin öğrenme güçlüklerini tanımak ve keşfetmek, Öğrencileri daha fazla çaba göstermeye güdülemek ve zorlamak,

- Bir öğrencinin öğrenmesinin niteliğini değerlendirmek ve
- Öğrenme sonuçlarını tahmin etmek için ölçme ve değerlendirme yapmak.

Küreselleşme ile tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yeni seçenekler ortaya çıkmış ve internet tabanlı uzaktan eğitim platformları geniş bir yaş yelpazesine hitap edecek şekilde yapılanmıştır. Türkiye’de yüzde yüz uzaktan eğitim açık öğretim yoluyla ortaokul, lise ve yükseköğretimde uygulanmaktadır. Fakat Covid 19 salgını nedeniyle alınan önlemler kapsamında tüm öğretim düzeylerindeki okullarda uzaktan eğitime geçilmesi ile ülkedeki tüm öğrenciler uzaktan eğitim deneyimini yaşama fırsatı bulmuşlardır. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime ek olarak her ne kadar öğrencilerin yaşamında EBA gibi platformlarla yer alıyor olsa da öğrenciler yüzde yüz çevrimiçi araçları kullanarak eğitim alma sürecini ilk kez bu süreçte deneyimlemiştir. Üstelik salgın önlemleri kapsamında sokağa çıkmanın yasak olduğu bu dönemde, sosyalleşme kanallarını da yüzde yüz çevrimiçi platformlara taşıyarak dijitalleşmeyi ilk kez birçok alanda bu denli yoğun deneyimlemiştir. Şirin (2020) bilgiye ulaşmanın bu kadar kolay olduğu bu çağda, okulların bilgi edinme yerleri olmasından çok sosyalleşme alanları olduğunu ve bu sürecin sonunda okulların mimarisinde de işlevinde de bir dönüşüm yaşanacağını düşündüğünü belirtmektedir. Bilim ve teknolojinin her örgütü dönüştürmeye başladığı bu dönemde eğitim örgütlerinin de dönüşmesi gerektiği düşüncesi uzun zamandır tartışılan bir konu olmasının yanı sıra yaşanan salgının bunu oldukça hızlandırdığı görülmektedir (Bolat, 2016; Karasolak ve Sarı, 2011).

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin karşılaştırılması (Alakoç, 2001; Arbaugh, 2000; Horzum, 2003) ile yükseköğretim öğrencileri (Doğan ve Tatık, 2015), öğretmen adayları (Ateş ve Altun, 2008; Yılmaz ve Güven, 2015) ve öğretmenlerin (Ağır, 2007) uzaktan eğitime ilişkin algılarına yönelik olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin, eğitimin her kademesine hızla girişi ile her eğitim düzeyindeki öğrencilerin bu kavrama ilişkin algılarını önemli kılmaktadır. Her kriz dönemi, o dönemin çocukları ve gençlerinin geleceğe bakış açısı ve değerlerini etkilemektedir. Bu bağlamda ergenliğin başında olan ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları bu süreci uzaktan eğitim algıları üzerinden incelemenin, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada yaş grubu dikkate alınarak, öğrencilerin metaforlar yoluyla deneyimlerini aktarmaları istenmiştir.

Metafor, soyut fikirleri açıklamak veya duyguları aktarmanın dolaylı ama güçlü yollarını bulmak için önemli bir düşünme biçimi -analojiler oluşturma ve fikirler arasında bağlantılar kurma- ve dili kullanmanın önemli bir yolu olarak kabul edilir (Cameron ve Maslen, 2010). Metaforik dil, kendimiz ve dünyamızla ilgili deneyimlerimizi daha iyi ifade etmek için otomatik olarak kullandığımız bir araçtır. Lakoff ve Johnson’a (1980) göre metaforlar yeni bir anlayış sağlamanın yanı sıra düşünceleri ve eylemleri de yapılandırır. Metaforlar bir olgunun tanımlanmasından çok deneyimsel bir tepkinin dışı vurumunu ifade ettiğinden bireylerin duygularını, tutumlarını ve kavramsallaştırmalarını daha iyi anlamada yardımcı olurlar.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İstanbul İli Eyüp İlçesinde uzaktan eğitimi deneyimlemiş öğrencilerin, uzaktan eğitime ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin uzaktan eğitim kavramını tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?
2. Öğrencilerin kullandıkları metaforlara ilişkin geliştirdikleri mantıksal gerekçeler uzaktan eğitim ile ilgili hangi sorun ve süreçleri işaret etmektedir?
3. Öğrenciler cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre hangi sorun ve süreçleri daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi konularında açıklamalara yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışma tarama modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada temel yorumlayıcı nitel desen kullanılmıştır. Temel yorumlayıcı nitel desen Merriam ve Tisdell'e (2015) göre var olan durumda kişilerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, deneyimlerinin dünyalarını nasıl yapılandırmalarına neden olduğunu ve deneyimlerine yükledikleri anlamı belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında İstanbul İli Eyüp İlçesinde öğrenim gören, 116 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış form 251 öğrenci tarafından yanıtlanmış, fakat bunlardan boş bırakılan ve metafor kaynağı ya da mantıksal dayanak içermediği belirlenen 135'i değerlendirilmemiştir. Değerlendirilen formlar K1, K2, ..., K116 olarak isimlendirilmiş ve doğrudan örneklendirmeler bu kodlarla birlikte sunulmuştur. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

#### *Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Demografik Bilgi		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	62	53
	Erkek	54	47
	Toplam	116	100

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Demografik Bilgi		Frekans (n)	Yüzde (%)
Sınıf	5. sınıf	30	26
	6. sınıf	34	29
	7. sınıf	34	29
	8. sınıf	18	16
	Toplam	116	100
Yaş	10 Yaş	13	12
	11 Yaş	19	16
	12 Yaş	37	32
	13 Yaş	27	23
	14 Yaş	20	17
	Toplam	116	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin 62'si (%53) kız 54'ü (%47) erkek; 30'u (%26) 5. Sınıf, 34'ü (%29) 6. Sınıf, 34'ü (%29) 7. Sınıf, 18'i (%16) 8. Sınıf öğrencisidir. Ayrıca 13'ü (%12) 10 yaşında, 19'u (%16) 11 yaşında, 37'si (%32) 12 yaşında, 27'si (%23) 13 yaşında, 20'si (%17) 14 yaşındadır.

#### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan kişisel bilgileri içeren üç soru ile öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algularını belirlemeyi amaçlayan bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerden, formda yer alan “Uzaktan eğitim ... gibidir, çünkü ...” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere veli izin belgesi verilerek velilerden öğrencilerin araştırmaya katılmalarına izin vermeleri istenmiştir. Araştırmaya katılmaya izin veren velilerin öğrencilerine veri toplama aracı verilerek metafor üretmeleri için yaklaşık 25 dakika verilmiştir. Öğrencilerden uzaktan eğitime ilişkin algularına ilişkin metaforlar ile metafor konusu (uzaktan eğitim) arasındaki ilişkiyi “gibi” ifadesi ile oluşturulan metaforlar ile bu metaforlara ilişkin mantıksal dayanağı (gerekçe) ise “çünkü” ifadesi ile oluşturmaları istenmiştir (Saban, 2009).

#### Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, yazılı, sözlü veya görsel iletişim mesajlarını analiz etme yöntemidir (Cole, 1988). Bir araştırma tekniği olarak içerik analizi, fenomeni tanımlamanın ve ölçmenin, sistematik ve nesnel bir yoludur (Sandelowski, 1995). İçerik analizi yoluyla, sözcükleri içerikle ilgili daha az kategoriye ayırmak olanaklıdır. Aynı kategoriler altında sınıflandırıldığında sözcüklerin, cümlelerin ve benzerlerinin aynı anlamı paylaştığı varsayılmaktadır (Cavanagh, 1997).

Bu araştırmada metaforların analizi Saban (2004) tarafından önerilen aşamalar dikkate alınarak yapılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla (1) eleme ve seçme aşaması, (2)

sınıflama, kodlama ve metafor belirleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirlik aşaması ve (5) verileri nicel olarak analiz etmedir. Bu aşamalar aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

**Eleme ve seçme aşaması.** Bu aşamada 251 öğrenciden toplanan veriler Excel ortamına aktarılmış ve metafor ifadeleri alfabetik sıraya göre sıralanmıştır. Toplanan formlarda boş bırakılan 37 form öncelikle veri setinden çıkarılmıştır. Sonraki aşamada metafor kaynağı belirtilen fakat mantıksal gerekçesinin belirtilmediği 27 veri, veri setinden çıkarılmıştır. “Uzaktan eğitim arı gibidir, çünkü ...”, “Uzaktan eğitim yay gibidir, çünkü ...” ifadeleri buna örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte uzaktan eğitime ilişkin bir metafor ve mantıklı gerekçe sunulmayan 30 ifade, veri setinden çıkarılmıştır. “Uzaktan eğitim yüz yüze eğitim gibi değildir”, “Uzaktan eğitim ders gibidir, çünkü ders yaparız” ifadeleri buna örnek olarak verilebilir. Bir metafor ifadesi kullanılmış olsa da mantıklı gerekçe ifadesi bu metaforu açıklayan bir cümleden oluşmayan 19 ifade, veri setinden çıkarılmıştır. “Bir ders kitabı gibidir, kitaplardan bir şeyler öğreniriz ama öğretmenlerimizin anlattıkları farklıdır”, “Uzaktan eğitim meleğe benzer, uçar” ifadeleri buna örnek verilebilir. Uzaktan eğitime ilişkin metafor üretmek yerine tanım yapılmış 14 ifade, veri setinden çıkarılmıştır. “Uzaktan eğitim farklı mekanlarda ders yapmaktır, çünkü internet üzerinden görüşülür” ifadesi buna örnek verilebilir. Bir metafor ifadesi ve mantıklı gerekçe sunulsa da verilen ifadenin öznel olduğu ve herkes tarafından anlaşılamayacağı gerekçesi ile altı ifade veri setinden çıkarılmıştır. “Uzaktan eğitim pubg oyunu gibidir, çünkü konuşabilir ve öğrenebilirsiniz”, “Uzaktan eğitim makyaj masam gibidir çünkü hep düzensizdir” ifadeleri buna örnek verilebilir. Bu gerekçelerde veri setinden 135 ifade elenmiştir.

**Tasnif, kodlama ve metafor belirleme aşaması.** Veri setinden çıkarılan ifadelerden sonra değerlendirmeye alınmasına karar verilen 116 ifade yeniden numaralandırılmıştır. Alfabetik olarak oluşturulan yeni metafor listesinde her metafor ardışık olarak numaralandırılarak kodlanmıştır. Bu işlemin sonucunda 97 farklı metafor oluşturulmuştur.

**Kategori geliştirme aşaması.** Bu aşamada uzaktan eğitime ilişkin geliştirilmiş olan metaforlar ve mantıklı gerekçeler arasındaki ilişkiler derinlemesine çözümlenmiştir. Metaforun kaynağından metafor konusuna ilişkin yapılan değerlendirmelerde ortak anlam oluşturanlar kategoriler halinde düzenlenmiştir. Böylece on kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler işaret ettikleri ortak anlama göre kurtarıcı, yalnızlaştırıcı, verimsiz, bireysel çaba gerektiren, etkileşimsiz, çeşitlilik sunan, kolay ulaşılabilir, eğlenceli, olanaklılık gerektiren ve sanal olarak isimlendirilmiştir.

**Geçerlik ve güvenilirlik aşaması.** Kategoriler ve bu kategorilerin içindeki metaforlar düzenlenerek bir eğitim bilimleri öğretim üyesinin kodlamalar konusundaki görüşleri istenmiştir. Uzman görüşleri ile araştırmacı görüşleri karşılaştırılarak metafor ve kategori eşleştirmelerinde uzlaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin güvenilirliği görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayısına oranlanmasıyla hesaplanmıştır (Miles ve Humberman, 1994). Hesaplamalar



sonucu kabul edilebilir düzeyde (%94) uyumun olduğu gözlenmiştir. Bu uyumun varlığı çalışmanın güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunun göstergesidir.

Yapılan çalışmada nitel verilerin adım adım çözümlenmesi sürecinin rapor edilmesi geçerlik ölçütü olarak önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda tüm süreç araştırmacı tarafından rapor edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

Verilerin nicel analizi aşaması. Nitel veriler içerik analizine tabi tutularak on kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve yaşlarına göre en çok ve en az katıldıkları kategori ve kategorilerdeki yüzdeleri incelenmiştir.

### Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın nitel ve nicel bulguları ayrı ayrı sunulmuştur.

#### Araştırmanın Nitel Bulguları

Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelendiği bu çalışmada, öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar, gerekçelerindeki benzerlikler bağlamında aynı kategori altında toplanmış, oluşturulan kategoriler ve ilgili metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

#### Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Şeklinde Gösterimi

Kategoriler	Metaforlar	Katılımcılar		Metafor Türü	
		f	(%)	f	(%)
Kurtarıcı	Akut (1), ay (3), buzdolabı (2), damar (1), doktor (1), güneş kremi (1), hasta çorbası (1), ilaç (1), ilk yardım çantası (1), mum (1), su (1), süpermen (1), yara bandı (1), yıkıntıların altında kalmış birine uzatılan el (1), pusula (1)	18	16	14	15
Yalnızlaştırıcı	Hapishane (3), tek kişilik araba (3), ayırsız lahmacun (1), bisiklet sürmek (2), penceresiz ev (1), sorgu odası (1), yolcusuz uçak (1)	12	10	7	7
Verimsiz	Dinlenilmeyen ders (1), dondurma (1), eriyen mum (1), gübresiz bitki (1), haber bülteni (1), işkence (1), susuz bir çiçek (2), sadece okuyarak yabancı dil konuşmak (1), sürücüsüz araba (1), 2+2 yi 4.5-16 ile öğrenmek (1), ağzı açık kalmış kola (1), çalışmayan oyuncak (1), hava (1), hayat (1), masanın en ucunda oturup yemek yemek(1), öylesine izlenen tv programı (1), telefonla oynamak(2), dikkat dağınıklığı olan birinin ders çalışması (1)	20	17	18	19

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Kategoriler	Metaforlar	Katılımcılar		Metafor Türü	
		f	(%)	f	(%)
Bireysel Çaba Gerektiren	Askeriye (1), ayna (1), bina (1), bisiklet sürmek (1), çiçek bakmak (1), çita (1), ek test çözmek (1), hızla akan şelale (1), kendi kendine yemek yapmak (1), kendini yetiştirme (1), kitap (2), lamba (1), mücadeleci insan (1), pencere (2), silah (1), tek başına okyanusa atlamak (1), tırmanmak (1), uçurtma (1), zeka oyunu (1)	21	18	19	20
Etkileşimsiz	Film izlemek (2), kitap okumak (1), televizyon izlemek (2)	5	4	3	3
Çeşitlilik Sunan	Aşure (1), bir buket çiçek (1), deniz (2), gökkuşağı (2), kapalı kutu (1), karışık kuruyemiş (1), market (1), meyve ağacı (1), meyve salatası (1), pencere (1), rüzgar (1), uzay (1), vitamin (1), kütüphane (1)	16	14	14	14
Kolay Ulaşılabilir	Boş zaman (1), duman (1), evde okul (1), ışık (2), jet (1), kasiyersiz market kasası (1)	7	6	6	6
Eğlenceli	Oyun (3), fast food (1), tatil (2), çizgi film (1), televizyon (2)	9	7	6	6
Olanaklılık Gerektiren	Özel ders (1), özel uçak (1), konser (1), cüzdan (1), kutu (1)	5	4	5	5
Sanal	Görüntülü konuşma (1), sanal kitap (1), zoom (1), telefon ile konuşmak (1), okul simülasyonu (1)	5	4	5	5

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitimi en yüksek düzeyde bireysel çaba gerektirici olarak algıladıkları görülmektedir. Daha sonra sırasıyla verimsiz, kurtarıcı, çeşitlilik sunan, yalnızlaştırıcı, kolay ulaşılabilir, eğlenceli, etkileşimsiz, olanaklılık gerektiren ve sanal olarak algıladıkları görülmektedir. Öğrencilerin geliştirdiği metaforlara genel olarak bakılacak olursa, öğrencilerin yarıdan biraz fazlasının (%57) uzaktan eğitime ilişkin olumsuz metaforlar (yalnızlaştırıcı, verimsiz, bireysel çaba gerektiren, etkileşimsiz, olanaklılık gerektiren, sanal) oluşturduğu, yarıya yakınının ise (%43) olumlu metaforlar (kurtarıcı, çeşitlilik sunan, kolay ulaşılabilir, eğlenceli) oluşturduğu görülmektedir. Her bir kategoriye ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

**Bireysel çaba gerektiren olarak uzaktan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitimin büyük oranda bireysel çabaya bağlı olduğunu düşünmektedirler. Uzaktan eğitimin sunduğu olanakların ancak öğrenciler disiplinli olur ve çaba gösterirse anlamlı olacağını belirtmektedirler. Bu kategori ile ilgili bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitim tek başına okyanusa atlamak gibidir, çünkü orada sana yardım edecek kimse olmayacak işin içinden sen çıkacaksın.” (K8). “Uzaktan eğitim zeka oyunu gibidir, çünkü odaklanmadığın sürece bir şey anlamazsın.” (K11). “Uzaktan eğitim tırmanmak gibidir, çünkü tırnaklarınızla yukarı çıkmanız gerekir.” (K13)

**Verimsiz olarak uzaktan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitimin verimsiz olduğunu belirtmektedirler. Verimsizliğin nedenini kişisel özelliklerine, internet sorunlarına, ders süresine ve kontrol mekanizmasının yeterli olmamasına bağlamaktadırlar. Genel olarak verimsizlikle ilgili bazı öğrencilerin görüşü şöyledir:

“Uzaktan eğitim ağzı açık kalmış kola gibidir, çünkü bilgiler hızla uçup gider.” (K99). “Uzaktan eğitim gübresiz bir çiçek gibidir, çünkü yeterli verimi alamazsın.” (K88).

Öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanan verimsizlik algısına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim öylesine izlenen bir tv programı gibidir, çünkü ciddi olamazsın ve verimli geçmez.” (K104). “Uzaktan eğitim 2+2’yi 4.5-16 ile öğrenmek gibidir, çünkü zaten rahat öğrenemediğim şeyleri daha zor bir şekilde öğrenmeye çalışıyorum.” (K98).

Verimsizliğin kaynağının internet ile ilgili sıkıntılar olduğunu belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitim çalışmayan bir oyuncak gibidir, çünkü güzel görünüyor ama internet problemleri yüzünden doğru düzgün ders işlenmiyor.” (K97). “Uzaktan eğitim işkence gibidir, internet problemleri dersin işkenceye dönmesine neden oluyor.” (K93)

Öğrenciler ders süresinin kısa olmasının da dersin verimsiz geçmesine neden olduğunu düşünmektedirler. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Uzaktan eğitim dondurma gibidir, çünkü daha bir şey anlamadan bitiyor.” (K87). “Uzaktan eğitim eriyen bir mum gibidir, çünkü ders zamanları giderek azalıyor ve ders işlenmiyor.” (K91)

Uzaktan eğitimin denetim mekanizması olmadığından dolayı verimsiz olduğunu düşünen bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim sürücüsüz bir araba gibidir, çünkü bir kontrol mekanizmasına sahip değil.” (K89)

**Kurtarıcı olarak uzaktan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitimin Covid 19 salgını döneminde okulların kapanmasına seçenek (alternatif) oluşturarak eğitim haklarını almaya devam etmeleri noktasında kurtarıcı olduğunu düşünmektedirler. Bu konudaki bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim ilk yardım çantası gibidir, çünkü tamamen tedavi etmese de zor zamanımızda ilk müdahale için gereken her şey orada vardır.” (K62). “Uzaktan eğitim

güneş kremi gibidir, çünkü salgının zararlı etkilerinden korunmamız için vardır.” (K73). “Uzaktan eğitim hasta çorbası gibidir, çünkü eğitim hastalandı ve uzaktan eğitim hasta çorbası gibi yetişti.” (K75). “Uzaktan eğitim ilaç gibidir, çünkü hastalandığımızda ilaç içeriz. Okulda eğitim hastalandığı için uzaktan eğitim ilaç görevi görüyor.” (K70)

**Çeşitlilik sunan olarak uzaktan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitimin çok geniş bir yelpazeye sahip olduğunu, bu sayede çeşitli bilgi ve derslere ulaşabildiklerini belirtmektedirler. Bazı öğrencilerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim deniz gibidir, çünkü denizin içinde türlü türlü balık vardır. Uzaktan eğitimin içinde de türlü türlü bilgi vardır.” (K29). “Uzaktan eğitim kütüphane gibidir, çünkü kütüphanedeki kitap çeşitliliği gibi bilgi çeşitliliği sunar.” (K33). “Uzaktan eğitim karışık kuruyemiş gibidir, çünkü her şey vardır.” (K36). “Uzaktan eğitim meyve salatası gibidir, çünkü çok fazla içerik var.” (K25).

**Yalnızlaştırıcı olarak uzaktan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitimin onları yalnızlaştırdığını dile getirmektedirler. Bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim tek kişilik araba gibidir, çünkü yalnızsındır.” (K108). “Uzaktan eğitim ayransız lahmacun gibidir, çünkü öğrenmek için birçok temel şey sunar ama yine de yavan arkadaş yok bir kere.” (K111). “Uzaktan eğitim hapishane gibidir, çünkü herkesten uzak ve zorla girilen bir yerdir.” (K114)

**Kolay ulaşılabilir olarak uzatan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitim ile bilgiye kısa sürede ulaştıklarını, zaman ve yerden (mekandan) bağımsız olarak erişim sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim ışık gibidir, çünkü ışık hızlıdır ve uzaktan eğitim de her konuda bilgiye hızlıca ulaşmamızı sağlar.” (K54). “Uzaktan eğitim kasiyersiz market kasası gibidir, zamandan tasarruf sağlar.” (K56)

**Eğlenceli olarak uzaktan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitimin eğlenceli olduğunu, öğrenirken eğlendikleri bir ortam olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim oyun gibidir, çünkü eğlenirken öğreniriz.” (K38). “Uzaktan eğitim öğretici bir çizgi film gibidir, çünkü eğlenip hem de öğreniyoruz.” (K41). “Uzaktan eğitim fast food gibidir, çünkü öğrenmesi keyiflidir.” (K43)

**Etkileşimsiz olarak uzaktan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitimin etkileşime olanak tanımadığını, sunuş yolu ile öğretimin sağlandığını, etkin olarak derse katılamadıklarını düşünmektedirler. Bu konuda öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Uzaktan eğitim film izlemek gibidir, çünkü hiçbir şey yapmadan izlersin.” (K47). “Uzaktan eğitim kitap okumak gibidir, çünkü okurken başka bir şey yapmam gerekmez, canlı derste de sadece izliyorum.” (K50).

**Olanaklılık gerektiren olarak uzaktan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitimin olanakları olanlar için olduğunu, internet, bilgisayar ya da tablete sahip olmayan arkadaşlarının uzaktan eğitim alamadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim konser gibidir, çünkü konsere bileti olan gider, uzaktan eğitime tableti, bilgisayarı olan.” (K77). “Uzaktan eğitim özel derse benzer, çünkü imkanın varsa alırsın.” (K80).

**Sanal olarak uzaktan eğitim.** Öğrenciler uzaktan eğitimi sanal olarak algılamaktadırlar. Özellikle uzaktan eğitimi bir online toplantı uygulaması üzerinden algıladıkları görülmektedir. Bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim okul simülasyonu gibidir, çünkü zoom üzerinden ödevlerimizi yapıp derse gireriz.” (K82). “Uzaktan eğitim zoom gibidir, çünkü sanal ortamda ders yaparsın.” (K8). “Uzaktan eğitim görüntülü konuşma gibidir, çünkü zoomdan iletişime geçersin.” (K83).

#### Araştırmanın Nicel Bulguları

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre her bir kategoride bulunma durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kategorilerde Bulunmasına İlişkin Bilgiler*

Kategori		Kız	Erkek	Toplam
Bireysel çaba	f	17	4	21
	%	81	19	100
Çeşitlilik	f	5	10	16
	%	33	67	100
Eğlence	f	4	4	8
	%	50	50	100
Etkileşimsiz	f	4	1	5
	%	80	20	100
Kolay ulaşılabilir	f	2	5	7
	%	29	71	100
Kurtarıcı	f	10	8	18
	%	55	45	100
Olanaklılık gerektiren	f	3	2	5
	%	60	40	100
Sanal	f	2	4	5
	%	33	67	100
Verimsiz	f	13	6	19
	%	68	32	100
Yalnızlaştırıcı	f	2	10	12
	%	17	83	100

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre uzaktan eğitimi daha çok bireysel çaba gerektiren, etkileşimsiz, kurtarıcı, olanaklılık gerektiren ve verimsiz olarak buldukları görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre uzaktan eğitimi daha çok çeşitlilik sunan, kolay ulaşılabilir, sanal ve yalnızlaştırıcı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin cinsiyetlerine göre oluşturdukları olumlu ve olumsuz metaforların dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Uzaktan Eğitime İlişkin Olumlu ve Olumsuz Metafor Dağılımları*

<b>Kategori</b>		<b>Olumlu</b>	<b>Olumsuz</b>	<b>Toplam</b>
Kız	f	21	41	62
	%	34	66	100
Erkek	f	27	27	54
	%	50	50	100

Tablo 4 incelendiğinde genel olarak kız öğrencilerin daha fazla bir bölümünün (%66) olumsuz metaforlar üretirken, daha az bir bölümü (%34) uzaktan eğitime ilişkin olumlu metaforlar ürettiği görülmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin yarısının olumlu, diğer yarısının olumsuz metaforlar ürettiği görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre her kategoride bulunma durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kategorilerde Bulunmasına İlişkin Bilgiler*

<b>Kategori</b>		<b>5. sınıf</b>	<b>6. sınıf</b>	<b>7. sınıf</b>	<b>8. sınıf</b>	<b>Toplam</b>
Bireysel çaba	f	4	7	8	2	21
	%	19	33	38	10	100
Çeşitlilik	f	4	7	3	2	16
	%	25	44	19	12	100
Eğlence	f	3	2	2	1	8
	%	37	25	25	13	100
Etkileşimsiz	f	3	0	2	0	5
	%	60	0	40	0	100
Kolay ulaşılabilir	f	1	3	2	1	7
	%	14	43	29	14	100
Kurtarıcı	f	7	5	5	1	18
	%	38	28	28	6	100
Olanaklılık Gerektiren	f	1	2	1	1	5
	%	20	40	20	20	100
Sanal	f	1	1	3	0	5
	%	20	20	60	0	100
Verimsiz	f	3	4	7	5	19
	%	16	21	37	26	100
Yalnızlaştırıcı	f	3	3	1	5	12
	%	25	25	8	42	100

Tablo 5 incelendiğinde, uzaktan eğitimi eğlence olarak, etkileşimsiz olarak ve kurtarıcı olarak algılayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 5. sınıf; kolay ulaşılabilir olarak ve olanaklılık gerektiren olarak algılayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 6. sınıf; bireysel çaba olarak, sanal olarak, çeşitlilik olarak ve verimsiz olarak algılayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 7. sınıf ve yalnızlaştırıcı olarak algılayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 8. sınıf olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre oluşturdukları olumlu ve olumsuz metaforların dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Uzaktan Eğitime İlişkin Olumlu ve Olumsuz Metafor Dağılımları*

Kategori		Olumlu	Olumsuz	Toplam
5. Sınıf	f	15	15	30
	%	50	50	100
6. Sınıf	f	17	17	34
	%	50	50	100
7. Sınıf	f	12	22	34
	%	35	65	100
8. Sınıf	f	5	13	18
	%	28	72	100

Tablo 6 incelendiğinde 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin %50’sinin olumlu, %50’sinin olumsuz metaforlar ürettiği, bununla birlikte 7. sınıf öğrencilerinin %65’inin olumsuz, %35’inin olumlu; 8. sınıf öğrencilerinin %72’sinin olumsuz, %28’inin olumlu metaforlar ürettiği görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid 19 salgını sürecinde alınan önlemler kapsamında eğitim kurumlarının kapanmasıyla birlikte, her eğitim düzeyi için uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Bu süreçte hem öğretmen hem öğrenci hem de velilerin çeşitli zorluklarla karşılaşmış olmaları şaşırtıcı değildir. Bu araştırma bu süreçte uzaktan eğitimi deneyimlemiş öğrencilerin algularını metaforlar yardımıyla inceleme amacını taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitimi; bireysel çaba gerektiren, verimsiz, kurtarıcı, çeşitlilik sağlayan, yalnızlaştırıcı, etkileşimsiz, sanal, kolay ulaşılabilen, eğlenceli, olanaklılık gerektiren olarak algıladıkları görülmüştür. Yılmaz ve Güven (2015) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin metaforik algularını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algularını gereksinime yönelik, etkileşimsiz, çeşitlilik, kolay ulaşım, verimsiz gibi kategoriler altında inceledikleri görülmektedir. Bu kategoriler bu araştırmada elde edilen kategoriler ile uyumluluk göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin hem olumlu hem de olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler uzaktan eğitimi,

kolay ulaşılabilir olmasından, çeşitlilik sağlamasından, eğlenceli, kurtarıcı olmasından dolayı olumlu algılarken; verimsiz, yalnızlaştırıcı, bireysel çaba gerektiren, etkileşimsiz, olanaklılık gerektiren ve sanal olmasından dolayı olumsuz algılamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitime ilişkin algıları olumsuzdur. Bu sonuç, salgının neden olduğu duruma öğrencilerin henüz alışmamış olmasıyla açıklanabilir. Uzaktan eğitim, öğrencilerin eğitim yaşamına doğrudan girerek, onların rutinlerini değiştirmiştir. Doğası gereği bireysel çaba gerektiren uzaktan eğitim, aslında öğrencilerin potansiyelini zorlamaları açısından temelde olumlu bir etkidir. Fakat öğrenciler için uzaktan eğitimin yeni olması ve bu konuda deneyimsiz olmaları, uzaktan eğitimin gerektirdiği bireysel çabayı öğrencilerin olumsuz algılamasına neden olmuştur. Bununla birlikte salgınla ilgili olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik farklar konusunda da farkındalık kazanmasını sağlamıştır. Tüm bunlar öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz bir algı geliştirmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte zaman ve yerden (mekandan) bağımsız ve çok çeşitli kaynaklarla kendi hızında öğrenebilme olanağı, öğrenciler için uzaktan eğitimin olumlu yanlarını oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Çivril, Aruğaslan ve Özkara (2018) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin olumlu metaforlar geliştirdiğini belirtirken Yılmaz ve Güven (2015) öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz metaforlar geliştirdiklerini belirtmektedir.

Öğrenciler uzaktan eğitimin bireysel çaba gerektirdiğini düşünmektedir. Herhangi bir şeyi öğrenmek için bireysel çaba her durumda gereklidir. Uzaktan eğitim süreci içinde özellikle eş zamanlı olmayan derslerde öğrenmek için bireysel çabanın oldukça önemli olduğu da bir gerçektir. Uzaktan eğitimin üstün yanlarından biri öğrenci bağımsızlığına olanak tanımasıdır (Wedemeyer, 1973; akt., Keegan, 1996). Bu özerklik, öğrenme yol ve yöntemleri konusunda bireyin birçok seçeneği olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitimde birey kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmek zorundadır (Keegan, 1996). Bu noktada uzaktan eğitim için bireysel çabanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin uzaktan eğitimi bireysel çaba gerektiren bir süreç olarak olumsuz biçimde algılaması, öğrenciler açısından olumlu bir durum olmasa da onların bu süreçte konuya ilişkin bir farkındalık edindiğinin de göstergesi olarak düşünülebilir. Söz konusu süreç içinde öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlerine alarak bir çaba içinde olmaları gerekliliğini fark etmişlerdir. Bahçeşehir Üniversitesi'nin (BAU, 2020) salgın dönemi uzaktan eğitim raporunda ortaokul ve lise öğrencilerinin %51'inin güdülenmekte (motive olmakta) zorlandıkları belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerin bireysel çaba konusunda olumsuz metaforlar geliştirmiş olmasını desteklemektedir. Bununla birlikte Uşun (2006), uzaktan eğitimin sınırlılıklarından birinin özerk çalışma konusunda deneyimi olmayan öğrenciler için uzaktan eğitimin yeterince etkili olmayacağını belirtmektedir. Yüzde yüz uzaktan eğitimi ilk kez deneyimleyen ortaokul öğrencilerinin bireysel çalışma konusunda yeterince deneyimi olmadığı düşünülebilir. Bu durum da öğrencilerin uzaktan eğitimi bireysel çaba gerektiren bir özellikte algılamalarını açıklamaktadır.



Öğrenciler uzaktan eğitimin kişisel özelliklerinden, internet erişiminden kaynaklı sıkıntılardan, ders süresinden ve denetim/kontrol mekanizmasının olmayışından dolayı verimsiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. BAU (2020) raporuna göre ortaokul ve lise öğrencileri uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını ve öğrenci öğrenmesini kolaylaştırmadığını düşünmektedirler. Nitekim bu bulgu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte Şahin ve Tekdal (2005) internet tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze yapılan eğitime göre daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu durum uzaktan eğitimin ortaokul düzeyinde etkili kullanılamaması ile açıklanabilir. Alt yapı yetersizliği, öğrenci ve öğretmenlerin böyle bir deneyime sahip olmaması sürecin verimsiz algılanmasına neden olmuş olabilir. Uşun (2006) uzaktan eğitimde verimin düşük olduğunu, uzaktan eğitim ortamı, etkileşimli ortam kaynakları ile desteklense ve küçük gruplarla ders işlense bile verimin en çok %43'e çıktığını belirtmektedir.

Öğrenciler uzaktan eğitimi kurtarıcı olarak algılamaktadırlar. Salgın süreci içinde eğitimlerinin kesintiye uğramamasını sağlayan uzaktan eğitimi hasta çorbası, ilaç ya da ilk yardım çantası olarak görmüş, tam olarak tedavi etmese de anlık durumu kurtardığını dile getirmişlerdir. Yaşamlarının doğal akışını bozan böyle bir süreci ilk kez yaşayan öğrenciler için uzaktan eğitimi kurtarıcı olarak algılamak şaşırtıcı değildir. Bozkurt (2020) da öğrencilerin uzaktan eğitimi en yüksek düzeyde kolaylaştırıcı olarak algıladıklarını belirtmektedir. Öğrenciler uzaktan eğitimi salgın döneminde kesintiye uğrayan eğitimlerine devam edebilmenin bir yolu olarak algılamaktadırlar. Nitekim Covid 19 salgınının ortaya çıkardığı kriz nedeniyle yapılandırılan acil uzaktan eğitim, kriz ya da acil durum ortadan kalktığında eğitimin yüz yüze devam edeceğini belirtmektedir (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). BAU (2020) raporunda ortaokul ve lise öğrencilerinin eğitimin uzaktan eğitim şeklinde devam etmesini istemedikleri belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerin uzaktan eğitimi sürdürülebilir bir süreç olarak algılamadıkları şeklinde yorumlanabilir, dolayısıyla uzaktan eğitimin zor bir sürecin üstesinden gelmek için geçici (kurtarıcı) olarak algılanmasını açıklamaktadır.

Öğrenciler uzaktan eğitimi etkileşimsiz, sanal ve yalnızlaştırıcı olarak algılamaktadırlar. Yaş grubu dikkate alındığında, öğrencilerin ergenlik döneminde oldukları görülmektedir. Bu dönemin en belirgin özelliği kimlik gelişimidir (Erikson, 1968). Öğrenciler bir sosyal grup içinde etkileşimde bulunarak kendilerini tanıyacak ve tanımlayacaklardır. Özellikle salgın önlemleri kapsamında sokağa çıkma yasağının olduğu süreç içinde uzaktan eğitimi deneyimleyen öğrencilerin yalnız hissediyor olması normaldir. Nitekim Bozkurt (2020) ile Sirem ve Baş (2020) araştırmalarında, öğrencilerin uzaktan eğitimin onları yalnızlaştırdığını, sosyalleşme olanaklarını ellerinden aldığını düşündüklerini belirtmektedir. Durak (2017) uzaktan eğitimin öğrenciler için sınırlılıklarından (dezavantajlarından) birinin yalıtılmışlık hissi olduğunu söylemektedir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğrencilerin bu sınırlılığı hissettikleri söylenebilir. Öğrencilerin uzaktan eğitimi etkileşimsiz ve sanal olarak algılaması, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerini ortaya koyamaması ile açıklanabilir. Öğrenme yalnız bilişsel alanın hakim olduğu bir süreç

değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alanların da işe koşulduğu bir süreçtir (Schibeci, 1984). Dolayısıyla uzaktan eğitimle duyuşsal ve psikomotor alanın ihmal edilmesi, öğrencilerin uzaktan eğitimi sanal ve etkileşimsiz olarak algılamasını açıklayabilir. Bununla birlikte öğrencilerden bir kısmının uzaktan eğitimi bir toplantı uygulaması olarak algıladığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin uzaktan eğitimi yalnızca senkron dersler olarak algılamaları ile açıklanabilir. Tüm bu görüşlere karşın bazı öğrencilerin ise uzaktan eğitimi eğlenceli buldukları görülmüştür. BAU (2020) raporunda da ortaokul ve lise öğrencilerinin uzaktan eğitimi sevdiğini belirtmektedir. Yine Bozkurt (2020), ilköğretim kademesindeki öğrencilerin uzaktan eğitimi eğlenceli bulduklarını belirtmektedir. Uzaktan eğitim süreci ile derslerinde teknolojiyi kullanan öğrenciler için bu durum ilgi çekici ve eğlenceli olabilmektedir.

Öğrencilerin çoğu uzaktan eğitimin çeşitlilik sağladığını düşünmektedirler. Uzaktan eğitim öğrenme ve öğretme olanakları için alternatifler ve çeşitlilikler sunar (Uşun, 2006). Bu seçeneklere ulaşabilen ve amaçları çerçevesinde kullanabilen öğrenciler için uzaktan eğitimin sağladığı bu çeşitlilik olumlu olarak algılanacaktır. Bu durumda uzaktan eğitimin sağladığı çeşitliliği, öğrencinin öğrenme amaçları doğrultusunda kullanılabilmesi için öğrencinin öğrenmek için içsel güdülenmeye sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmen ya da öğrenci için danışman (akıl hocası) olan başka birinin yönlendirmesi de bu çeşitliliğin farkına varılmasında ve kullanılmasında önem taşımaktadır.

Bazı öğrenciler uzaktan eğitimin olanaklılığa bağlı olduğunu düşünmektedirler. Bu süreç içinde internet erişimine, bilgisayar ya da tablet gibi araçlara sahip olmayan öğrencilerin uzaktan eğitim alamayarak eğitim hakkından mahrum kaldığını düşündükleri görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin uzaktan eğitimi deneyimlemiş öğrenciler olduğu düşünülürse, bu konuda duygudaşlık geliştirerek bütünü iyiliğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Nitekim ekonomik ya da coğrafi nedenlerle dijital araçlara ya da internete ulaşmadaki engeller eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi-ERG, 2020).

Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre uzaktan eğitimi daha çok bireysel çaba gerektiren, etkileşimsiz, kurtarıcı, olanaklılık gerektiren ve verimsiz olarak algılamaktadırlar. Erkek öğrenciler ise kız öğrencilere göre uzaktan eğitimi daha çok çeşitlilik sunan, kolay ulaşılabilir, sanal ve yalnızlaştırıcı olarak algılamaktadırlar. Kız ve erkek öğrencilerin aynı oranda uzaktan eğitimi eğlenceli olarak algıladıkları görülmektedir. Genel olarak kız öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitimi olumsuz algılamakla birlikte erkeklerin uzaktan eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz algısı aynı düzeydedir. Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Barışık (2020) ise ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmektedir.

Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitimi daha küçük sınıfların (5-6) etkileşimsiz, kurtarıcı, eğlenceli, olanaklılık gerektiren, çeşitlilik sağlayan ve kolay ulaşılabilir olarak algıladığı görülmektedir. Bu durum küçük sınıfların somut işlemler döneminde olmaları nedeniyle sayısal olarak açık bir biçimde gözlemleyebildikleri maddi olanak ve çeşitlilik gibi kategorileri daha çok algılamalarının nedeni olarak

görülebilir. Bununla birlikte etkileşimsiz ve eğlenceli olarak algılamalarının nedeni yine oyun çağı çocukları olmalarından kaynaklanan gereksinimlerinin karşılanmadığını ya da karşılandığını hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Daha büyük sınıflar (7-8) ise uzaktan eğitimi bireysel çaba gerektiren, verimsiz, sanal ve yalnızlaştırıcı olarak algılamaktadırlar. Daha büyük sınıflarda okuyan öğrenciler ise soyut işlemler döneminde olan öğrenciler olarak uzaktan eğitime ilişkin bireysel çaba gerektiren ve verimsiz gibi daha niteliksel özelliklere vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte yine dönemin özelliği olan kimlik geliştirmelerini sağlayacak sosyalleşme gereksinimlerini karşılanmadığını düşündüklerinden uzaktan eğitimi sanal ve yalnızlaştırıcı olarak algıladıkları söylenebilir. Öğrencilerin okudukları sınıf kademesi arttıkça uzaktan eğitime ilişkin olumsuz algıları da artmaktadır. Bu durum daha büyük kademelerde okuyan öğrencilerin liselere geçiş sınavı kaygısı yaşıyor olmaları ile açıklanabilir.

Uzaktan eğitimi öğrenci algıları üzerinden okumak, sistemin mevcut durumda işlerliğini görebilmek ve sorunlu noktaları belirleyebilmek için önemlidir. Elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin algılarına göre uzaktan eğitimin sorun olan taraflarının bireysel çaba gerektiren, etkileşimsiz, yalnızlaştırıcı, verimsiz ve olanaklılık gerektiren olarak algıladıkları görülmektedir. Bu algılarının olumlu yönde dönüşümü için uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Öğrencilerin güdülenme odağını içsele dönüştürmenin, uzaktan eğitimin bireysel çaba gerektiren ve verimsiz olarak algılanmasının önüne geçeceği düşünülmektedir. Çünkü öğrenmek için içsel güdülenmeye sahip bireylerin sorunun değil çözümün bir parçası olma güdülleri daha yüksektir. Öğrencilerin uzaktan eğitimi her durumda daha verimli kullanmanın yollarını bulabilmeleri adına odağı içeri almak önemli olacaktır. Bu konuda okul psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenlerinin, öğrencilerin güdülenme odağını içeri alma konusunda eğitim ve uygulama yapmaları önerilmektedir.

Uzaktan eğitimin sağladığı çeşitliliğe tüm çocukların ulaşabilmesi için okullarda bilişim teknolojileri öğretmenlerine çocuklara internet ortamında eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan içerik ve uygulamalara nasıl ulaşabilecekleri konusunda yardımcı olmaları önerilmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimi verimsiz ve etkileşimsiz olarak algılamalarının önüne geçmek için öğretmenlere uzaktan eğitim platformlarını etkili kullanmaları ve uzaktan eğitimde kullanabilecekleri ders materyalleri geliştirme konularında hizmetiçi eğitim verilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimin yalnızlaştırıcı algısından kurtarmak için hibrit bir modelin benimsenmesi önerilmektedir. Tabii ki bu konuda salgının etkilerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın devam ettiği süreçte Milli Eğitim Bakanlığı köy okullarında yüz yüze eğitime başlama kararı almış ve il merkezlerindeki okullarda ise seyreltilmiş zamanlı yüz yüze eğitim ile uzaktan

eğitimin birlikte kullanıldığı hibrit bir sisteme geçiş yapmıştır. Salgının olgu (vaka) sayısında gözle görülür bir artışa geçmiş olması sürecin sürdürülebilirliği noktasında kuşku yaratmakla birlikte okullarda salgından korunmak için gerekli önlemlerin alındığı belirtilmektedir.

Araştırmanın sonucunda araştırmacılara ise salgın sürecinde uzaktan eğitimi deneyimlemiş öğrencilerin okula ilişkin algılarının, derslere, öğretmenlere ve eğitime ilişkin tutumlarının araştırılması önerilmektedir. Bununla birlikte bu süreci yaşayan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve sürecin bağlılık, umutsuzluk, dayanıklılık, mutsuzluk gibi örgütsel davranışlarında bir etkisinin olup olmadığının araştırılması önerilmektedir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi 19.10.2020 tarih ve 8557 sayılı ile Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na değerlendirilerek yapılması uygun bulunmuştur. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcılar yetişkin olmadığından, gönüllü katılımcıların velilerine çalışmanın amacını, öğrencilerden toplanan verilerin bilimsel çalışma için kullanılacağını ve öğrencilere ait kişisel bilgilerin çalışma dışında başka herhangi bir amaç için kullanılmayacağını belirttiği veli izin formu gönderilmiş ve bunu imzalayarak kabul eden velilerin çocukları gönüllü öğrenci olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Gönüllü öğrencilere de çalışmaya katılmadan önce çalışmanın amacı, süresi ve içeriği ile ilgili bilgi verilmiş, çalışmanın herhangi bir zamanında vazgeçme haklarının olduğu belirtilmiştir.

### **Kaynakça**

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 403-413. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115868> adresinden erişilmiştir.
- Anderson, T., and Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. doi: 10.19173/irrodl.v12i3.890
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*, 24(1), 32-54. doi: 10.1177/105256290002400104

- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve öğrenme tercihleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (30), 1-16. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=040463ad-06cd-47a9-bd24-ba3b813568fd%40sdc-v-sessmgr01> adresinden erişilmiştir.
- Bahçeşehir Üniversitesi. (2020). *Uzaktan eğitim süreci üzerine veli, öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler ile ilgili araştırma bulgularının raporu*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi. [https://docs.google.com/document/d/1Yg6DyVDFf\\_ZwVoMhxslU5ipztqQQm8naNgAEUqzyCg/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1Yg6DyVDFf_ZwVoMhxslU5ipztqQQm8naNgAEUqzyCg/edit?usp=sharing) adresinden erişilmiştir.
- Beaudoin, M. (1990). The instructor's changing role in distance education. *American Journal of Distance Education*, 4(2), 21-29. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Michael-Beaudoin/publication/247915280\\_The\\_Instructor%27s\\_Changing\\_Role\\_in\\_Distance\\_Education/links/56310f6808ae3de9381cdcea/The-Instructors-Changing-Role-in-Distance-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael-Beaudoin/publication/247915280_The_Instructor%27s_Changing_Role_in_Distance_Education/links/56310f6808ae3de9381cdcea/The-Instructors-Changing-Role-in-Distance-Education.pdf)
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3952> adresinden erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1229726> adresinden erişilmiştir.
- Cameron, L., and Maslen, R. (2010). *Metaphor Analysis*. London: Equinox.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5-16. doi: 10.7748/nr.4.3.5.s2
- Cole, M. (1988). *Bowles and gintis revisited: Correspondence and contradiction in educational theory*. Oxon: Psychology Press.
- Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59. doi: 10.17943/etku.310168
- Doğan, S. ve Tatık, R. Ş. (2015). Marmara Üniversitesi uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261. doi: 10.17121/ressjournal.187
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: Sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34247/378493> adresinden erişilmiştir.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2020). *Eğitim izleme raporu*. İstanbul: Eğitim Gözlemevi.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton Company.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12. Retrieved from [http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20\\_%20EDUCAUSE%20\(2\).pdf](http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20(2).pdf)
- Horzum, B. (2003). *Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasolak, K. ve Sarı, M. (2011). Mimari özellikleri farklı okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının binası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(3), 132-154. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f19f9de1-b4cf-45b3-b8aa-a4660519f40d%40sessionmgr101> adresinden erişilmiştir.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., and Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486> adresinden erişilmiştir.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York: Routledge.
- Lakoff, G., and Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195-208. Retrieved from <http://opessoa.fflch.usp.br/sites/opessoa.fflch.usp.br/files/Lakoff-Johnson-Metaphorical-Structure.pdf>
- MacKenzie, O., Christensen, E. L., and Rigby, P. H. (1968). *Correspondence instruction in the United States: A study of what it is, how it functions, and what its potential may be*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). London: Sage Publications, Inc.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30. doi: 10.32329/uad.382041

- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256419> adresinden erişilmiştir.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256272> adresinden erişilmiştir
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research in Nursing & Health*, 18(4), 371-375. doi: 10.1002/nur.4770180411
- Schibeci, R. A. (1984). Attitudes to science: An update. *Studies in Science Education*, 11(1), 26-59. doi: 10.1080/03057268408559913
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. doi: 10.7827/TurkishStudies.43346
- Şahin, M. C. ve Tekdal, M. (2005, Şubat). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Akademik Bilişim Konferansında sunulan sözlü bildiri. [https://www.researchgate.net/profile/Mehmet\\_Tekdal/publication/237803864\\_In\\_ternet\\_Tabanli\\_Uzaktan\\_Egitimin\\_EtkililigiBir\\_Meta-Analiz\\_Calismasi/links/0c960528b0dd23de1a000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mehmet_Tekdal/publication/237803864_In_ternet_Tabanli_Uzaktan_Egitimin_EtkililigiBir_Meta-Analiz_Calismasi/links/0c960528b0dd23de1a000000.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Şirin, S. (2020, Eylül). *Okul, yetenekler ve öğrenme: Covid-19'un eğitime etkisi*, (Keynote Konuşması). EJER Kongre (Online), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Willis, B. D. (1993). *Distance education: A practical guide*. New Jersey: Educational Technology.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. K. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algularının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322. doi: 10.16949/turcomat.75936



## Investigation of Middle School Students' Metaphoric Perceptions Regarding Distance Education

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.05.2020	06.03.2021	06.03.2021

**Tuba Akpolat** <sup>1</sup>  
Mimar Sinan Fine Arts University

### Abstract

This research aims to examine the perceptions of middle school students taken distance education due to the Covid 19 pandemic. The study group of the research consists of 116 students studying in Istanbul and Eyüp district in the 2020-2021 academic year. A basic interpretative qualitative design was used in the research and the data were analyzed by content analysis technique. The data on the metaphors such as "Distance education ...; because ..." were obtained by completing the sentence. According to the findings of the study, the students made 97 valid metaphors regarding the concept of distance education. By examining these metaphors in terms of their common features, 10 different conceptual categories were created. These categories are named as requiring individual effort, inefficiency, savior, offering diversity, isolating, requiring to have a financial potential, non-interacting, easily accessible, entertaining, virtual. As a result of the study, it is seen that students perceive distance education as requiring individual effort at the highest level. On the other hand, female students perceive distance education as requiring more individual effort, non-interactive, savior, requiring to have a financial potential, and inefficiency; Male students perceive distance education as offering more diversity, easily accessible, virtual, and isolating. In addition, while students at lower grade level perceive distance education as more non-interactive, savior, entertaining, requiring to have a financial potential, providing diversity, and easily accessible; Older students perceive distance education as requiring more individual effort, inefficient, virtual, and isolated.

**Keywords:** Distance education, metaphor, middle school student, Covid19.

**Ethics Committee Approval:** The research was evaluated by the Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee of Mimar Sinan Fine Arts University dated 19.10.2020 and numbered 30 8557 and was approved.

<sup>1</sup>Corresponding Author: Assist. Prof., Faculty of Science and Literature, Department of Educational Sciences, e-mail: tuba.sagir.akpolat@msgsu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5907-6972>



### **Purpose and Significance**

In the last months of 2019, the world became aware of the existence of a virus called Covid 19, which would affect the whole world. The virus spread in a very short time and disrupted the natural flow of daily life in various parts of the world, and the World Health Organization (WHO) labeled this situation on March 11, 2020, as an “epidemic” and started to warn about taking necessary precautions. This epidemic, which affects all aspects of life, has also affected education, and in many countries, face-to-face education has been suspended in order to reduce the spread of the epidemic. One of the first measures that Turkey has taken concerned about 18 million students and 2 million teachers since the schools were closed. This decision means that the actual distance education was officially put into effect. The Ministry of National Education launched the digitalization of education with the help of previously established platforms such as Educational Information Network (EBA) and the Turkish Radio and Television Corporation (TRT), which is the national public broadcaster of Turkey, began to distance education broadcasting.

Like in other institutions, globalization has enabled the creation of alternative ways of delivering education, and internet-based distance education platforms have emerged as an option for people from all age groups. Distance education is fully implemented in Turkey in the scope of open middle school, high school for those who do not wish to continue their formal education which is delivered face-to-face. However, within the scope of the measures taken due to the Covid 19 outbreak, all students in the country have had the opportunity to experience distance education with the transition to distance education in schools at all levels. Although distance education is included in addition to face-to-face education, students experienced the process of receiving an education using 100% online tools for the first time in this process. Moreover, in this period when the lockdowns were implemented within the scope of epidemic precautions, they experienced digitalization in many areas for the first time by moving their socialization channels into online platforms. Şirin (2020) states that in this age when it is so easy to access information, schools are more places for socializing than places to obtain information, and at the end of this process, she thinks that there will be a transformation in the structure and function of the schools. In this period, when science and technology have transformed every organization, the idea that educational institutions should also be transformed has been a topic that has been discussed for a long time, and it is seen that the epidemic has accelerated this considerably. The rapid introduction of distance education to all levels of education shifts the attention of students at every educational level on this concept. Each crisis period affects the future perspectives and values of the children and young people of that period. In this context, it is thought that examining this process experienced by middle school students at the beginning of adolescence through their perceptions of distance education will contribute to the literature. In the study, considering the age group, students were asked to convey their experiences through metaphors.

In this respect, the present research aims to examine the perceptions of students who have experienced distance education in Eyüp district in Istanbul, with the help of metaphors. In this context, the following questions will be answered within the scope of the research:

1. What are the metaphors that the students use in defining the concept of distance education?
2. Which of the reasoning the students made a point out the challenges and also processes -key points- in distance education?
3. Which of the processes –key points- the student perceive as a problem at the highest level according to their grade and gender?

### **Method**

The present study, aiming to examine metaphorical perceptions of middle school students regarding distance education, was carried out using the qualitative research method in the survey model. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group consists of 115 students studying in Eyüp district in Istanbul in the 2020-2021 academic year. The data collection tool consists of three questions addressing the demographic characteristics of the students and the students' metaphorical perceptions about distance education. The students were asked to complete the statement "Distance education is like... because..." on the form. The data were analyzed using the content analysis technique.

In the present study, the analysis of the metaphors was made by taking into account of the stages suggested by Saban (2004). These stages are (1) elimination and selection stage, (2) classification, coding and metaphor determination stage, (3) category development stage, (4) validity and reliability stage, and (5) quantitative analysis of data.

### **Results**

It is seen that students perceive distance education as requiring individual effort at the highest level. Later, it was observed that they perceived it as inefficient, savior, offering diversity, isolating, easily accessible, entertaining, non-interactive, requiring to have a financial potential and virtual in their metaphors. Students think that distance education depends largely on their effort. They state that the opportunities offered by distance education will only be meaningful if students are self-disciplined and make an effort. Students think that distance education is inefficient because it highly depends on personal characteristics, internet problems, duration of the course and insufficient control mechanism. Students think that distance education is the savior since it helps them to receive continuous education by creating an alternative to school closure during the Covid 19 outbreak. Students also remark that distance education provided them a wide range of opportunity which enables them to access various information and lessons. However, the students consider that distance education isolates them.

Students stated that they can access information in a short time regardless of time and place. The students indicated that distance education is fun and it is an environment where they have fun while learning. Students think that distance education does not allow interaction if the content is provided by the presentation and that they cannot actively participate in the course. Students stated that distance education is for those who have opportunities and that their friends who do not have internet, computers, or mobile devices cannot receive distance education. Students perceive distance education as virtual. It is seen that they especially perceive distance education through an online meeting application.

It is observed that female students find distance education to be more requires effort, non-interactive, savior, requiring to have a financial potential, and inefficient than male students. Male students, on the other hand, find distance education offering more diversity, easily accessible, virtual and isolating than female students. It is seen that boys and girls equally perceive distance education as entertaining.

The majority of students who perceive distance education as entertainment, non-interactive and savior are 5th grade students. Most of the students who perceive it as easily accessible and requiring to have a financial potential, are in the 6th grade. It is seen that the vast majority of the students perceived it as requiring an individual effort, virtual, providing diversity and inefficient are the 7th grade and the vast majority of the students who perceive them as isolating are the 8th grade.

### **Discussion and Conclusions**

As a result of the study, it is seen that students have both positive and negative attitudes towards distance education. While students perceive distance education positively due to its accessibility, diversity, fun and savior, they negatively perceive it because it is inefficient, isolating, requiring individual effort, non-interactive, requiring to have a financial potential, and being virtual. When the literature is examined, Çivril, Aruğaslan, and Özkara (2018) stated that students developed positive metaphors as a result of their work with university students, while Yılmaz and Güven (2015) stated that students developed both positive and negative metaphors.

Students think that distance education requires an individual effort which is required in any case to learn anything. It is a fact that individual effort is very important to learn especially in asynchronous lessons within the distance education process. One of the advantages of distance education is that it allows the student to be independent (Wedemeyer, 1973; as cited in Keegan, 1996). This autonomy means that individuals have many choices in learning methods. However, in distance education, the individual has to take responsibility for his/her learning (Keegan, 1996).

Considering the results of the findings, it is seen that the problematic sides of distance education are perceived as requiring individual effort, non-interactive nature, isolating, inefficient and requiring possibilities according to students' perceptions.

### **The Ethical Committee Approval**

This research has been evaluated by the Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee with the date of 19.10.2020 and number 8557 of Mimar Sinan Fine Arts University. Participation in the study was a voluntary basis. Since the participants were not adults, a parent consent form was sent to the parents of the volunteer participants, stating the purpose of the study, that the data collected from the students would be used for scientific study, and that the personal information of the students would not be used for any purpose other than the study, and the children of the parents who accepted it by signing were included in the study as volunteer students. Before participating in the study, volunteer students were informed about the purpose, duration, and content of the study, and it was stated that they had the right to give up the study at any time.



## Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Öykü Anlatımının Dinleme Becerilerine Etkisi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	13.03.2021	02.05.2021	02.06.2021

H. Berna Türe Köse <sup>2</sup> ve Murat Bartan <sup>3</sup>  
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı dijital öykü anlatım yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada deneysel yöntemlerden *Yalnız Son Testli Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen* kullanılmıştır. Araştırmada Kütahya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokulunda 60-72 ay grubundaki 75 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar iki deney, bir kontrol grubuna seçkisiz atanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde 11 farklı öyküden yararlanılmış ve öyküler üç farklı anlatım yöntemi (öykü kitabı ile anlatım, dijital öykü ile anlatım, dijital öykünün ses ve müzik hariç öğretmen anlatımıyla sunumu) ile gruplara anlatılmıştır. Öykülerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Veriler değerlendirme formu ile puanlanmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis H testi ile analiz edildiğinde gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında ve hangi grubun yönünde olduğunu görmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuç olarak dijital öykü anlatımının 60-72 ay grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının ayrıştırıcı, seçici, empatik, yaratıcı, eleştirel ve etkin dinleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu ve öğretmen desteğiyle uygulanan dijital öykülerin ele alınan dinleme türlerinde dijital öykü anlatımına göre daha etkili olduğu görülmüştür.

*Anahtar sözcükler:* Dijital öykü anlatımı, dinleme becerileri, okul öncesi eğitim.

*Etik Kurul Kararı:* Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu, 19.04.2018-2018/03.

<sup>1</sup>Bu makale Dr. Öğr. Üyesi Murat Bartan danışmanlığında H. Berna Türe Köse'nin hazırladığı Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Öykü Anlatımının Dinleme Becerisine Etkisi isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: haticeberna.ture@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5382-3885>

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: murat.bartan@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2947-5643>

Yaşam boyunca iletişimde olunan zamanların büyük çoğunluğunda dinleme becerisi kullanılmaktadır (Nas, 1999; Peterson ve Karschnik, 2011; Robertson, çev. 2004). Kişinin çevrede olan biteni anlamasında, kendini gerçekleştirmesinde, yaşam niteliğini arttırmasında ve hatta mutlu bir yaşam sürebilmesinde dinleme becerileri önemli rol oynamaktadır (İzin, 2005). Buna karşın dinleme becerileri alan uzmanları tarafından ihmal edilmiş beceri olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Karakuş-Tayşi, 2014; Pinnell ve Jaggar, 2003). Ancak özellikle okul öncesi dönemde dinleme, iletişimde önemli bir yer kaplamaktadır. Çünkü bu dönem çocuklarının okuma-yazma becerileri gelişmediğinden iletişim kurarken yalnız dinleme ve konuşma becerilerini kullanmaktadırlar. Eğitimde dinleme becerilerinin kullanılması denildiğinde öyküler ilk aklı gelen öğretim materyallerindedir. Geçmişten bugüne çocuklar ve hatta yetişkinler öğrenme süreçlerinin bir kısmını anlatılan öyküleri dinleyerek tamamlamışlardır. Öykü anlatmak ve dinlemek, çocukların en sevdiği etkinliklerden biridir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016).

### **Kavramsal Çerçeve**

Bu başlıkta okul öncesi dönemde Türkçe etkinlikleri ve öykülerden, dijital hikayeler ile anlatımdan ve dinleme becerilerinden başlıklar halinde bahsedilecektir.

### **Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Etkinlikleri ve Öykü**

Öğrenme ve öğretme sürecinin ilk oluşmaya başladığı yıllardan bugüne, özellikle okul öncesi eğitim dönemi olmak üzere eğitimin tüm düzeylerinde öyküler bilgiyi aktarmak için önemli araçlar olmuştur. Okul öncesi dönem çocukların en meraklı, bu nedenle öğrenmeye en açık olduğu dönemdir (Senemoğlu, 1994; Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011). Okul öncesi dönemde yapılan öykü etkinlikleri, çocuklara iç dünyalarını keşfetme, yaratıcılıklarını geliştirme ve problem çözme becerilerini geliştirme olanağı tanımaktadır (Zembat ve Zülfikar, 2006).

Bireyler, doğumlarından itibaren çevreyi bakarak, dokunarak, koklayarak, duyarak, tat alarak keşfeder ve öğrenirler (Bartan, 2014). Bu nedenle daha fazla duyuya seslenen uyarıcıların, daha hızlı ve daha kalıcı öğrenme sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çocuklara duyularını harekete geçirecek farklı uyaranlar sunmak onları araştırmaya, öğrenmeye ve öğrendiklerini uygulamaya yönlendirir. Öyküler, bu öğrenme deneyimini desteklemek için kullanılan araçlardan biridir (Olgan, 2013). Öyküler çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun seçildiğinde, özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştırdığından çocuklar için engin bir bilgi kaynağı durumuna gelirler.

Okul öncesi dönemde öykü anlatım yöntemleri öykü kitabı ile anlatma, pazen tahta ve figürler ile anlatma, kukla ile anlatma, öykü kartı ile anlatma, televizyon şeridi ile anlatma, dijital öyküler ile anlatma şeklinde sıralanabilir (Olgan, 2013).

### **Dijital Öyküler İle Anlatma**

Teknoloji içerisinde elektronik ve dijital anlamdaki gelişmeler, bu gelişmelerin ulaşılabilirliğinin gün geçtikçe kolaylaşması, klasik öykü anlatımına yeni bir soluk

getirerek dijital öykü kavramını ortaya çıkarmıştır (İnceelli, 2005). Müzik, ses, video, resim gibi dijital eklerle geleneksel öykü anlatıcılığının bütünleştirilmesi dijital öyküleri (elektronik kitapları) oluşturmuştur (Tatlı, 2016). Dijital öyküler son yıllarda tüm dünyada popüler olmaya başlamıştır. Ülkemizde 2015 yılına kadar basılan dijital öykülerin sayısı 14.000'den fazladır (Koçak Sağmanlı, 2015).

E-kitapların basılı kitaplara göre iki temel farklılığı vardır:

**1. Çoklu ortam özellikleri.** Canlandırma, hareketli resimler ve yakınlaştırma, yazılı metin, sözlü okunan metin, ses efektleri ve arka plan müziği gibi öğeleri içine almaktadır. Çoklu ortam özellikleri bir canlandırmaya önceden eklenip kullanıcının müdahalesiyle değişmeyen özelliklerdir.

**2. Çoklu ortama eklenebilen etkileşimli özellikler.** Oyunlar, tıklanıldığında etkin duruma gelen etkin noktalar (hotspots), hareketler, sözlükler, sorular vb. olarak sınıflanabilir. Bunların farkı ise e-kitapların okunması sırasında, kullanıcının istediği zaman bu özellikleri etkin duruma getirebilmesidir (Bus, Takacs ve Kegel, 2014). Bazı elektronik kitaplarda kullanıcı, etkin noktalar ile öykünün ilerleyişini değiştirebilmektedir.

Dijital öykülerin en önemli yönlerinden biri çoklu bakış açısı ile istenildiğinde yeniden ulaşılabilir olması ve çocukların dünyayı farklı biçimde görüp algılamasını sağlamasıdır (Hess, 2014; Toki ve Pange, 2014). Buna bağlı olarak da dijital öykülerin birden fazla duyuyu harekete geçirdiği ve öğretim ortamı için uygun bir materyal olduğu söylenebilir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Dijital öykülerin eğitimde kullanılması sonucunda öğrenciler daha etkin olmakta, beş duyu da harekete geçirilmekte, öğretmen-öğrenci etkileşimini desteklemekte, dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) olumlu yönde etkilemektedir (Matthews, 2014; Robin, 2008). Dijital öykülerin işitme, görme, gibi birden fazla duyuyu harekete geçirmesi kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir (Turgut ve Kışla, 2015). Özellikle okul öncesi dönemde eğitim öğretim süreci planlanırken birden fazla duyu organının birbirini destekleyici şekilde yer almasının önemi vurgulanmaktadır (Zembat ve Zülfikar, 2006).

## Dinleme

Dinleme becerisi birbirinden farklı biçimlerde tanımlanmıştır (Ateş ve Ercan, 2015; Cihangir-Çankaya, 2004; Melanlıoğlu, 2013; Onan, 2012; Sever, 2011). Aydın (2018) yaptığı çalışmada otuz iki dinleme tanımını ele almış ve hepsinden yola çıkarak dinlemeyi, işitmeyi kapsayan etkin ve karmaşık bir süreç olarak, bir amaca yönelik, bilinçli olarak, verilen bilgileri doğru anlama ve algılama çabası olarak tanımlamıştır.

Dil becerileri sırası ile dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (Melanlıoğlu, 2011). Anlaşılacağı gibi dinleme ilk kazanılan dil becerisidir ve diğer dil becerilerinin kazanılmasına temel oluşturur (Melanlıoğlu, 2011; Tuncer, 2008). Bireyler dinleme becerilerini geliştirirken kimsenin yardımını almadan bu beceriyi edindiklerini

düşünmekte, buna bağlı olarak okullarda öğrencilerin zaten dinleme becerilerinin gelişmiş olduğu ve etkin dinleme yapabildiklerine inanılmaktadır (Mackay, çev. 1997). Bu nedenle kazandırılması yönünde en az çalışma yapılan beceri dinleme becerisidir (Tüzel ve Keleş, 2013). Ancak yapılan araştırmalar (Nas, 1999; Peterson ve Karschnik, 2011; Robertson, çev. 2004) günlük yaşamda iletişim halindeyken en fazla dinlemeye zaman ayırdığımızı göstermektedir. Bu nedenle dinleme becerileri günlük yaşamda en fazla kullanılan dil becerisi olarak nitelendirilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2003; Akyol, 2014; Göçer, 2007; Kardeş ve Harre, 2015; Şahin, 2013).

Dinleme, teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin bireyin çevresinde olanları anlamlandırmak için gereksinim duyduğu temel iletişim becerilerinden biridir (Temur, 2001). Günlük yaşamda ve eğitim yaşamında bireyler, dil becerileri arasında en çok dinlemeyi kullanmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2004; Demir-Atalay ve Melanlıoğlu, 2016; Doğan, 2008; Göçer, 2007; Göğüş, 1978; Gündüz ve Şimşek, 2014; Onan, 2012; Robertson, çev. 2004). Birey, iyi bir dinleyici olduğunda; çevresindeki insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilir, doğru düşünebilir, çevresindeki olayları ve durumları doğru şekilde anlayabilir ve kendini tanıyarak güçlü bir özgüvene sahip olabilir (İzin, 2005).

Çocuklar için dinleme, hem dil gelişimi hem de bilişsel gelişimin temelidir. Okul öncesi dönemde yapılan eğitsel çalışmaların büyük bir bölümü dinlemeye dayanmaktadır. Çocuklar, anadili öğrenimlerinde sözcükleri doğru kullanmayı dinlemeyle öğrenir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006). Sözcük çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerini dinlediği anlama becerisinin önemli derecede yordadığı belirtilmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Bunlar düşünüldüğünde, dinlemenin okul öncesi eğitimin önemli bir parçası olması gerektiği ve okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlere büyük görevler düştüğü söylenebilir (Temur, 2001). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi eğitimde dinlemenin önemi açıkça görülmektedir.

Tıpkı tanımlamada olduğu gibi dinleme becerileri ile ilgili neredeyse her araştırmacı kendi sınıflandırmasını ortaya koymuştur (Akyol, 2014; Doğan, 2011; Güneş, 2007; Harmer, 2001; Kingen, 2000; Tidyman ve Butterfield, 1959; Tompkins, 2005; Yalçın, 2006). Yapılan sınıflandırmalardan ve başlıklardan yola çıkarak bu çalışmada ele alınan dinleme türleri şu şekilde tanımlanabilir:

**Ayrıştırıcı dinleme.** Sesler arasındaki farklılıkların ayırt edilip edilemediğidir. Trafığın olduğu ortamlardaki gibi sesleri ayırt etmek veya öğretmenin bir noktayı vurgularken yaptığı ses değişimlerini fark etmektir (Tidyman ve Butterfield, 1959). Ayrıştırıcı dinlemenin fonolojik (ses bilgisel) farkındalığı kapsamı nedeniyle fonolojik (ses bilgisel) farkındalığı yüksek bireylerin iyi bir ayrıştırıcı dinleyen olduğu söylenebilir (Kingen 2000; Melanlıoğlu, 2012). Bu tür dinleme çocukların konuşma dilindeki ses ve sesletimlerin farkındalıklarını arttırmak için kullanılabilir (Tompkins, 2005).



**Seçici dinleme.** En yalın şekilde dinlenenlerin arasından ilgi ve gereksinime yönelik olanların seçilmesi, kişinin ne aradığını bilerek dinlemesi olarak tanımlanmaktadır (Göğüş, 1978; Karakuş-Tayşi, 2014; Melanlıoğlu, 2011; Yalçın, 2006). Böylece kişi dinleme sırasında esas anlaması gereken kısımlara yönelip diğerlerine fazla zaman ayırmamış olur (Kaplan, 2004).

**Eleştirel dinleme.** Dinlenen metnin veya konuşmanın değerlendirildiği dinleme türüdür. Bu dinleme türü, özellikle eğitim yaşamı için oldukça önemlidir. Konuşanın konuşma amacını çözümü, konuşmadaki duyguları, propaganda vb. öğeleri fark etmesidir (Tidyman ve Butterfield, 1959). Dinlenenleri aktarıldığı gibi kabul etmektense doğrularını ve yanlışlarını değerlendirerek bir sonuca varmak, anlatan kişinin ne söylemek istediğini, duyguları ve önyargıları fark etmek amacıyla dinlemek eleştirel dinlemenin parçasıdır (Kingen, 2000; Tompkins, 2005; Ugan, 2007; Yalçın, 2006).

**Yaratıcı dinleme.** Hoşlanılan müzik, drama gibi yöntemleri kullanarak dinlemenin yanı sıra bu dinlediklerinin neler hissettirdiğini ve düşündürdüğünü kişinin kendi cümleleriyle anlatılmasıdır (Tidyman ve Butterfield, 1959). Çocukların dinlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni düşünceler üretebilmesidir.

**Empatik dinleme.** Dinleyicinin kendisini konuşan kişinin yerine koyarak onun duygularını, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve çevreyi nasıl algıladığını anlamaktır (Kingen 2000, Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Bu dinleme türü konuşmacının söylediklerini tamamlayana dek beklemeyi, söylenenlere dikkat etmeyi ve anlamaya çalışmayı içerir (Bulut, 2013).

**Etkin dinleme.** Cüceloğlu'na (2009) göre, içeriği yansıtma, duyguyu yansıtma, anlamı yansıtma, içeriği ve duyguyu yansıtma olarak dört aşamadan oluşmaktadır. Etkin dinleme becerisinin diğer dinleme becerileri üzerinde kalıcı ve olumlu bir etkisi vardır (Cihangir, 2004). Etkin dinleme becerisi kazanan bireylerin diğer dinleme becerilerinde de başarılı olacağını öngörülmektedir (Melanlıoğlu, 2011).

Okul öncesi dönemde, Türkçe etkinlikleri, diğer tüm etkinliklerde ve yaşantılarında olduğu gibi, çocukların dinleme becerilerini ve görsel algılarını kullanarak öğrenme sağladıkları bir etkinlik türüdür. Burada dinlemenin verimliliğinin artırılması açısından etkili bir öykü anlatım yöntemi kullanmak büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuklar öykü dinlerken yeterli sayıda ve uygun uyaranlar olmadığında odak noktası olan öyküden kopmaktadırlar. Bu durum dikkatin başka yöne çekilmesine neden olacağından dinlemenin verimliliğini de azaltacaktır. Dijital öyküler ise, çocuklara sadece bir anlatıcı değil, aynı zamanda öykünün karakterlerini ve onların yaşadıkları ortamları da sunar. Bu durumda anlatımın görseller ve sesler ile desteklenmesiyle, daha ilgi çekici olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan incelemeler sonucu, dijital öyküler ve dinleme becerileri ile ilgili okul öncesi dönemde ve okul öncesi çocukları ile yapılan çalışmaların azlığı anlaşılmıştır. Hem yurt içi (Baki, 2015; Bartan, 2020; Başdaş, 2017; Kocaman-Karoğlu, 2016; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Sarı, 2018; Yüksel, 2011) hem yurt dışı

(Reich, Yau ve Warschauer, 2016; Sarı, Başal, Takacs ve Bus, 2019; Takacs, Swart ve Bus, 2015; Zipke, 2017) alanyazına bakıldığında farklı değişkenler ele alınarak dijital öyküler ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmüş ancak okul öncesi dönemde dijital öykülerin dinleme becerileri ve alt boyutlarına etkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı dijital öykü anlatım yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Alt amaçlar ise şöyledir: Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatım yönteminin;

1. seçici dinleme becerileri,
2. ayırıştırıcı dinleme becerileri,
3. empatik dinleme becerileri,
4. eleştirel dinleme becerileri,
5. yaratıcı dinleme becerileri,
6. etkin dinleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

### **Yöntem**

Bu bölümde yapılan çalışmanın yöntemi, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi başlıkları sunulan ayrıntılı bilgiler ile açıklanmıştır.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma gerçek deneysel yöntemlerden *Yalnız Son Testli Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen* kullanılan bir deneysel araştırmadır. Deneysel araştırmalar ulaşılan sonuçların kesinliği ve değişkenler arasındaki ilişkinin tam olarak belirlenebilmesi nedeniyle en güvenilir araştırmalar arasında kabul edilmektedir (Ural ve Kılıç, 2006). Yalnız Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desende, yansız atama ile oluşturulmuş gruplar vardır. Gruplardan yalnızca son test puanları ile veri toplanır (Karasar, 2012). Araştırmada uygulamalar yapılmadan önce tüm çocukların gelişim dosyaları incelenmiş ve bu dosyalara dayanarak öğretmen görüşlerine göre çocuklar üç gruba ayrılmıştır. Araştırmanın uygulamaları 2018 yılı Mayıs ve Haziran aylarında yapıldığından çocukların gelişim dosyalarının yeterli bilgileri içerdiği düşünülmüştür. Ardından bu üç gruptan rastgele seçim ile çalışma grupları oluşturulmuştur. Çalışma gruplarında, farklı gelişim düzeylerinin ve sınıf öğretmenlerinin karıştırıcı değişken olması nedeniyle araştırmaya katılacak çocukların sınıfları karıştırılmış ve çocuklar gelişim düzeylerine göre tekrar bölünmüştür. Karasar (2012), grupların yansız atama ile oluşturulmasının, ön test benzerliği sağlamak için yeterli olabileceğini, bu sayede ön test yapmanın iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkilerinin önlenilebileceğini söylemektedir. Buna dayanarak grupların benzeşik (homojen) şekilde oluşturulması ile ön test yapma gereksinimi giderilmiştir. Çünkü araştırmada ölçülmek istenen dinleme becerisi gelişim düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğundan, grupların gelişim

düzeyi bakımından benzeşik (homojen) dağılması dinleme becerileri bakımından da eşit düzeylerde olduklarını göstermektedir. Gruplar oluşturulduktan sonra yine hangi gruba hangi öykü anlatım türünün uygulanacağı rastgele şekilde belirlenerek gruplara üç farklı türde öykü anlatım yöntemi uygulanmıştır. Her öykünün ardından araştırmacı, çocukların dinleme becerilerini ölçebilmek için hazırladığı görüşme formu ile veri toplanmıştır. Burada her öykünün ardından veri toplanmasındaki amaç, çocukların gelişimlerini öyküler temelinde izleyebilmektir. Basit seçkisiz gruplar oluşturulduktan sonra gruplara deney sonrası son test ölçümleri yapılarak Yalnız Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan çocuklar, dijital öykülerin farklı şekillerde sunulduğu iki deneysel durum ve öykü kitabı ile okuma yapılan bir kontrol grubundan birine seçkisiz olarak atanmıştır:

1. Deney grubu 1 ( $n = 25$ ): Dijital öykü anlatımına sadece hareketli akış dahil, öykü anlatımını öğretmen yapıyor.
2. Deney grubu 2 ( $n = 25$ ): Dijital öykü anlatımı (hareketli akış, müzik, ses efektleri ve hikayenin içeriğindeki seslendirmeye yapılan anlatım dahil).
3. Kontrol grubu ( $n = 25$ ): Öykü kitabı ile öğretmenin öykü anlatımı.

Milli Eğitim Bakanlığı 2016 yılında yayınladığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Türkçe Etkinlikleri kitapçığında, Türkçe etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı içerisinde önemli yer tutan ve her günlük eğitim akışı bulunması gereken, öğretmen eşliğinde uygulanan grup etkinlikleri olarak tanımlamıştır. Bu nedenle araştırma yürütülürken kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmaması, sınıf öğretmenleri günlük akış içerisinde Türkçe etkinliklerinde öykü kitabı ile öykü anlatmaya devam edeceğinden verilerin güvenilirliğini etkileyeceği düşünülmüştür. Bu durumun önüne geçebilmek için deney gruplarına uygulanan dijital öykülerin öykü kitabı sürümleri araştırmacı tarafından kontrol grubundaki çocuklara anlatılmıştır. Böylelikle verilerin hem çocukların dinledikleri öykülerin içerik farklılığı hem de anlatıcı değişkenliği nedeniyle etkilenme durumu ortadan kaldırılmıştır. Çalışma süresince öğretmenlerin günlük akış içerisinde Türkçe etkinliğinde öykü okumamaları istenmiştir. Her gruba farklı öykü anlatım türleri uygulanarak her sınıf için günlük akışta yapılması gereken Türkçe etkinliği gereksinimi giderilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Kütahya İl merkezinde bulunan ve araştırmaya gönüllü katılan bir anaokuluna devam eden çocuklardan seçilmiştir. Anaokulundaki 60 aylık okul öncesi dönem çocuklarının eğitim gördüğü mevcut altı anasınıfından aynı saatlerde eğitim öğretime başlayıp bitiren (öğlen grubu) ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan üç anasının çocukları verileri toplamak için belirlenmiştir. Son olarak üç sınıfta bulunan kişiler listelenip ardından torba ile rastgele seçilip çeşitli karıştırıcı değişkenlerin kontrol altında olabilmesi için sınıfların birbirine karışması sağlanarak gruplar oluşturulmuştur.

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kütahya ili Merkez ilçesinde Zübeyde Hanım Anaokulundaki üç sınıfta bulunan 60 aylık toplam 75 çocuk (40 erkek ve 35 kız) ile yürütülmüştür. Araştırmanın sözü edilen anaokulunda yürütülebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama izni alınmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve materyalleri Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'na sunulmuş ve araştırma bu kurul tarafından onaylanmıştır (19.04.2018-2018/03). Araştırmanın verileri 2018 yılı Mayıs ve Haziran ayları arasında, biri pilot olmak üzere 11 oturumda ve sekiz haftada toplanmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan çocukların araştırmada yer alan deney ve kontrol grubuna göre cinsiyet dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 1

*Çalışma Grubunun Deneysel Durumlara Göre Cinsiyet Dağılımı*

	<b>Öykü Kitabı ile Anlatım</b>	<b>Müzik ve anlatım hariç dijital öykü anlatımı</b>	<b>Müzik ve anlatım dahil dijital öykü anlatımı</b>	<b>Toplam</b>
Kız	10	13	12	35
Erkek	15	12	13	40
Toplam	25	25	25	75

Tablo 1'de görüldüğü gibi deney grupları ve kontrol grubunda kız ve erkek öğrenci sayıları mümkün olduğunca birbirine yakın tutulmaya çalışılmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmış ve veri toplama süreci açıklanmıştır.

**Dijital öykü kitapları.** Bu araştırma yapılırken kullanılacak öyküler çocukların yaş ve gelişim dönemlerine uygun olarak seçilmiştir. Öyküler liderlik, sözünde durmak, cesaret, özgüven, arkadaşlık, nezaket gibi konuları içermektedir. Kullanılan öykülerin hem öykü kitabı hem de dijital sürümleri gerektiğinden, iki sürümü de birbirine aynı olan öykü kitapları seçilmiştir. Bu özelliklere uygun olacak on bir öykü kitabı seçilmiş ve alan uzmanları tarafından onaylanarak çalışmaya dahil edilmiştir.

**Dijital öykünün müzik ve anlatım hariç sunumu (Karma Anlatım; deney grubu 1).** Dijital öykünün sesi tamamen kapatılıp ne müzik ne ses efektleri ne de anlatım olmadan deneysel gruba sunulan şeklidir. Öykünün görsel akışı yine yansıtılarak kullanılmış ancak anlatımını öykü akışına göre araştırmacı yapmıştır.

**Dijital öykünün müzik ve anlatım dahil sunumu (Dijital Öykü Anlatımı; deney grubu 2).** Dijital öykünün içerisindeki ses efektleri ile beraber deneysel gruba sunulan şeklidir. Müzik, efektler ve anlatım araştırmada kullanılan dijital öykülerin içerisinde bulunan özelliklerdir. Müzik ve çeşitli ses efektleri (yaprak hışırtıları, rüzgar sesi vb.) öykünün içeriğine ve olay sıralamasına uygun şekildedir. Bu nedenle görseli

destekleyici etkenler olarak düşünülebilir. Anlatım, öykü kitabında yazan metnin öykünün akışına uygun olarak okunup kaydedilmesi ile oluşturulmuştur.

**Öykü kitabı ile anlatım (Kontrol grubu).** Dijital öykü olarak kullanılan öykülerin, basılı kitap formunda kontrol grubuna sunulan şeklidir. Kitap içeriğindeki resimler çocuklara gösterilip öykü araştırmacı tarafından okunmuştur.

Öykülerin farklı yollarla anlatıldığı bir kontrol ve iki deney grubunda öykü metni gözükmemektedir. Dijital öyküler için ses efektleri ve müziğin kullanıldığı içerikler uyarıcı çeşitliliği ve anlatılanı somutlaştırmak adına en zengin içerikler olarak düşünülebilir. Müzik ve ses efekti kullanılmayan dijital öykülerde anlatımı araştırmacı yapmıştır. Müzik ve ses efektinin kullanıldığı durumlarda öykünün orijinalinde var olan anlatım kullanılmıştır.

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu.** Araştırmada, araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form dinleme becerilerini ölçmek amacıyla eleştirel, ayrıştırıcı, yaratıcı, empatik, seçici ve etkin dinleme olmak üzere beş dinleme türünü kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Kapsam geçerliği için her dinleme türünü ölçmeye yönelik ayrı sorular hazırlanmıştır. Formda eleştirel dinleme ile ilgili üç (“Sence öykü nasıl olsaydı daha güzel olurdu?”), empatik dinleme ile ilgili iki (“..... öyküsünde ..... nasıl hissediyordu?”), ayrıştırıcı dinleme ile ilgili bir (“..... öyküsünde ... ..... duygular ile ilgili hangi sözcükler vardı?”), seçici dinleme ile ilgili bir (“..... öyküsünde ... ..... (sayı, renk, boyut, miktar, geometrik şekil, yön, duyu, zaman, zıtlık) ile ilgili hangi sözcükler vardı?”), yaratıcı dinleme ile ilgili bir (“Öyküyü anlatırken var olandan farklı durumlar, olaylar veya kişiler ekledi mi?”) ve etkin dinleme ile ilgili bir (“Öyküyü özetleyebilir misin?”) soru bulunmaktadır. Daha net anlaşılabilmesi için dinle türlerinin yanına soru örnekleri belirtilmiştir. Hazırlanan soruları son biçimine getirebilmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü sonuçları ile ilgili ayrıntılı bilgi Geçerlik ve Güvenirlik başlığı altında sunulmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Bu araştırmaya başlarken araştırmacı ilk olarak çalışmaya gönüllü olan 60-72 aylık çocukların bulunduğu üç sınıfın öğretmeninden her çocuğun gelişimi için görüş almıştır. Çalışmanın verileri 2018 yılı Nisan sonundan başlayarak, Mayıs ve Haziran aylarında toplandığı için, öğretmenlerin çocukların gelişimleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerden çocukları gelişim düzeylerine göre iyi-orta-geliştirilebilir olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Ardından çocukların gelişim dosyalarını da inceleyerek öğretmen görüşlerinin uygunluğu desteklenmiştir. Son olarak çocukların gelişim düzeyleri birbirine denk olacak şekilde üç grup oluşturulmuş ve rastgele şekilde, grupların ikisi deney ve biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Grupların gelişim düzeylerinin birbirine denk olması, araştırmada ön test yapma zorunluluğunu ortadan kaldırmıştır.

Grupların oluşturulmasından sonra biri pilot olmak üzere toplam 11 oturumda öykü dinleme aşaması yapılmıştır. Öykülerin uygulama süresi sekiz hafta sürmüştür.

Çocuklar atandıkları grubun öykü anlatım türüne göre öyküleri dinlemiştir. Üç farklı çalışma grubuna da aynı öykü dinletilip sadece öykü anlatım yöntemi farklılaşmıştır. Böylelikle verilerin öykülerin içeriklerinden etkilenme olasılığı ortadan kaldırılmıştır.

Her öykü dinleme oturumu ortalama beş dakika sürmüştür. Dijital öykü anlatım yöntemi kullanılan öyküler projeksiyon aleti ile yansıtılarak dinletilirken, öykü kitabı ile anlatım yöntemi kullanılan öyküler araştırmacı tarafından kitaptan okunarak dinletilmiştir. Her öykü dinleme oturumlarında araştırmacı, çocuklar ile aynı odada bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı öykü dinleme oturumu sırasında sürece müdahalede bulunmadan gözlemci görevini sürdürmüştür. Dinleme sürecinde dikkat süresi de etkili olduğundan ve her çocuğun dinleme tavrı farklı olabileceği göz önünde bulundurularak araştırmacı öykülerin kendi doğal akışlarında sağladığı dikkat süresini etkilememek adına çocukların süreç içindeki hareket ve konuşmalarına müdahalede bulunmamıştır.

Her öykünün ardından çocuklar ile birebir görüşme yapıp konuşmalar ses kaydına alınarak veri toplanmıştır. Her çalışma grubu 25 çocuktan oluştuğu için, sadece araştırmacının birebir görüşme yapması uzun zaman alacağından ilk çocuktan son çocuğa kadar geçen sürede öyküyü unutma, dikkatin başka tarafa yönelmesiyle odaktan uzaklaşma gibi verileri etkileyebilecek durumların ortaya çıkacağı pilot uygulama sırasında belirlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi çocukları ile daha önce çalışmış, araştırmanın konusu hakkında bilgilendirilen ve alan bilgisi olan dört okul öncesi öğretmen adayına veri toplama sürecinden önce eğitim verilmiştir. Bu sayede araştırmacı ve dört yardımcı olmak üzere toplam beş kişi tarafından veri toplanmış ve diğer çocukların bekleme süresi en az düzeye indirgenmiştir. Yardımcı olan okul öncesi öğretmen adayları veri toplama sürecini araştırmacı gözetiminde gerçekleştirmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmanın verileri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Analizlerde verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş bu nedenle veriler non parametrik testler ile analiz edilmiştir. Veri toplama süreci 11 öyküden oluşup her öykü farklı bir günde uygulandığından, çocuklar okula devamsızlık yaptıkları günlerde uygulamaya katılamamışlardır. Bu nedenle her öykünün uygulama gruplarında katılımcı sayıları değişiklik göstermiştir. Hangi öyküde ve hangi grupta ne kadar veri kaybı yaşandığı bulgular başlığı altındaki tablolarda belirtilmiştir.

Araştırmanın istatistiksel analizleri yapılırken ilk olarak yordayıcı ve bağımlı değişkenlerin dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinden ( $p > .005$ ) yani istatistiksel açıdan anlamlı olmayan değeri bulunursa bu durum, dağılımın normal olabileceğini belirtir. Eğer test sonucunda ( $p < .005$ ) yani istatistiksel olarak anlamlı olduğu elde edilirse standart sapmanın anlamlı olduğu, test puanlarının normal dağılmadığı

söylenbilir (Field, 2009). Çalışmanın verileri ile yapılan Kolmogorov Smirnov test sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

*Verilerin Kolmogorov- Smirnov Testi Puanları*

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	P
Seçici Dinleme	.22	560	.000
Ayrıştırıcı Dinleme	.22	560	.000
Yaratıcı Dinleme	.22	560	.000
Empatik Dinleme	.14	560	.000
Eleştirel Dinleme	.14	560	.000
Etkin Dinleme	.38	560	.000

Normallik dağılımına bakılırken, ölçümler her dinleme türü için ayrı ayrı yapılacağından, verilerin dağılımlarına da dinleme türlerine göre ayrı ayrı bakılmıştır. Bütün dinleme türlerine ait veriler için sonuçlar  $p < .005$  olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Normallik dağılımı için verilerin çarpıklık basıklık katsayısına da bakılmıştır. Her dinleme türü ayrı analiz edildiğinden, çarpıklık basıklık katsayıları da ayrı ayrı incelenmiştir. Bunun için yapılan analizlerin sonuçları Tablo 3 üzerinde görülmektedir.

Tablo 3

*Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	N	Min	Max	$\bar{x}$	sd	Çarpıklık			Basıklık		
						Katsayı	sh	Katsayı / sh	Katsayı	sh	Katsayı / sh
Eleştirel	560	.00	9.00	6.08	2.41	-0.47	.10	-4.50	-0.78	.21	-3.77
Empatik	560	.00	6.00	4.53	1.54	-0.78	.10	-7.58	-0.42	.21	-2.02
Etkin	560	.00	3.00	2.52	0.66	-1.11	.10	-10.82	0.48	.21	2.33
Yaratıcı	560	.00	3.00	1.27	0.94	0.23	.10	2.19	-0.85	.21	-4.14
Seçici	560	.00	3.00	1.71	1.00	-0.28	.10	-2.69	-0.98	.21	-4.74
Ayrıştırıcı	560	.00	3.00	2.06	0.79	-0.30	.10	-2.90	-0.86	.21	4.18

Verilerin normal dağıldığını söylemek için, çarpıklık ve basıklık katsayıları kendi standart hatalarına bölüldüğünde -1.96 ile +1.96 arasında olmalıdır (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014). Yapılan analizler sonucunda elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları kendi standart hatalarına bölüldüğünde -1.96 ile +1.96 arasında bir değerde olmadığından verilerin normal dağılmadığı görülmüş, analizler yapılırken non parametrik testler kullanılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce, yapılan puanlamanın tutarlılığını görebilmek amacıyla tüm veriler iki farklı alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Elde edilen puanlamalar arasındaki ilişkiye bakılarak puanlayıcılar ve araştırmacı arasındaki tutarlık belirlenmiştir. Puanlayıcılar ve araştırmacı arasındaki tutarlığa ilişkin korelasyon katsayılarını veren Tablo 3'e ve ayrıntılı açıklamasına Geçerlik ve Güvenirlik başlığı altında yer verilmiştir.

Veriler analiz edilirken ele alınan altı dinleme türüne (seçici, ayrıştırıcı, empatik, eleştirel, yaratıcı ve etkin) göre kontrol ve deney grupları arasında anlamlı fark olup olmadığını bulmak amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Her alt boyut için kontrol ve deney grupları arasında ayrı ayrı yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubu arasında hangi grubun yönünde anlamlı fark olduğunu bulmak amacıyla her alt boyut için ayrı ayrı Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan tüm testlerin sonuçları Bulgular başlığı altında ayrıntılı olarak verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliği için her dinleme türünü ölçmeye yönelik ayrı sorular hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu daha sonra aynı sorular için ilgili öykü doğrultusunda uygun olan yanıtlar belirlenerek bir değerlendirme formu olarak kullanılmıştır. Değerlendirme formunda her soruya her öykü için ayrı bir yanıt anahtarı hazırlanmıştır. Buna göre istenen yanıtı veren çocuklara iki, neredeyse uygun yanıtı veren çocuklara bir, hiç yanıt veremeyen ya da uygun yanıtta uzak yanıtlar veren çocuklara sıfır puan verilerek çocukların yanıtları puanlama yoluyla değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formu ve aynı zamanda verilerin analizi için kullanılan formda bulunan soruların geçerliği için bir Ölçme ve Değerlendirme, bir Eğitim Bilimleri, üç Okul Öncesi Eğitimi ve iki dinleme becerileri üzerine çalışmalar yapmış Türkçe Eğitimi uzmanı olmak üzere toplam yedi uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu maddelerinin değerlendirilmesi için Lawshe tekniği kullanılmıştır.

Lawshe tekniğinde yedi uzman görüşüne başvurulduğunda KGO'nun en az (minimum) değerinin .99 olması gerekmektedir (Yurdugül, 2005). Uzman görüşleri doğrultusunda formun KGO değeri 1.00 bulunmuştur. Bu durumda formdan çıkarılması gereken madde olmadığı belirlenmiştir.

Verilerin analizinde ise yapılan puanlamaların tutarlılığını görebilmek için aynı verileri araştırmacı dışında iki uzman daha puanlamıştır. Araştırmacı ve puanlayıcılar arasındaki korelasyon Tablo 4'te sunulmuştur.



Tablo 4

*Puanlayıcılar ve Araştırmacı Arasındaki Tutarlığa İlişkin Korelasyon Katsayıları*

<b>Dinleme Türü</b>		<b>Puanlayıcı I</b>	<b>Puanlayıcı II</b>
Seçici	Araştırmacı	.76	.82
Ayrıştırıcı	Araştırmacı	.84	.86
Empatik	Araştırmacı	.79	.82
Yaratıcı	Araştırmacı	.83	.81
Eleştirel	Araştırmacı	.74	.83
Etkin	Araştırmacı	.80	.79

Tablo 4 incelendiğinde, puanlayıcılar ve araştırmacı arasında en düşük ilişkinin eleştirel dinleme türünde araştırmacı ile puanlayıcı I arasında ( $r = .76$ ), en yüksek ilişkinin ise ayrıştırıcı dinleme türünde araştırmacı ile puanlayıcı II arasında ( $r = .86$ ) olduğu görülmüştür. Araştırmacı ve puanlayıcılar arasındaki ilişkinin .70'in üzerinde olduğu düşünüldüğünde, puanlamanın tutarlı bir biçimde yapıldığı görülmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1.00 arasında olması yüksek, .70 ile .30 arasında olması orta; .30 ile .00 arasında olması düşük düzeyde ilişki şeklinde adlandırılabilir (Büyüköztürk, 2011). Bu durumda araştırmacının puanlamasının diğer puanlamacılarla arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

**Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde toplanan veriler analiz edilerek sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Verilerin analizinden elde edilen bulgular dinleme becerisinin her alt boyutu için ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Bulgular anlatılırken dinleme türleri veri toplama aracında kullanılan sıraları ile başlıklar biçiminde yazılmıştır. Buna göre Tablo 5'te kontrol ve deney gruplarının dinleme türlerine göre toplam ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 5

*Kontrol ve Deney Gruplarının Dinleme Türlerine Göre Toplam Ortalama Puanları*

	<b>Öykü kitabı ile anlatım</b>	<b>Müzik ve anlatım hariç dijital öykü anlatımı</b>	<b>Müzik ve anlatım dahil dijital öykü anlatımı</b>
Seçici Dinleme	14.43	25.58	17.67
Ayrıştırıcı Dinleme	18.12	29.11	21.53
Empatik Dinleme	38.98	61.24	50.33
Yaratıcı Dinleme	8.71	20.34	13.52
Eleştirel Dinleme	50.23	86.50	65.69
Etkin Dinleme	23.70	31.65	27.87

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların tüm dinleme türlerinde en yüksek puanları aldıkları anlatım türünün müzik ve anlatım hariç dijital öykü anlatımı olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle müzik ve anlatım hariç dijital öykü anlatımında

çocuklar diğer anlatım türlerine göre daha iyi dinleme becerileri sergilemişlerdir. Öykü kitabı ile anlatım ise tüm dinleme türlerinde en düşük ortalamalara sahip anlatım türü olmuştur. Buradan yola çıkılarak öykü kitabı ile anlatım yapıldığında çocukların araştırmada kullanılan diğer anlatım türlerine göre, iyi bir dinleme performansı göstermedikleri düşünülebilir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik problemi şu şekildedir: Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının seçici dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır? Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Deney Grupları ve Kontrol Grubunun Seçici Dinleme Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Sonuçları*

Seçici Dinleme Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p	Anlamlı Fark
Öykü kitabı ile anlatım	187	212.46	107.20	2	.000	2-1, 2-3, 3-1
Karma yöntem ile anlatım	174	377.35				
Dijital öykü ile anlatım	199	259.75				
Toplam	560					

Yapılan analizler sonucunda Tablo 6'da görüldüğü üzere deney grupları ve kontrol grubu arasında seçici dinleme puanları yönünden anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2(sd = 2, n = 560) = 107.20$ ],  $p < .05$ . Bu bulgu, kullanılan üç farklı anlatım türünün araştırmaya katılan çocukların seçici dinleme becerilerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmak amacıyla deney ve kontrol grupları arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre öykü kitabı ile anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 6944$ ,  $p < .05$ . Öykü kitabı ile anlatım yapılan grup ile müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 15208.5$ ,  $p < .05$ . Ayrıca müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür  $U = 9786$ ,  $p < .05$ .

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik problemi şu şekildedir: Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının ayrıştırıcı dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır? Probleme ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Kontrol Grubu ve Deney Gruplarının Ayırıştırıcı Dinleme Puan Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Ayırıştırıcı Dinleme Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p	Anlamlı Fark
Öykü kitabı ile anlatım	187	204.02	144.17	2	.000	2-1, 2-3 3-1
Karma yöntem ile anlatım	174	390.55				
Dijital öykü ile anlatım	199	256.14				
Toplam	560					

Yapılan analizler sonucunda elde edilen ve Tablo 7’de gösterilen verilere bakıldığında deney grupları ve kontrol grubu arasında ayırıştırıcı dinleme puanları yönünden anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır, [ $\chi^2$  (sd = 2, n = 560) = 144.217]  $p < .05$ . Bu bulgu, kullanılan üç farklı anlatım türünün araştırmaya katılan çocukların ayırıştırıcı dinleme becerilerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmak amacıyla deney ve kontrol grupları arasında Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öykü kitabı ile anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 5849.5$ ,  $p < .05$ . Öykü kitabı ile anlatım yapılan grup ile müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 14724$ ,  $p < .05$ . Ayrıca müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 8583.5$ ,  $p < .05$ .

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik problemi şu şekildedir: Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının empatik dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır? Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Kontrol Grubu ve Deney Gruplarının Empatik Dinleme Puan Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Empatik Dinleme Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p	Anlamlı Fark
Öykü kitabı ile anlatım	187	191.32	144.61	2	.000	2-1, 2-3 3-1
Karma yöntem ile anlatım	174	387.71				
Dijital öykü ile anlatım	199	270.56				
Toplam	560					

Yapılan analizler sonucunda elde edilen ve Tablo 8’de gösterilen verilere bakıldığında, deney grupları ve kontrol grubu arasında empatik dinleme puanları yönünden anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2(sd = 2, n = 560) = 144.61$ ]  $p < .05$ . Bu bulgu, kullanılan üç farklı anlatım türünün araştırmaya katılan çocukların ayrıştırıcı dinleme becerilerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmak amacıyla deney ve kontrol grupları arasında Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında öykü kitabı ile anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 5686.5, p < .05$ . Öykü kitabıyla anlatım yapılan grup ile müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 12512.5, p < .05$ . Ayrıca müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 9241.5, p < .05$ .

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik problemi şu şekildedir: Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının eleştirel dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır? Probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

*Kontrol Grubu ve Deney Gruplarının Eleştirel Dinleme Puan Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Eleştirel Dinleme	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$ sd	p	Anlamlı Fark
	Öykü kitabı ile anlatım	187	183.70			
	Karma yöntem ile anlatım	174	403.32	172.83	2 .000	2-1, 2-3, 3-1
	Dijital öykü ile anlatım	199	264.08			
	Toplam	560				

Yapılan analizler sonucunda elde edilen ve Tablo 9’da gösterilen verilere bakıldığında, deney grupları ve kontrol grubu arasında eleştirel dinleme puanları yönünden anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır, [ $\chi^2(sd = 2, n = 560) = 172.83$ ],  $p < .05$ . Bu bulgu, kullanılan üç farklı anlatım türünün araştırmaya katılan çocukların eleştirel dinleme becerilerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmak amacıyla deney ve kontrol grupları arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre öykü kitabı ile anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 4266, p < .05$ . Öykü kitabıyla anlatım yapılan grup

ile müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 12507$ ,  $p < .05$ . Ayrıca müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 7945$ ,  $p < .05$ .

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik problemi şu şekildedir: Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının yaratıcı dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır? Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

*Kontrol Grubu ve Deney Gruplarının Yaratıcı Dinleme Puan Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Yaratıcı Dinleme Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p	Anlamlı Fark
Öykü kitabı ile anlatım	187	200.83	108.42	2	.000	2-1, 2-3 3-1
Karma yöntem ile anlatım	174	370.09				
Dijital öykü ile anlatım	199	277.04				
Toplam	560					

Yapılan analizler sonucunda elde edilen ve Tablo 10'da gösterilen verilere bakıldığında, deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı farkın yaratıcı dinleme puanları yönünden olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2(sd = 2, n = 560) = 108.42$ ]  $p < .05$ . Bu bulgu, kullanılan üç farklı anlatım türünün araştırmaya katılan çocukların yaratıcı dinleme becerilerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmak amacıyla deney ve kontrol grupları arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öykü kitabı ile anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 6703.5$ ,  $p < .05$ . Öykü kitabıyla anlatım yapılan grup ile müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 13273.5$ ,  $p < .05$ . Ayrıca müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 11290.5$ ,  $p < .05$ .

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik problem şu şekildedir: Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının etkin dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır? Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Kontrol Grubu ve Deney Gruplarının Etkin Dinleme Puan Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Etkin Dinleme	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p	Anlamlı Fark
	Öykü kitabı ile anlatım	187	213.89	95.42	2	.000	2-1, 2-3 3-1
	Karma yöntem ile anlatım	174	357.44				
	Dijital öykü ile anlatım	199	275.82				
	Toplam	560					

Yapılan analizler sonucunda elde edilen ve Tablo 11'de gösterilen verilere bakıldığında, deney grupları ve kontrol grubu arasında etkin dinleme puanları yönünden anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır, [ $\chi^2$  (sd = 2, n = 560) = 95.42]  $p < .05$ . Bu bulgu, kullanılan üç farklı anlatım türünün araştırmaya katılan çocukların etkin dinleme becerilerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmak amacıyla deney ve kontrol grupları arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre öykü kitabı ile anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 8208$ ,  $p < .05$ . Öykü kitabıyla anlatım yapılan grup ile müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımı yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 14211.5$ ,  $p < .05$ . Ayrıca müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup ile müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan grup arasında anlamlı farkın müzik ve ses hariç dijital anlatım yapılan grup yönünde olduğu görülmüştür,  $U = 11986$ ,  $p < .05$ .

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik yapılan analizler doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar ve sözü edilen sonuçların alanyazın ile ilişkisini içeren tartışmaya, ardından araştırmanın sonuçlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının seçici dinleme üzerinde etkisinin olup olmadığına ilişkin deney grupları ve kontrol grubu arasında Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar gruplar arasında anlamlı fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; Kontrol grubu ile deney grubu 1 arasında; deney grubu 1 yönünde, kontrol grubu ile deney grubu 2 arasında; deney grubu 2 yönünde, deney grubu 1 ile deney grubu 2 arasında deney grubu 1 yönünde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durumda her iki türde (müzik ve ses dâhil, müzik ve ses hariç) yapılan dijital öykü anlatımının öykü kitabı ile anlatım yapılan gruba göre, müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımının, müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan gruba göre okul öncesi dönem çocuklarının seçici dinleme becerilerini

geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Kaplan (2004) seçici dinlemede kişinin konuşmacının söylediklerinden kendi amacına uygun olanı seçip geri kalan kısımlara daha kısıtlı zaman ayırdığını belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçları arasında dijital öykünün seçici dinlemeyi artırdığı görüldüğünden, çocuklar için zaman tasarrufu sunduğu düşünülmektedir. Takacs ve diğ. (2015), dijital öykülerin yetişkin rehberliğinde okunan basılı öykü kitaplarının yerine geçip geçemeyeceğini incelemek için yaptıkları 3-11 yaş çocuklarını kapsayan meta analiz çalışmasında, dijital öykülerin basılı kitaplara göre okul öncesi dönem çocuklarının öyküyü anlama ve bilinmeyen sözcükleri fark etme açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013) dil gelişimi ile ilgili kazanımlar ve göstergelerinde; “Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeler: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.)” (s. 25) olarak belirtilen kazanımın ve gösterenin seçici dinlemeyi işaret ettiği düşünülmektedir. Çünkü bir dinleme etkinliğinde farklı olan sözcükleri anlayabilmek, onları dinleme sırasında diğerleri arasından seçebilmeyi gerektirir. Bu bağlamda dijital öykü anlatımının seçici dinleme becerisine katkısının programda yer alan kazanımlara ulaşmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın her iki türde (müzik ve ses dahil, müzik ve ses hariç) dijital öykü kullanımının seçici dinleme becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu ortaya çıktığından, sözü edilen eğitim programlarındaki seçici dinlemeyi geliştirmeye yönelik hedefleri gerçekleştirmekte katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının ayrıştırıcı dinleme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığına ilişkin kontrol grubu ve deney grupları arasında Kruskal Wallis H testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ele alınan grupların hangileri arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; kontrol grubu ile deney grubu 1 arasında; deney grubu 1 yönünde, kontrol grubu ile deney grubu 2 arasında; deney grubu 2 yönünde, deney grubu 1 ile deney grubu 2 arasında deney grubu 1 yönünde seçici dinleme puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durumda her iki türde (müzik ve ses dahil, müzik ve ses hariç) yapılan dijital öykü anlatımının öykü kitabı ile anlatım yapılan gruba göre, müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımının, müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan gruba göre okul öncesi dönem çocuklarının ayrıştırıcı dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Ayrıştırıcı dinleme bireylerin sesler, tonlamalar ve sesletimler arasındaki farklılıkları ayırt edebilmesi olarak tanımlanmakta ve bireyin fonolojik farkındalığını kapsamaktadır (Kingen, 2000; Melanlıoğlu, 2012). Alanyazın incelendiğinde ayrıştırıcı dinleme ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemin fonolojik (ses bilgisel) farkındalığın gelişmeye başladığı önemli bir basamak olduğunu söylemektedir (Melanlıoğlu, 2012). Bu nedenle ayrıştırıcı dinleme becerilerinin gelişmesinde okul öncesi dönemin önemli bir basamak olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmada ses ve müzik hariç öğretmen

desteğiyle anlatılan dijital öykülerin çocukların ayrıştırıcı dinleme becerisini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıştırıcı dinlemeye ilişkin sonuçların okul öncesi dönemde geliştirilmesi önemli olan bu beceriyle ilgili yapılacak etkinliklere yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Eğitim öğretim içerisinde dinleme becerilerinin kazandırılabilmesi için öğretmenlerin geliştirmek istedikleri dinleme becerisine uygun yöntem ve teknikleri bilmeleri ve sınıfın hazır bulunuşluk düzeyine göre uygun yöntem ve tekniği seçebilmesi oldukça önemlidir (Koç, 2003). Bu bağlamda yapılan araştırmada ortaya koyulan dijital öykülerin ayrıştırıcı dinleme becerilerini geliştirdiğine yönelik sonucun, öğretmenlere ayrıştırıcı dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerinde yöntem seçerken yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak dijital öykülerin kullanıldığı Türkçe etkinliklerinde, uygulanan öykü sayısı arttıkça çocukların dinleme becerilerine yönelik sorulara verdikleri yanıtların daha açık ve doğru olduğu görülmüştür. Neuman, Wong ve Kaefer (2017) okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları araştırmalarında yetişkin rehberliğinde ve yetişkin yardımı olmadan okunan dijital öykü kitaplarının sözcük edinimine etkisini incelemiş ve her iki dijital öykü anlatım türünün de çocukların farklı sözcükleri ayırt edip yeni sözcükler kazanmalarında katkısı olduğunu söylemiştir. Bu durum dijital öykülerin her iki türde de uygulandığında çocukların ayrıştırıcı dinleme becerilerini gittikçe daha da arttıracaklarını düşündürmektedir.

Shamir, Korat ve Barbi (2008) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına bir yetişkin rehberliğinde okunan dijital öykülerin, çocukların kendi başlarına incelediği dijital öykülere göre fonolojik (ses bilgisel) farkındalıklarının artmasında daha etkili olduğunu söylemiştir. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen müzik ve ses kullanılmadan, öğretmen anlatımıyla desteklenen dijital öykü anlatım türünün kullanıldığı grupta ayrıştırıcı dinleme puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek çıkması sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmada ortaya çıkan ve başka çalışmalarla desteklenen bu sonucun ayrıştırıcı dinleme becerisinin farklı sesleri ayırt edebilmek (Melanlıoğlu, 2012) olarak tanımlanması, bunun da dikkatli dinleme ile sağlanacağı düşünülmektedir. Çünkü dijital öyküler ses ve müzik kapatılarak öğretmen desteğiyle anlatıldığında çocukların ilgi ve dikkat sürelerinin daha uzun olduğu gözlemlenmiştir.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının empatik dinleme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığına ilişkin kontrol grubu ve deney grupları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Mann Whitney U testiyle farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre; kontrol grubu ile deney grubu 1 arasında; deney grubu 1 yönünde, kontrol grubu ile deney grubu 2 arasında; deney grubu 2 yönünde, deney grubu 1 ile deney grubu 2 arasında deney grubu 1



yönünde empatik dinleme puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durumda, her iki türde (müzik ve ses dahil, müzik ve ses hariç) yapılan dijital öykü anlatımının öykü kitabıyla anlatım yapılan gruba göre, müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımının, müzik ve ses dahil dijital öykü anlatımı yapılan gruba göre okul öncesi dönem çocuklarının ayrıştırıcı dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

İletişim halindeki bireyin çevresini ve iletişim içinde olduğu bireyleri daha iyi anlamasını sağlayacak önemli öğelerden biri empati kurmadır (Melanlioğlu, 2011). İletişimsel dinlemede; odaklanmanın, konuşmacıyı desteklemenin ve empati kurmanın üzerinde durulması gereken noktalar olduğu düşünülmektedir. (Cramer, 2004). Bu kapsamda empatik dinleme becerilerinin gelişmesinin diğer iletişim becerilerini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Maden (2013), eleştirel, çözümleyici, düzenli ve empatik dinleyemeyen bireylerin özellikle sözlü iletişimde ortaya çıkacak problemlere karşı savunmasız ve çözümsüz kalabileceğini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen her iki türde anlatılan dijital öykülerin empatik dinleme becerilerini geliştirdiği sonucu, empatik dinlemenin diğer iletişim becerilerini de geliştireceği, bireyin sosyal ilişkilerini güçlendireceği düşünüldükçe daha da önem kazanmaktadır.

Yaşlı (2001), empatik dinleme becerileri gelişmiş olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme güdülerini yükselttiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak olumlu tutumlar geliştirdiğini söylemektedir. Kurudayıoğlu ve Kana (2013), öğretmen adaylarının en çok kullandıkları dinleme türleri sıralamasında empatik dinlemenin ikinci sırada olduğunu belirtmektedir. Bu ifadeler empatik dinlemenin sadece okul öncesi dönemde değil, sonraki eğitim kademelerinde de oldukça önemli olduğunu düşündürmektedir.

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının eleştirel dinleme becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığına ilişkin kontrol grubu ve deney grupları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Mann Whitney U testiyle farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre; kontrol grubu ile deney grubu 1 arasında; deney grubu 1 yönünde, kontrol grubu ile deney grubu 2 arasında; deney grubu 2 yönünde, deney grubu 1 ile deney grubu 2 arasında deney grubu 1 yönünde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durumda müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımının, müzik ve ses dahil dijital öykü anlatım türüne göre okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Eleştirel dinleme becerisinin tekdüze yöntemlerle kazandırılması olanaklı değildir. Öğretmenler eleştirel dinleme becerisini geliştirmek için olabildiğince fazla duyuya hitap edecek etkinlikler hazırlamalı ve çoklu sınıf ortamları oluşturmalıdır (Çarkıt, 2018). Dijital öykülerin iyi tasarlanmış olanları genellikle müzik ve ses efektleri, öykünün akışına uygun görseller, öykü karakterlerinin ya da içerisindeki nesnelerin hareketli olması, kamera teknikleri gibi öğeleri bulundurmaktadır (Zucker, Moody ve

McKenna, 2009). Bu nedenle dijital öykülerin birden fazla duyuyu etkin hale getirerek eleştirel dinleme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Araştırmadan elde edilen dijital öykü her iki türde de anlatımının eleştirel dinleme becerilerini geliştirdiği sonucu bu bilgiler ile örtüşmektedir.

Yapılan çalışmada çocukların öykü kitabı ile anlatımda, dijital öykü ile anlatım yapıldığından daha kısa süre dikkatlerini öyküye verebildikleri görülmüştür. Dijital öykülerin ses ve müzik hariç öğretmen desteği ile anlatılan şekilde dikkat süresinin diğer anlatım türlerine göre en uzun olduğu göze çarpmıştır. Bu doğrultuda dijital öykülerin görseller ve hareket ile desteklenmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Dikkat ve dikkati sürdürmenin öğrenmeyi sağlamadaki önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretim türünde seçilen materyalin de öğrenme için ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Bartan, 2019).

### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının yaratıcı dinleme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığına ilişkin kontrol grubu ve deney grupları arasında Kruskal Wallis H testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Mann Whitney U testiyle farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre; kontrol grubu ile deney grubu 1 arasında; deney grubu 1 yönünde, kontrol grubu ile deney grubu 2 arasında; deney grubu 2 yönünde, deney grubu 1 ile deney grubu 2 arasında deney grubu 1 yönünde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durumda müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımının, müzik ve ses dahil dijital öykü anlatım türüne göre okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Yaratıcı dinleme türünün, diğer dinleme türlerine bakıldığında en az çalışılan alanlardan biri olduğu görülmektedir. Ancak yaratıcı dinlemenin diğer dinleme türlerine göre kullanım oranına bakıldığında %20 gibi büyük bir dilimde yer aldığı belirtilmektedir (Aydın, 2018). Bu nedenle geliştirilmesi önemli olan dinleme türlerinden biri olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın dijital öykülerin yaratıcı dinleme becerisini geliştirdiğini ortaya çıkarmasının, bu dinleme becerisini desteklemek isteyen eğitimcilere yeni bir yol gösterebileceği düşünülebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının düş güçleri oldukça zengindir, bu nedenle dinledikleri öykülerle ilgili konuşmalarda kendi yaratıcılıklarını katarak öyküyü yeniden oluşturmaktadırlar. Bir süredir eğitimin sınıflarda yapılanlardan ve sınavlardan ibaret sayıldığı anlayış, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sahip olamayan ve problem çözüme becerileri zayıf bireyler yetişmesine neden olmuştur (Maden, 2013). Araştırma sürecinde uygulamalar ilerledikçe, çocukların her iki türdeki dijital öykü anlatımından sonra yaratıcı dinlemeyi ölçmeye yönelik sorulardan daha fazla puan almaya başladıkları görülmüştür. McLellan (2006) dijital öykü anlatımının yaratıcılık, yardımlaşma, görsel okur yazarlık, teknolojiye hakim olma becerilerini geliştirdiğini söylemiştir. Kocaman-Karoğlu (2016) okul öncesi öğretmenlerinin dijital öykü uygulamaları hakkında görüşlerini aldığı çalışmada, öğretmenler dijital öykülerin yaratıcı çevre oluşturmayı desteklediklerini belirtmiştir. Ses ve müzik hariç

dijital öykü anlatımında ise çocukların aldıkları yaratıcı dinleme puanları diğer gruplara göre daha fazladır. Bu sonucun çocukların daha az materyalle daha fazla yaratıcı oldukları bilgisi ile örtüştüğü düşünülmektedir.

Günümüzdeki eğitimin amacı, çocukların var olan ancak henüz keşfedilmemiş becerilerini ortaya çıkarmak ve böylece yaratıcı düşünebilen ve dinleyebilen, kendini gerçekleştirmiş ve güçlü bireyler yetiştirmektir (Arı, 2011; Sünbül, 2012). Bu tanım göz önüne alındığında araştırmadan elde edilen dijital öykülerin yaratıcı dinleme becerisini geliştirdiği sonucunun, eğitimin amacını gerçekleştirebilmek adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcı dinleme becerilerinin kazandırılması, çocukların sadece gördükleri ve duydukları ile yetinmeyip onlara yeni anlamlar yüklemelerini, daha geniş çerçeveden bakabilmelerini sağlayacaktır. Bu ve sözü edilen diğer araştırmacıların görüşleri nedeniyle araştırmamızın yaratıcı dinleme becerilerini geliştirdiği sonucunun önem kazandığı düşünülmektedir.

#### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının etkin dinleme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığına ilişkin kontrol grubu ve deney grupları arasında Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda söz edilen gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Mann Whitney U testiyle farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre; kontrol grubu ile deney grubu 1 arasında; deney grubu 1 yönünde, kontrol grubu ile deney grubu 2 arasında; deney grubu 2 yönünde, deney grubu 1 ile deney grubu 2 arasında deney grubu 1 yönünde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durumda müzik ve ses hariç dijital öykü anlatımının, müzik ve ses dahil dijital öykü anlatım türüne göre okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Cihangir (2000), etkin dinleme becerisinin diğer dinleme becerileri üzerinde olumlu ve kalıcı bir etkisi olduğunu söylemiştir. Yapılan çalışmada etkin dinlemenin dijital öykülerden olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Dijital öykülerin çocukların etkin dinleme becerilerini arttırdığı, dolaylı yoldan diğer dinleme becerilerine katkı getirdiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmada dijital öykülerin etkin dinleme becerisini arttırdığı görülmüştür. Bu nedenle diğer dinleme becerilerini de destekleyici rol üstlendiği düşünülebilir. Etkin dinleme becerisini kazanan ve dinlemeyi öğrenen bireyler etkili bir iletişim kurmakta da başarılı olacaktır (Melanlıoğlu, 2011). Nas (2003), bir dinleme etkinliği içindeyken, bilgi edinmek, eleştirebilmek, değerlendirebilmek, iletişim sırasında uygun yanıtlar verebilmek için etkin dinleme yapılması gerektiğini söylemiştir. Dijital öykülerin etkin dinleme becerisini geliştirdiğine dair elde edilen bu sonuç, dijital öykülerin etkin dinleme becerilerini geliştirerek etkin dinlemenin sağlayacağı tüm katkıları da beraberinde getirdiği söylemeyi olanaklı kılar. Özellikle yaşamın temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde etkin dinleme gelişimi bu nedenle daha fazla önem kazanmaktadır. Bu durumun araştırmamızın sonuçlarında dijital öykülerin etkin dinleme becerilerini geliştirdiğinden, yapılan çalışmanın önemini arttırdığı düşünülebilir.

Araştırmanın tamamına bakıldığında dijital öykülerin ses ve müzik dahil anlatımının, ses ve müzik hariç öğretmen desteği ile anlatımına göre dinleme becerilerinde daha az etkili olduğu görülmüştür. Bunun başlıca nedeninin anlatımı öğretmen ya da araştırmacı yaptığında, çocukların daha çok ilgisini çekebilmesi olduğu düşünülmektedir. Sadece dijital öykü anlatımının, öğrenciler için hep aynı yerden gelen uyaranlar (ses, müzik ve görüntünün aynı ekrandan gelmesi tek bir yere odaklanmalarına neden olmaktadır) bir süre sonra öğretmen desteği ile yağılan anlatıma göre anlatımı tekdüzeleştirilmekte, bu durum da dinleme becerilerini etkilemektedir. Böylelikle teknoloji ne kadar ilerlese de insan desteği ile daha verimli hale geldiği sonucuna varılabileceği düşünülmektedir.

### Öneriler

**Araştırmacılara yönelik öneriler.** Araştırmacılar okul öncesi dönemde dinleme türlerini ayrı ayrı ele alarak daha ayrıntılı çalışmalar yapabilir. Araştırmacılar bu çalışmada ele alınan dinleme türleri dışında diğer dinleme türleri (savunmacı, görünüşte, pasif, duygusal, dikkatli vb.) ile ilgili çalışmalar yapabilir. Okul öncesi eğitim alanında dinleme türleri ve dijital öyküler ile ilgili çalışmalar kısıtlı olduğundan, özellikle okul öncesi eğitiminde yapılacak her çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Öğretmenlere dönük öneriler.** Okul öncesi öğretmenlerine yapacakları etkinliklere uygun dijital öyküleri seçebilmeleriyle ilgili bilgi verilebilir. Dijital öykülerin öğretmenlerin yerine geçemeyeceği, önemli olan öğretmenin dijital öyküyü verimli şekilde kullanabilmesi olduğu okul öncesi öğretmenlerine anlatılabilir. Okul öncesi öğretmenlerine dinleme ve dinleme becerileri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

**Programa dönük öneriler.** Okul öncesi eğitim programında dinleme becerisinin eğitimine daha fazla yer verilebilir. Okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerinde dinleme becerileri türlerine yer verilebilir.

### Etik Kurul Kararı

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu, 19.04.2018-2018/03

### Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı* (4. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Andy, F. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications
- Arı, E. (2011). Temel kavramlar. S. B. Filiz (Ed.). *Öğrenme ve öğretme yaklaşımları* (Birinci baskı) içinde (ss. 2-21). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Ateş, M. ve Ercan, A. N. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 107-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20284/215266> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, Ş. (2018). *Dinleme/izleme türlerinin terim ve tasnif bakımından karşılaştırmalı incelemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bartan, M. (2014). *Okul öncesi öğretmenleri için bilimsel süreç becerilerine yönelik eğitim programı geliştirilmesi ve uygulanması* (Yayınlanmamış doktora tezi) Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları dikkat çekme ve dikkati sürdürme şekillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 227-244. doi: 10.19171/uefad.533239
- Bartan, M. (2020). The use of storytelling methods by teachers and their effects on children's understanding and attention span. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(1), 75-84. Retrieved from <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SAECJ/article/view/3550>
- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital öykü anlatıcılığı programının altı yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., and Kegel, C. A. T. (2014). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97. doi: 10.1016/j.dr.2014.12.004
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. baskı). Ankara: PegemA.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(12), 237-251. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26128/275227> adresinden erişilmiştir.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cramer, R. L. (2004). *The language arts a balanced approach to teaching reading, writing, listening, talking and thinking*. USA: Pearson Education Inc.
- Cüceloğlu, D. (2009). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demir-Atalay, T. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (57), 1885-1904. doi: 10.14222/Turkiyat1600
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275109> adresinden erişilmiştir.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 17-39. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=41382&iO=M=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks> adresinden erişilmiştir.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. China: Longman.
- Hess, M. E. (2014). A new culture of learning: Digital storytelling and faith formation. *Dialog: A Journal of Theology*, 53(1),12-22. doi: 10.1111/dial.12084
- İnceelli, A. (2005). Dijital öykü anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*.4(3), 132-142. <http://www.tojet.net/articles/v4i3/4318.pdf> adresinden erişilmiştir.

- İzin, N. (2005). *Dil becerilerinin gelişiminde özgüven*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş-Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, M. N. ve Harre, T. (2015). 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme/izleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (13), 264-291. doi: 10.16992/ASOS.676
- Kargın, T, Güldenoğlu, B. Ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868
- Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital öykü anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 175-205.
- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Koçak-Sağmanlı, G. (2015). *Türkiye'de e-kitap 5 yaşında!* <http://www.sabitfikir.com/dosyalar/turkiyede-e-kitap-5-yasinda> adresinden erişilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital öykü anlatımlarının kullanımı, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11233/134210> adresinden erişilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181611> adresinden erişilmiştir.

- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi*[Listening skills] (A. Bora ve O. Cançolak, Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri. (1995)
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 49-83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/136804> adresinden erişilmiştir.
- Matthews, J. (2014). Voices from the heart: The use of digital storytelling in education. *Community Practitioner*, 87(1), 28-30. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/260560812\\_Voices\\_from\\_the\\_heart\\_The\\_use\\_of\\_digital\\_storytelling\\_in\\_education](https://www.researchgate.net/publication/260560812_Voices_from_the_heart_The_use_of_digital_storytelling_in_education)
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79. doi: 10.1007/BF03033420
- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8698/108632> adresinden erişilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretiminde ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi. *Milli Eğitim Bakanlığı* 42(196), 56-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36171/406672> adresinden erişilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması [Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 851-876. doi: 10.14520/adyusbd.418
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Nas, R. (1999). *Metinlerle ilkokuma-yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Neuman, S. B., Wong, K. M., and Kaefer, T. (2017). Content not form predicts oral language comprehension: The influence of the medium on preschoolers’ story understanding. *Reading and Writing*, 30(8), 1753-1771. doi: 10.1007/s11145-017-9750-4
- Olgan, R. (2013). Öykü kitabı ile farklı materyaller kullanarak öykü anlatma yöntemleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (ss. 239-249). Ankara: Eğiten Kitap.



- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları* (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Peterson, R. Jr., and Karschnik, K. J. (2011). *Coaching communication*. Austin: İspeak.
- Pinnell, G. S., and Jaggard, A. M. (2003). Oral language: Speaking and listening in elementary classrooms. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, and J. Jensen, *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 881-913). Mahwah, NJ: Erlb.
- Reich, S., Yau, J. C., and Warschauer, M. (2016). Tablet-based ebooks for young children: What does the research say? *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 37(7), 585-591. doi: 10.1097/DBP.0000000000000335
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme*[Listen for success: A guide to effective listening]. (S. Yarmalı, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları. (1994)
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. doi: 10.1080/00405840802153916
- Sarı, B. (2018) *Elektronik öykü kitaplarının farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 4-6 yaş çocukların anlamlı kelime edinimleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sarı, B., Başal, H. A. , Takacs, Z. K., and Bus, A. G. (2019). A randomized controlled trial to test efficacy of digital enhancements of storybooks in support of narrative comprehension and word learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 212-226. doi: 10.1016/j.jecp.2018.11.006
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30. <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7827/102906> adresinden erişilmiştir.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shamir, A., Korat, O., and Barbi, N. (2008). The effects of CD-ROM storybook reading on low SES kindergarteners' emergent literacy as a function of learning context. *Computers & Education*, 51(1), 354-367. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.010
- Sünbül, A. M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayıncılık.
- Şahin, C. (2013). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların dinlediğini anlamaya ve hatırlamaya etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 66-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1500/18151> adresinden erişilmiştir.

- Şahin, F., Güven, İ. ve Yurdapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (33),157-176. <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/863/918-1784-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., and Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739. doi: 10.3102/0034654314566989
- Tatlı, Z. H. (2016). Dijital öyküleme. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu, (Ed.) *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (ss. 219-233). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık.
- Temur, T. (2001). *“Dinleme becerisi”*. *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tidyman, W. F., and Butterfield, M. (1959). *Teaching the language arts*. USA: Mcgraw-Hill Book Company, Inc.
- Toki, E. I., and Pange, J. (2014). Ict use in early childhood education: Storytelling. *Bridges/Tiltai*, 66(1), 183-192. [https://www.academia.edu/23397164/Toki\\_E\\_I\\_and\\_Pange\\_J\\_2014\\_ICT\\_use\\_in\\_early\\_childhood\\_education\\_Storytelling\\_Tiltai\\_66\\_1\\_183\\_192?auto=download](https://www.academia.edu/23397164/Toki_E_I_and_Pange_J_2014_ICT_use_in_early_childhood_education_Storytelling_Tiltai_66_1_183_192?auto=download) adresinden erişilmiştir.
- Tompkins G. (2005). *Language arts: Patterns of practice*. Columbus OH: Merrill/Prentice Hall.
- Tuncer, H. (2008). *Anlama teknikleri (okuma, dinleme)*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Turgut, G. ve Kışla T. (2015). Bilgisayar destekli öykü anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Tüzel, S. ve Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19550/208255> adresinden erişilmiştir.
- Ungan, S. (2007), Dinleme, ilköğretimde Türkçe öğretimi. (A. Kırkkılıç ve H. Akyol, Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 135-161). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (2. basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. (2. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yaşlı, A. (2001). *Öğrenmede empatik dinleme ve öğrenme güdülenmesine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yurduğül, H. (2005, Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R. ve Zülfikar, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve öykü etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 587-608. <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/6544> adresinden erişilmiştir.
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. doi: 10.1007/s10639-016-9513-x
- Zucker, T. A., Moody, A. K., and McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of Educational Computing Research*, 40(1), 47-87. doi: 10.2190/EC.40.1.c



#### **Etik Kurul Kararı**

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu, 19.04.2018-2018/03



## The Effect of Digital Storytelling on The Listening Skills of PreSchool Children<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.13.2021	05.02.2021	06.02.2021

H. Berna Türe Köse <sup>2</sup> and Murat Bartan <sup>3</sup>  
Kütahya Dumlupınar University

### Abstract

The purpose of the current study is to investigate the effect of the digital story-telling method on the listening skill of pre-school children. In the study, *Posttest-only Randomized Design with a Control Group*, one of the experimental methods, was used. The study was conducted on 75 children aged 60-72 months enrolled at a state kindergarten in the city of Kütahya. The participating students were randomly assigned to 3 different experimental groups. In the data collection process of the study, 11 different stories were used and these stories were told to the groups by using three different methods of narration. After the stories had been told to the children, the data of the current study were collected with a semi-structured interview form. The collected data were scored by using an evaluation form (rubric). When the collected data were analyzed with Kruskal Wallis H test, it was found that there is a significant difference between the groups. In order to determine between which groups the difference is and in favor of which group, Mann Whitney U test was run. As a result, it was found that digital story telling had a significant effect on the 60-72 month-old preschoolers' discriminative, selective, emphatic, creative, critical and effective listening skills. Moreover, the digital stories told with the teacher support were found to be more effective than digital story telling in all the types of listening addressed in the current study.

**Keywords:** Digital storytelling, listening skills, preschool education.

*The Ethical Committee Approval: Kütahya Dumlupınar University Social Sciences 19.04.2018-2018/03.*

<sup>1</sup>This article is derived from the thesis titled The Effect of Digital Storytelling in Preschool Children on Listening Skills prepared by H. Berna Türe Köse under the supervision of Assist. Prof. Murat Bartan.

<sup>2</sup>*Corresponding Author:* Res. Assist., Faculty of Education, Department of Primary Education, Department of Preschool Education, e-mail: haticeberna.ture@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5382-3885>

<sup>3</sup>Assist. Prof., Faculty of Education, Department of Elementary Education, Department of Preschool Education, e-mail: murat.bartan@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2947-5643>

## **Purpose and Significance**

The purpose of the current study is to investigate the effect of the digital storytelling method on the listening skill of pre-school children. As a result of the review of the literature, it was found that there is a paucity of research focusing on the use of digital stories and listening skills in the preschool period and with preschool children; when both the national and international literature was reviewed, it was found that there is no study exploring the effect of digital stories on listening skills and their sub-dimensions in the preschool period. Thus, the current study is believed to make some contributions to the literature.

## **Method**

The current study is an experimental study employing the *Posttest-only Randomized Design with a Control Group*, one of the true experimental designs. All the people in the universe were listed and then the random selection was made from among them, the Simple Random Sampling was used in the selection of the sampling. The current study was conducted on a total of 60 month-old 75 children (35 girls; 40 boys) from 3 different classes of a kindergarten with at least normal development. Semi-structured interview form with digital story books was used as data collection tools. While conducting the current study, a total of eleven different story books were used. The stories were selected to be suitable for the age and developmental level of the participating students. As both the book and digital versions of the stories to be used were needed, story books both versions of which were the same were selected. Semi structure interview; In the current study, the semi-structured interview form developed by the researcher was used. The form was developed in such a way as to cover six types of listening. The stories used in the research were presented to children in three different ways.

**Presentation of a digital story including music and narration (Digital Storytelling, experimental group 2).** This is the version of the digital story presented to the experimental group with its sound effects. Music, sound effects and narration are the features included in the digital stories. Music and sound effects (rustling leaves etc.) are in harmony with the content and flow of the story.

**Presentation of digital story with the exception of music and narration (Mixed Narration, experimental group 1).** This is the version of the digital story presented to the experimental group without music, sound effects and narration. The visual flow of the story is projected yet the story is told by the researcher.

**Narration with the story book.** This is the version of the digital story presented to the control group from the published book. The visuals inside the book are shown to children and the story is told by the researcher. In line with the purpose of the current study, the collected data were analyzed by using the SPSS program package and the results were interpreted. It was found that the data did not exhibit a normal distribution; thus, they were analyzed through nonparametric tests.

## **Results**

In order to determine whether digital storytelling has a significant effect on the pre-school children's selective, discriminative, emphatic, critical, creative, effective listening skills, Kruskal Wallis H test was conducted between the control and experimental groups and it was found that there is a significant difference between the groups. Mann Whitney U test was used to determine which groups differed significantly.

When the findings and results of the research are examined, it has been seen that digital storytelling, excluding music and sound, affects children's listening skills positively in the selective, discriminating, empathetic, critical, creative and active listening genres compared to other narrative types used in the research. It has been revealed that digital storytelling improves children's listening skills better than narration with the storybook. This is true for all six types of listening. Details of the findings and results are given in the discussion and conclusion section.

## **Discussion and Conclusions**

**Selective listening.** There is a significant difference between selective listening scores of the control group and the experimental group 1 in favour of the experimental group 1; between those of the control group and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2; between those of the experimental group 1 and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2. As the results of the current study have revealed that digital storytelling increases selective listening, it is thought to save time for the children. In a study conducted by Takacs, Swart and Bus (2015), a meta-analysis of 3-11 year-olds in order to examine whether digital stories can replace adult-guided printed story books, it is concluded that digital stories are more effective in terms of understanding the story and learning new words by preschool children.

**Discriminative listening.** There is a significant difference between discriminative listening scores of the control group and the experimental group 1 in favour of the experimental group 1; between those of the control group and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2; between those of the experimental group 1 and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2. Discriminative listening is defined as the ability of an individual to distinguish between sounds, tones and pronunciations and includes the individual's phonemic awareness (Kingen, 2000; Melanloğlu, 2012). In the literature, there is a limited amount of research on discriminative listening. The existing research has shown that the pre-school is an important period when phonemic awareness starts to develop (Melanloğlu, 2012). It was found in this study that the two ways of digital storytelling (including music and sound effects, not including music and sound effects) are more effective in developing the children's discriminative listening skills.

**Emphatic listening.** There is a significant difference between emphatic listening scores of the control group and the experimental group 1 in favour of the experimental

group 1; between those of the control group and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2; between those of the experimental group 1 and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2.

**Critical listening.** There is a significant difference between the control group and the experimental group 1 in favour of the experimental group 1; between the control group and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2; between the experimental group 1 and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2. Variety of methods is the key to the acquisition of critical listening skills. Teachers need to prepare activities that will activate as many senses as possible to develop critical thinking skills and to establish multi-media classroom environments (Çarkıt, 2018). Well-designed digital stories often contain elements such as music and sound effects, visuals that fit the story's flow, animated story characters or objects, and camera techniques (Zucker, Moody and McKenna, 2009). For this reason, it can be thought that digital stories will contribute to the development of critical listening skills by activating multiple senses. This is supported by the finding of the current study showing that both types of digital storytelling enhanced the children's critical listening skills.

**Creative listening.** There is a significant difference between the control group and the experimental group 1 in favour of the experimental group 1; between the control group and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2; between the experimental group 1 and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2. The type of creative listening seems to be one of the least studied areas when compared to the other listening types. However, when the rate of use of creative listening is examined in comparison to the other types of listening, it is seen that it has a large share of 20% (Aydn, 2018). Therefore, it is thought to be one of the most important types of listening that needs to be developed. The current study is thought to show a new path to educators who want to foster their students' listening skills by proving that digital stories develop creative listening skills.

**Effective listening.** There is a significant difference between the control group and the experimental group 1 in favour of the experimental group 1; between the control group and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2; between the experimental group 1 and the experimental group 2 in favour of the experimental group 2. Cihangir (2000) stated that effective listening skills have a positive and lasting effect on other listening skills. In the current study, it was seen that effective listening was affected positively by digital stories. It is thought that digital stories enhance the effective listening skills of children and indirectly contribute to the development of other listening skills. In the current study, it was seen that digital stories improved effective listening skills. Individuals who have acquired effective listening skills and have learned how to listen effectively can communicate effectively (Melanhoğlu, 2011).

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

Kütahya Dumlupınar University Social Sciences 19.04.2018-2018/03







## Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Durum Çalışması: Öğretmenin Programa Bağlılığı ve Öğrenci Beklentileri

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	25.02.2020	23.05.2021	14.06.2021

**Esra Civriz** <sup>1</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı

**Sevinç Gelmez Burakgazi** <sup>2</sup>

Hacettepe Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı, 2017 yılında yenilenen ve kademeli olarak 9. sınıf düzeyinden itibaren uygulamaya konulan 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik, programa bağlı uygulamaların yürüten İngilizce öğretmeninin sınıfında öğrenci beklentilerini, dönem sonunda bu beklentilerin karşılanıp karşılanmadığını ve öğrencilerin farklı dil becerilerine yönelik ders başarılarını incelemektir. Araştırma, Kastamonu ilinde bir devlet okulunda 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören 65 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bütüncül çoklu desenin kullanıldığı bu araştırmada veri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş öğrencilere yönelik öğrenci beklenti anketi, ara değerlendirme anketi ve son değerlendirme anketi yolu ile toplanmıştır. Doküman analizi kapsamında, İngilizce öğretim programı, öğrenci sınavları ve öğretmen notları incelenmiş; araştırma verileri, betimsel analiz yöntemi ve nicel veri analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında, dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesini, canlandırma ve eğitsel oyun gibi etkinliklerin, ders içerisinde diyalog çalışmalarının artırılmasını, derslerin İngilizce yürütülmesini bekledikleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, programın temalarını, planlanan sürede, önerilen etkinlik ve materyallerle destekleyerek yenilenen öğretim programına bağlı derslerini yürüten öğretmenin sınıfında öğrencilerin beklentilerinin karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Programa bağlılık, İngilizce dersi öğretim programı, yabancı dil öğretimi, durum çalışması, İngilizce öğretmenleri

*Etik Kurul Kararı:* Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu'nun 01/11/2017-562 tarih ve sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

<sup>1</sup> Öğretmen, Kastamonu/Türkiye, e-posta: esracvz@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8065-5562>

<sup>2</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: sevincgelmez@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4553-1433>

Günümüzde bilim, teknoloji ve iletişim alanlarında gözlemlenen hızlı gelişim, dünya üzerindeki sınırları ortadan kaldırmıştır. Küreselleşen dünya düzeninde, toplumların medya, sanayi, kültür, sanat gibi tüm yapıları etkileşim içindedir ve bu sistemde İngilizce, ortak bir payda altında iletişimi sağlamada öne çıkan dildir. Nishanthi (2018), dünyada en yaygın kullanılan dil olan İngilizcenin, farklı ülkelerde yaşayan insanların yanı sıra aynı ülkede yaşayanların da iletişim aracı durumuna geldiğini belirtmiştir. Nishanthi (2018) ve McKay (2002) İngilizcenin, dünyada en yaygın kullanılan yabancı dil olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte İngilizce bilmenin, yaşama tutunmak için gerekli olduğunu ve bu dilin günümüz dünyasının dışarı açılan ana penceresi olduğunu da belirtmiştir.

Sneddon (2003) küresel bir dil olarak İngilizce'nin, ülkeler arası ekonomik ilişkiler, uluslararası iş ilişkileri, dünya ticareti gibi uluslararası etkileşimde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Reddy (2016) bu tür etkileşimlerde İngilizce'nin, uluslararası ortak dil görevi üstlendiğini belirtmiştir. Uluslararası alanda yadsınamaz bir öneme sahip olan İngilizce, ülkemizde de iletişim için öne çıkan yabancı dillerdendir. Küreselleşen dünyada İngiliz dilinin konumu, ülkemizde de bu dili bir gereksinim durumuna getirmiştir. Education First (2019) verilerine bakıldığında, İngilizce becerilerinin dünyadaki sıralamasında Türkiye 46.81 puanla "çok düşük yeterlik" göstermekte ve 79. sırada yer almaktadır. Bunun da ülkemizde İngilizceye verilen önemin artırılması gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir. Artan bu önem, öğretim programlarında uluslararası gereksinimler de gözetilerek yenilenme ve değişikliklere gidilme gereksinimi doğurmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017), bu değişme ve yenilemelerin gerekçesini şöyle açıklamaktadır: Bilim ve teknolojiye hızlı değişimler, toplum yaşamında bireyden beklenen vasıfların farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu farklılaşma, öğretim programlarında güncellenme ve yenilenme gereksinimini de beraberinde getirmektedir. Öğretim programları çağın gereklerine, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre gerekli düzenlemelere tabi tutulabilir.

MEB (2017), öğretim programlarına ilişkin yürütülen değişikliklere yönelik yapmış olduğu basın açıklamasında, öğretim programlarında yapılan değişikliklerin gerekçesini şöyle belirtmiştir: Dünyada ve ülkemizde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, bireylerin vasıf örgüsünü ve nitelik dokusunu değiştirdiği, öğrencilere kazandırılması planlanan temel bilgi ve becerilerin yanında öğrenme yaşantılarını edinme sürecinin de önem arz ettiği belirtilmiştir. Ayrıca kazanılmış olan bu özelliklerin yaşamın farklı alanlarında kullanılabilmesi için bireylerin iyi bir donanım ve altyapıya sahip olması da bir gereklilik olarak görülmüştür. Bu gerekçeler doğrultusunda, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında, yenilenme yoluna gidildiği görülmüştür. Son yirmi yıl içerisinde 2005, 2012 ve 2017 olmak üzere ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yenilenme ve değişiklik çalışmaları yürütülmüştür (MEB, 2005; 2012; 2017). Haznedar (2010), 2005 yılına kadar yürürlükte kalan İngilizce dersi öğretim programının geleneksel öğretim yaklaşımıyla ele alındığını, 2005 yılında yenilenen İngilizce dersi öğretim

programının ise öğrenci merkezli ve dil öğrenme sürecine odaklı bir program anlayışına hakim olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kırkgöz (2008), öğretim programında yenilenme hareketinin bir parçası olarak iletişimsel dil öğretme yaklaşımının tanıtıldığını dile getirmiştir. 2012 İngilizce dersi öğretim programını inceleyen Coşkun-Demirpolat (2015) ise, programdaki en önemli değişikliklerden birinin 12 yıllık zorunlu eğitimle birlikte yabancı dil eğitiminin 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanması olduğunu belirtmiştir. Kırkgöz (2007), İngilizce'nin Türk eğitim sistemine girdiğinden beri politik ve sosyoekonomik etkenlerden etkilenerek İngiliz dili öğretiminin pek çok değişim geçirdiğini, küreselleşme ile birlikte İngiliz dil politikalarının tüm Türk eğitim sisteminde değerlendirildiğini belirtmiştir. Buradan hareketle 2005 yılından günümüze yenilenen İngilizce öğretim programlarında radikal değişiklikler yapıldığı söylenebilir.

Yenilenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yapılan değişiklikler incelendiğinde, Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) İngilizce dersi öğretim programlarında, İngilizce öğretiminde, dünyada yürütülen öğretim model ve yaklaşımlarının, yenilik ve gelişmelerin izlendiği ve yeniliklerin programa dâhil edilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir.

2017 yılında yenilenen öğretim programı, Avrupa Konseyi Ortak Dil Ölçütlerinin eğitimbilimsel (pedagojik) ve betimleyici ilkelerine uygun bir şekilde tasarlanmış ve dil yeterlik düzeyleri belirlenmiştir (MEB, 2017). Eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiş olup “hedeflenen dil ders öğretim aracı olmaktan öteye geçip iletişim aracı özelliği taşımalıdır” hedefi şöyle vurgulanmıştır: “İngilizce Öğretim Programının ana amacı öğrencilerin eğlenceli öğrenme çevresinde güdülenerek, İngilizcenin etkili, akıcı ve özerk bir dil kullanıcıları olabilmeleri için onları İngilizce ile meşgul edebilmektir.” (MEB, 2017, s. 4). Öğretim programının bu amacını gerçekleştirebilmek ve başarılı bir uygulama için öğretmen, öğrenci, yönetici ve uzman gibi tüm paydaşların etkileşim ve iş birliği içerisinde olması büyük önem taşımaktadır.

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı öğeleri incelendiğinde, 2014 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına göre hedef, tema, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme gibi boyutlarında önemli değişiklikler ve düzenlemeler göze çarpmaktadır. 2017 yılında yenilenen 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (ADOÇEP), A1 ve A2 düzeyine uyumlu düzenlenmiştir. Bu düzeyde, öğrencilerin öğrendikleri İngilizce bilgisini pekiştirmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin geliştirmesi gereken beceriler olarak ise; basit konuşmaları anlayabilme, kendini tanıtabilme ve günlük yaşamını hedef dille sürdürebilme becerileridir. Aynı zamanda, Yücel ve diğ. (2017), bu öğretim programının hedeflerinin, üst düzey bilişsel hedefler olduğunu ancak duyuşsal ve psikomotor hedef ile kazanımların öğretim programında yer almadığını, içeriğin, güncel konulardan oluştuğunu ve iletişimsel yaklaşım esas alındığını belirtmişlerdir.

2014 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında içerik sayısı fazla iken, 2017 yılında yenilenen öğretim programında, içeriğin azaltıldığı görülmüştür. Öğretme-öğrenme sürecinde ise öğrencilerin İngilizce iletişim kuran, etkin katılımcı rolü üstlenmeleri hedeflenmiştir. Bu sürecin, etkileşimli bir şekilde “öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen şeklinde ve bireysel, eşli ve grupla çalışma aktiviteleri ile yürütülmesi, öğretmenin İngilizceyi etkin kullanması ve iyi bir model olması” esas alınmıştır (MEB, 2017, s. 10). Ayrıca bu süreçte sunulan “materyallerin otantik olması, pek çok dil öğrenme kanalı kullanılarak öğrencide dil öğrenme algısının pekiştirilmesi” hedeflenmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin ilgilerinin yanı sıra “gerçek yaşam dil öğrenme ihtiyaçlarına hitap edilmesi” anlayışı benimsenmiştir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında, dört dil becerisine ağırlık verilmiş ve bu beceriler bir bütün olarak sunulmuştur. Ölçme ve değerlendirme ise “geleneksel, alternatif yöntemler ve elektronik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine” yer verilmiştir. “Dil sınıflarında, her türlü öğrenci ürünü değerlendirilmektedir” ancak öğretim programında, temel ölçme türleri olarak konuşma ve dinleme becerilerini ölçmeye yarayan “Video Bloglar ve Tartışma Zamanı” etkinlikleri sunulmuştur. Dört dil becerisinin bütünleştirilerek ölçülmesinin yanı sıra “dil kelime, yapı, telaffuz gibi bölümlerinin ölçülmesi teknoloji paketleri, yazılı sınavlar, portfolyolar” aracılığıyla sağlanmıştır (MEB, 2018, s. 10-12). 2005’ten günümüze kadar geliştirilen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde, iletişimsel yaklaşıma vurgunun yıllara göre arttığı, daha öğrenci merkezli ve teknolojik materyallerin benimsendiği programlar geliştirildiği düşünülebilir. Yapılan bu değişiklikler, ülkemizde dil öğretiminde modern bir yaklaşımın takip edildiği algısı oluşturabilir.

Gelmez-Burakgazi (2019; 2020), eğitim-öğretimde gerçekleştirilen yenilik çalışmalarının etkili bir şekilde yaşama geçirilmesinin ve eğitim öğretim etkinliklerinin niteliğinin artırılmasının, büyük oranda uygulamaların öğretim programına bağlılıkla gerçekleştirilebileceğini belirtirken öğretim programına bağlılığı, programın aslına uygun uygulama derecesi olarak tanımlamıştır. Öğretim programına bağlılık, bütünlük ve uygulamanın niteliği olarak da tanımlanmıştır (Dane ve Scheiner, 1998). Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen (2003), programa bağlılığı, program geliştirme uzmanları tarafından hedeflenen programın, öğretmenler ve diğer program sağlayıcıların programı uygulama derecesi olarak tanımlamışlardır. Eğitim alanında, öğretim programına bağlılık kavramına ilişkin yaygın kabul edilen görüş ise öğretim programına bağlılığı, öğretim programı materyallerinin aslına uygun şekilde doğrusal olarak öğretmen aracılığıyla sunulması olarak tanımlamıştır (Lynch, 2002). Alan yazında sunulan tanımlardan hareketle, öğretim programına bağlılık, tasarlanan / resmi program ile uygulanan programın örtüşmesi olarak tanımlanabilir.

Programa bağlılık beş şekilde ölçülebilir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury ve diğ., 2003; O’Donnell, 2008):

1. Programa uyma: Yazılı programla tutarlı bir şekilde belirtilen etkinlik ve yöntemlerin uygulanması,
2. Miktar: Katılımcılara sunulan program miktarı, farklı öğeler ile de açıklanabilir (oturum sayısı, katılım oranı, kişi sayısı, süre vb.)
3. Uygulamanın niteliği: Program içeriğinin sunulması açısından program uygulayıcısının, programı saptadığı kadarıyla etkililik oranı,
4. Katılımcı tepkileri: Programın içeriğine ve etkinliklere katılan katılımcıların dahil olma ve meşgul olma oranı,
5. Program farklılıkları: Programların ya da farklı oluşumların eşsiz özellikleri, yeni öğretim programını eski programlardan ayıran kendine özgü özellikleri.

Yukarıda sunulan ölçütler doğrultusunda bu çalışmada, öğretmenin programa bağlılığına bu beş öge çerçevesinde karar verilmiştir. Öğretmen ile rutin görüşmeler ve öğretmen tarafından tutulan notların ikinci araştırmacı tarafından dönem boyunca takibi ile, öğretmenin sınıf içerisinde uygulamış olduğu etkinlik ve yöntemlerin programla tutarlılığı (uyma), program miktarı (doz), öğretmenin programa ilişkin yürüttüğü değerlendirme çalışmaları (uygulamanın niteliği), öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımı (katılımcı tepkileri), mevcut programda sunulan yenilikler (program farklılıkları) öğretmenin programa bağlılığı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Öğretim programına bağlılığa ilişkin uluslararası alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, özellikle sağlık ve eğitim alanlarında çalışmaların yürütüldüğü dikkat çekmektedir (Backer, 2000; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury ve diğ., 2003; Songer ve Gotwals, 2005).

Programa bağlılık kavramına yönelik yürütülen araştırmalar, politika yapıcılar ile yöneticiler arasında ve politika yapıcıların planları ile öğretmenlerin uygulamaları arasında uygulama farklılıklarının olduğunu, politika yapıcıların genel ve açık uçlu politikalar geliştirirken, öğretmenlerin ise bu politikaları ya da programları uygularken esnek ve özerk olduklarını göstermiştir (Wang, 2006). Benzer şekilde, öğretmenlerin pek çoğunun öğretim programındaki her şeyi sunmadığı, öğretim programına bağlılığın arttırılabilmesi için ise öğretmen eğitiminin, öğretim programının özelliklerinin, öğretmen özelliklerinin ve programın şematik özelliklerinin anahtar görevi gördüğü belirtilmiştir (Dusenbury vd., 2003). Ayrıca, programın uygulanmasında ortaya çıkan sorunları ayrıntılı biçimde incelemek için zaman ve öğrencilerin bölge ve okul düzeyindeki gelişim gereksinimlerini karşılarken, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için desteğe gereksinimlerinin olduğu belirtilmiştir (Roman, 2016).

Araştırmalar, zayıf bir programın yüksek nitelikli uygulamasının, en iyi programın düşük nitelikle uygulanmasından daha etkili olduğunu göstermiştir (Gottfredson, Gottfredson, Czeh, Cantor, Crosse, Hantman, 2000). Programlar, aslına bağlı kalınarak uygulanmalıdır (Arthur ve Blitz, 2000).

Songer ve Gotwals (2005), programa bağlılık kavramı üzerine öğrencilerle yürütmüş oldukları araştırmalarda, yüksek bağlılığın benimsendiği öğrenci gruplarında, düşük bağlılığın benimsendiği gruplara göre daha yüksek puanlar ve daha fazla kazanımların göze çarptığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yüksek bağlılığın benimsendiği gruptaki öğrencilerin, karmaşık düşünme ödevlerinde güçlü bir bilgi ve beceri temeli elde edebileceği belirtilmiştir.

Öğretim programına bağlılığa ilişkin ulusal alanyazında yürütülen çalışma sayısı sınırlıdır (Bümen, Yıldız ve Çakar, 2014; Gelmez-Burakgazi, 2019; 2020). Programa bağlılık kavramı yerine öğretim programı uygulamaları (Öztürk, 2003), öğretim programını kabullenme ve uygulama (Tekbıyık ve Akdeniz 2008), öğretim programının uygulanma düzeyi (Aykaç ve Ulubey, 2012), öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları (Şavran, 2017), öğretim programında sunulan kavramların uygulanışına ilişkin öğretmen görüşleri (Baydır, 2018), ve öğretim programının değerlendirilmesi (Yüce, 2018) gibi farklı ifadeleri kullanılmıştır. Yürütülen çalışmalarda ağırlıklı olarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurularak program tasarısı ile uygulama arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmalarda öğretmenlerin, görev yaptıkları bölgeye, deneyime ve eğitim durumlarına göre programı uygulamada farklılıklar oluştuğu göze çarpmıştır (Ersen-Yanık, 2007). 2017 yılında yenilenen İngilizce dersi öğretim programında, değerler eğitimi etkinliklerinin ve kazanımlarının yetersiz olduğu, ders saatlerinin azlığı ve öğretmenlerin, öğretim programındaki dil becerilerine ilişkin kazanımları yetiştirmekte güçlük çektikleri görülmüştür (Baydır, 2018).

Araştırmalar doğrultusunda, 2017 yılında yenilenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmasında, programın kazanımlarının ADOÇEP’de belirtilen yeterlik düzeyleri ile uyuşmadığı ancak etkinliklerin öğrencilerin dil seviyelerine ve yaşlarına uygun olduğu, programın iletişimsel yaklaşıma ve öğrenci düzeyine uygun olduğu ve hedef dilin kültürel etkinliklerine yer verildiğine değinilmiştir (Yüce, 2018). Program değerlendirme üzerine yürütülen bir diğer çalışmada, 2017 yılında yenilenen 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının geniş kapsamlı ve işlevsel olduğu ancak öğretme-öğrenme sürecinde iletişimsel yaklaşımı olumsuz etkileyen sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olması, farklı tip oturma düzeni oluşturmaya olanak sağlamaması, İngilizcede öğrendiklerini günlük yaşama aktarması beklenen öğrencilerin, İngilizce’yi sınıf ortamında dahi gerçeğe yakın şekilde öğrenme olanağı bulamamaları, hedef dille etkileşimin yeterince doğal olmaması gibi pek çok ögenin olduğu belirtilmiştir (Altay, 2018).

Öğretim programlarının, uygulama süreciyle örtüşüp örtüşmediğine, ne derece örtüştüğüne ve uygulamanın programa bağlı olup olmadığına karar verme aşamasında bir uygulayıcı olarak öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler de önemlidir. Gürleyik ve Akdemir (2018), öğrencilerin öğrenmesini arttırmak için program geliştirmeyi, program ile ilgili etkinliklerin temel amacı olarak kabul etmişlerdir. Cook-Sather (2006), öğrencilerin, eğitimlerini etkin bir biçimde düzenleyebilmeleri için fırsatların

tanınması gerektiğini ve öğretim programının düzenlenmesi basamağında tartışmalara dahil edilmeleri gerektiğini önermiştir. Bu sayede, öğrencilerin yeni öğretim programına yönelik aidiyet hissedeceklerini de belirtmiştir.

Öğrencilerin programdan beklentileri ile öğretim programının örtüşmesi, öğrencilerin programı benimsemeleri ve olumlu tutum geliştirmeleri için önemli olabilir. Örneğin, öğrencilerin güncel dil gereksinimlerinin, öğretim programına yansıtılması anlamlı olabilir. Böylelikle, öğretim programı, toplumun ve öğrencilerin gereksinimlerine ve beklentilerine uygun olabilir.

İngilizce dersi öğretim programına ilişkin ulusal düzeyde öğrenci beklentilerine yönelik çalışmalarda, programın uygulama sürecinde sınıf ve okulun fiziki koşulları, öğretmen ve öğrenci görüş ve niteliklerinden kaynaklanan farklılıklar olduğu ancak program hedeflerinin gerçekleştirildiği, içerik seçimi ve düzenlemesinden, ders materyallerinden, programdan kaynaklı birtakım aksaklıklar yaşandığı belirtilmiştir (Ersen-Yanık, 2007). Araştırmalara göre öğrencilerin, kendilerini dört dil becerisinde yeterli hissetmemeleri, öğretmenin sınıf içerisinde Türkçe konuşması ile dil bilgisi ve okumaya ağırlık verilip konuşma becerilerinin sınıf içerisinde ötelenmesi mevcut ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını yetersiz bulmalarına neden olmuştur (Şavran, 2017).

Bu çalışma, öğrencilerin İngilizce öğretiminden beklentilerinin, İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlarının ve bu sorunların nereden kaynaklandığının irdelenmesi açısından önemlidir. Öte yandan, program uygulayıcısı öğretmenin programa bağlılığının sonuçlarının görülmesi bakımından da önemlidir. Özetle, çalışmanın en temel güdüsü, öğretim sürecinin önemli paydaşlarından biri olan öğrencilerin görüşlerinin alınması ve öğretim programına bağlı kalınarak sürdürülen bir öğretimin sonuçlarının incelenmesidir.

Bu çalışma, öğretmenin yenilenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına bağlılık ile ders yürüttüğü sınıflarında öğrencilerin beklentilerinin neler olduğunu, dönem sonunda bu beklentilerin ne kadarının karşılandığını ve öğrencilerin ders başarılarını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin ders uygulamalarına yönelik beklentileri nelerdir?
2. Dönem başında, öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerileri programda belirtilen düzeyde midir?
3. Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına öğretmenin bağlılığı ile yürütülen İngilizce derslerinde dönem sonunda, öğrencilerin yenilenen programa ilişkin beklentileri karşılanmış mıdır?
4. Öğrencilerin İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dönem sonunda programda belirtilen düzeyde midir?

## Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analizi sunulmaktadır.

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden, durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2014), durum çalışmasını süreçleri, etkinlikleri ve eylemleri keşfeden tasarımlar olarak tanımlamıştır. Fraenkel ve Wallen (2012), durum çalışmalarında durumun sadece bir birey, okul, grup ya da programdan oluşabileceğini örneğin, okumayı öğrenmede güçlük çeken bir öğrenci, bir sosyal çalışma sınıfı incelenecek durumlar arasında yer alabilirken, aynı zamanda; özel bir okul ya da öğretim programının incelenmesinin de durum çalışmasına örnek olacağını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında yapılan değişikliklerin ve bu değişikliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin, öğrencilerin bu programdan beklentilerinin neler olduğunun ve bu beklentilerin karşılanıp karşılanmadığının, öğrencilerin farklı dil becerilerine yönelik ders başarılarının derinlemesine incelenmek ve araştırılmak istendiği bu çalışmada, durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması desenlerinden ise “bütüncül çoklu durum deseni” kullanılmıştır. Yin (2003) bütüncül çoklu durum desenini, her bir durumun öncelikle kendi içinde bütüncül bir şekilde ele alınması daha sonra ise durumların birbiriyle karşılaştırılması olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada, araştırmanın yürütüldüğü sınıflar durum olarak nitelendirilmiş, bütüncül olarak ele alınmış ve sonrasında durumlar birbirleri arasında karşılaştırılmıştır. Bu nedenle; bu desen kullanılmıştır. Bu sayede 2017 yılı program değişikliğinin hemen üzerine öğrenci beklentileri, öğretmen uygulamaları ve takibi üzerine veri elde edilmiştir. Sınıf içerisinde öğretmen uygulamaları ve öğretmen notları, öğretmenin programa bağlılığına ışık tutmuştur.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Kastamonu’da bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 2017 yılında uygulamaya konan İngilizce dersi öğretim programı kademeli olarak öncelikli olarak 9. sınıflarda, sonraki yıllarda ise 10, 11 ve 12 sınıflarda uygulanmaya başlamak üzere 2017 yılında yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017). Bu nedenle bu çalışmada, 2017 yılında uygulamaya konan sadece 9. sınıf düzeyinde değişikliklerin yapıldığı öğretim programı temel alınmıştır ve 9. sınıflarla çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu, öğretmenin görev yaptığı okulda ve ders verdiği sınıflarda gerçekleştirilmiş olması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yolu ile belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik öğrenci beklentileri araştırıldığı için çalışma, sadece 9. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları, 9. sınıf düzeyinde iki ayrı şubede öğrenim gören 21 erkek ve 44 kadın olmak üzere 65 öğrenciden oluşmuştur.



ADOÇEP' e göre öğrencilerin İngilizce dil seviyeleri, bu düzeyde A1 düzeyinde olmalıdır. Çalışmanın yürütüldüğü sınıfların fiziki koşulları incelendiğinde, sınıflarda akıllı tahta gibi etkileşimli materyallerin olmadığı göze çarpmaktadır. Olumsuz fiziki koşullar nedeniyle, dönem içerisinde öğretmen, dinleme ve bazı uygulama çalışmalarını kişisel bilgisayarını kullanarak yürütmüştür. Bu olumsuz fiziki koşulların yanında, okulda eTwinning ve Erasmus+ proje başvurularının ve çalışmalarının yürütüldüğü öğrenilmiştir. Bu durum okulun, uluslararası düzeyde işbirliğine verdiği önemi ortaya koyarak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemli bir fırsat olarak düşünülebilir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilere yönelik öğrenci beklenti anketi, dönem başı dinleme ve konuşma sınavları, ara değerlendirme formu, iki yazılı sınav, bir uygulama sınavı ve son değerlendirme anketi kullanılmıştır. Ek olarak, öğretmen notlarından yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının son şeklinin verilmesi amacıyla soruların kapsamı, açıklayıcılığı, anlaşılabilirliği ve varsa önerileri üzerine iki uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların ikisi de Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında lisansüstü programa kayıtlı olup, biri aynı zamanda bir ortaöğretim kurumunda İngilizce öğretmenidir. Diğer uzman ise bir kamu üniversitesinde İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktadır. Uzmanların her ikisi de mesleklerinde beş yıllık deneyime sahiptir.

Aşağıda, öğrenci beklentisine ilişkin çalışmada uygulanan veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

**Dönem başında uygulanan veri toplama araçları.** Bu adımda, öğrenci beklenti anketi, dinleme ve konuşma sınavları uygulanmıştır.

Öğrenci beklenti anketi, dönem başında öğretmen tarafından uygulanmış olup, ilk kısmında öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik soruları içermektedir (Cinsiyet ve öğrencilerin 8. sınıf İngilizce not ortalamaları). Anket iki açık uçlu soru (*Ders sırasında hangi etkinliklerin kullanılmasını tercih ederdiniz?*; *Dönem sonunda İngilizce dersinde hangi yeterlikleri kazanmayı bekliyorsunuz?*) ve iki çok seçenekli soru (*İngilizce dersinde aşağıdaki yeterliklerden hangilerinde kendinizi daha rahat hissediyorsunuz?*; *Aşağıda bulunan uygulamalardan hangileri ders sırasında kullanılmaktadır?*) olmak üzere toplam dört maddeden oluşmaktadır. Anket dönem başında uygulanmış olup, uygulama yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Ayrıca dönem başında öğretmen tarafından uygulanan, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik iki kısa sınav hazırlanmıştır.

Dinleme becerisini ölçmeye yönelik şarkı (*Titanic by Celine Dion*) dinletilip şarkının içerisinde bulunan ders içeriğine yönelik bazı ifadeler (*you, go on, here, know, open, lifetime, life, my*) çıkarılarak boşluk doldurma yaptırılmış, şarkıyı iki kez dinlemeleri sağlanmıştır. Uygulama yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Konuşma becerisine yönelik ise (*9. Sınıf Teenwise kitabı 2. Ünite "Directions"*) öğretmen

tarafından hazırlanan harita üzerinden, öğrencilerden yer-yön tarif etmeleri istenmiştir. Bireysel olarak gerçekleştirilen bu kısa sözlü sınavda öğrencilerin yer-yön tarifi ortalama 2-3 dakika sürmüş olup, uygulama beş ders saatinde tamamlanmıştır.

**Dönem ortasında uygulanan veri toplama araçları.** Ara değerlendirme formu ve iki yazılı sınav kullanılmıştır.

Ara değerlendirme formunda iki açık uçlu soruyu (*İngilizce derslerinde gerçekleştirilen role play, diyalog oluşturma vb. gibi etkinlikleri nasıl buluyorsun?; Dersin öğretmeni siz olsa idiniz ders ile ilgili ne gibi değişiklikler yapmak isterdiniz?*) yanıtlamaları istenmiştir. Uygulama yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Yazılı sınavlarda ise, öğrencilere okuma becerisine yönelik metin verilip okuduğunu anlama ve doğru/yanlış bulma şeklinde sorular yöneltilmiş; yazma becerisine yönelik ise soy ağacı verilip aile üyelerini tanıtmaları istenmiştir. Yazılı sınav soruları MEB'in 9. sınıf "Teenwise" İngilizce ders kitabının birinci ve ikinci ünitesine yönelik hazırlanmıştır. Yazılı sınavlar, bir ders saatinde tamamlanmıştır.

Dönem Sonunda Uygulanan Veri Toplama Araçları. Dört dil becerisine yönelik uygulama sınavı yapılmış ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanıp-karşılanmadığına, öğretim programına ne ölçüde bağlı kalındığına ilişkin son değerlendirme anketi uygulanmıştır.

Son değerlendirme anketinde yedi açık uçlu soru (*İngilizce dersinde aşağıdaki yeterliklerden hangilerinde kendinizi daha rahat hissediyorsunuz? Dinleme/Konuşma/Okuma/Yazma; Bu dönem katıldığın İngilizce dersleri geçmiş dönemlerde katıldığın İngilizce derslerinden nasıl farklılaşmaktadır?; Dönem sonunda İngilizce dersinde hangi yeterlikleri kazandığınızı düşünüyorsunuz?; Dönem boyunca öğrenmenizi kolaylaştıran etkinlikler nelerdi?; Ders beklentilerinizi karşıladı mı?; Ders ile ilgili en çok hoşlandığınız şeyler nelerdi?; Ders ile ilgili hoşlanmadığınız şeyler nelerdir?;*) bulunmaktadır. Anket sorularının yanıtlanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Uygulama sınavında konuşma becerisine yönelik (*my environment: there is-there are, bookshop, pharmacy, bedroom, living room, vb.*) öğrencinin kendi çevresinden ve mahallesinden söz etmesi istenmiştir. Konuşma metinleri de yine 9. sınıf Teenwise İngilizce kitabının içeriğine uygun olarak düzenlenmiştir. Bu uygulama sınavı altı ders saati sürmüştür. Dinleme becerisine yönelik ise şarkı (*One Big Family-Maher Zain*) dinletilip bazı sözcükler (*brother, family, why, you, vb.*) boş bırakılarak öğrencilerin doldurmaları istenmiştir. Boşluk doldurma kısmında seçilen sözcükler, üzerinde ders sırasında yapılan etkinliklerle desteklenmiş sözcüklerdir. Okuma becerisine yönelik 1, 2, 3 ve 4. ünitelerin sözcük ve yapılarını kapsayan bir okuma metni verilmiştir. Yazma becerisine yönelik ise karşılaştırma cümleleri kurmaları istenmiştir.

Dönem boyunca öğretmenin derslerine yönelik aldığı notları da doküman incelemesi kapsamında kullanılmıştır. Ders notları, öğretmenin programa bağlılığına

karar vermede bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Genel olarak ders notlarında, ders girişinde kullanılan derse hazırlık etkinlikleri, ders içerikleri, derste uygulanan etkinliklerin kısa özeti, derste kullanılan materyal ve ders sonunda yapılan değerlendirme çalışmaları ve kazanımlar yer almaktadır.

### **Veri Toplama Süreçleri**

Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yürütülmüştür. Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu'nun 01/11/2017-562 tarih ve sayılı izni ile uygun bulunmuştur. İlgili izinlerin alınmasının ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulamalar, öğrencilere yönelik öğrenci beklenti anketi ile dinleme ve konuşma becerilerine yönelik düzey belirlemek için iki kısa sınav uygulaması ile başlatılmıştır. Bir ay sonra ara değerlendirme formu uygulanmış, arkasından ilk yazılı sınav uygulanmıştır. Dönem sonunda, ikinci yazılı sınav uygulanıp ardından uygulama sınavı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin her biri ile ayrı ayrı uygulama sınavı gerçekleştirilerek dinleme ve konuşma becerilerinin hangi düzeye ulaştığına bakılmıştır. Söz konusu dokümanlarda öğrencilerin her birine ve öğretmene kodlar atanmış (Ö1: Öğrenci 1; Ö2: Öğrenci 2; Öğretmen T. gibi) ve ilk sınav - son sınav ya da uygulamalar arasındaki farklar incelenmiştir. Dönem sonunda da öğrencilerin beklentilerinin ne derecede gerçekleştiğine yönelik bir anket kullanılmıştır. Dönem sonunda, öğretmenin dönem içerisindeki uygulamalarına yönelik almış olduğu notlar incelenmiş ve programa bağlılığına ışık tutacak veriler, öğretmen notlarından elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada anket ve değerlendirme formundaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, betimsel analiz yolu ile çözümlenmiştir. Bu analiz türünde veriler genellikle araştırma sorularına göre gruplandırılabilir. Yıldırım ve Şimşek (2003), bu analiz türünün amacını "ham haldeki verilerin okuyucuların anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir şekle sokulmasıdır" olarak belirtir (s. 268). Buradan hareketle bulguların sunumunda, öğrenci beklentilerini yansıtan ifadelerle sıklıkla başvurulmuştur ve bire bir alıntılama yapılmıştır. Böylelikle, çalışmanın güvenilirliğine yönelik katkı sağlamıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak üzere çeşitli stratejiler izlenmiştir. Guba ve Lincoln'e (1982) göre inandırıcılık için inanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik önemlidir. İnanılabilirlik için, veri toplama araçları ile ilgili uzman görüşü alınmıştır, veri toplama süreci öncesinde pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, yine bir meslek lisesinde 9. sınıfa yeni başlayan 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda veri toplama araçları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Sürecin başından sonuna zengin bir şekilde ayrıntılandırılarak sunulması ve amaçlı örnekleme yöntemi, aktarılabilirlik; ayrıca çeşitli veri toplama araçlarının uzman görüşü ile izlenmesi ve kişilerden alıntuların kullanılması, çalışmanın güvenilebilirliği ve onaylanabilirliği açısından önemli öğelerdir.

**Araştırmacı rolü.** Sınıfın öğretmeni, aynı zamanda ilk araştırmacı olup, İngiliz dili Öğretmenliği Programı mezunudur, üç yıllık deneyime sahiptir. Öğretmenin, çalışmanın yürütüldüğü okulda ise ilk yıldır. Araştırmacı, grubun öğretmeni olması dolayısıyla da çalışmanın yapıldığı ortamda bizzat bulunmuş, veri toplama sürecini kendisi gerçekleştirmiş ve veri toplama sürecine yeterli süre ayırarak bulguları önyargılardan uzak nesnel, ayrıntılı ve katılımcılardan alıntılara yer vererek sunmuştur. İkinci araştırmacı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda çalışmaları ile sekiz yıllık mesleki deneyime sahiptir. Tüm aşamalar, iki araştırmacı arasında iş birliği, görüş birliği ve görüşmeler ile yürütülmüştür.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma süreci boyunca elde edilen bulgular araştırma soruları ölçüt alınarak sunulmuştur.

#### 1. 2017 Yılında Yenilenen Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Beklentileri ve Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 1'de öğrencilere dönem başında uygulanan öğrenci beklenti anketine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 1

#### Öğrencilerin Bir Önceki Dönem İngilizce Notlarına İlişkin Dağılımları

Not Dağılımları	f	%
90-100	32	49.0
80-89	16	25.0
70-79	14	21.0
60-69	2	3.0
40-49	1	2.0

Tablo 1'de öğrencilerin bir önceki öğretim yılında İngilizce dersinden aldıkları notlara ilişkin veriler gösterilmektedir. Bu bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin 32'sinin 90-100, 16'sının 80-89, 14'ünün 70-79, ikisinin 60-69 ve birinin 40-49 aralığında bir İngilizce notuna sahip olduğu görülmüştür.

Dönem başında uygulanan öğrenci beklenti anketine ilişkin diğer bir bulgu ise şöyledir; erkek öğrencilerin İngilizce not ortalamalarının yaklaşık 84 olduğu görülürken, kadın öğrencilerin İngilizce not ortalamalarının yaklaşık 86 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce not ortalamaları incelendiğinde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek not ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Tablo 2'de öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini daha iyi hissettikleri beceriler sunulmuştur.

Tablo 2

*Öğrencilerin İngilizce Dersinde Kendilerini Daha İyi Hissettikleri Beceriler*

<b>Yeterlik</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dinleme	19	29
Sözcük bilgisi	14	20
Konuşma	13	21
Yazma	11	18
Okuma	5	7
Diğer	3	5

Tablo 2’de araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde hangi yeterlikte kendilerini daha iyi hissettiklerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar gösterilmiştir. Sıklıklara bakıldığında, 65 öğrenciden 19’unun *dinleme*, 14’ünün *sözcük bilgisi* ve 13’ünün *konuşma* becerilerinde kendilerini rahat hissettikleri görülmektedir. *Yazma* becerisini 11, *okuma* becerisini beş öğrencinin tercih ettiği görülmektedir. Bu bilgilere göre, öğrencilerin kendilerini en çok *dinleme*, *konuşma becerilerinde* ve *sözcük bilgisinde* rahat hissettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, dinleme ve konuşma becerisine yönelik ders kapsamında yürütülmesini istedikleri etkinlikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Öğrencilerin Ders Kapsamında Yürütülmesini İstedikleri Etkinlikler*

<b>Uygulamalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tartışma zamanı	47	60
Çevrimiçi materyal	24	30
Haftanın atasözü	3	4
Çevrimiçi ürün dosyası	2	3
Çevrimiçi paylaşım sitesi	2	3

Tablo 3’te araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde dönem boyunca kullanılmasını istedikleri etkinliklere ilişkin verdikleri yanıtlar gösterilmiştir. Sıklıklar incelendiğinde, 65 öğrenciden 47’sinin *tartışma zamanı*, 24’ünün *çevrimiçi materyal*, üçünün *haftanın atasözü*, ikisinin *çevrimiçi ürün dosyası* ve ikisinin *çevrimiçi paylaşım sitesi* uygulamasının kullanılmasını istedikleri görülmüştür. Bu bilgilere göre öğrencilerin ders kapsamında yürütülmesini istedikleri etkinliklerin başında *tartışma zamanı* ve *çevrimiçi materyal* etkinlikleri gelmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun (%60), dönem boyunca ders kapsamında uygulanabilecek etkinliklerden birinin *tartışma zamanı* olmasını istedikleri görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin dönem boyunca İngilizce derslerinde kullanılmasını bekledikleri etkinlikler Tablo 4’te sunulmuştur

Tablo 4

*Ders Sırasında Kullanılması Tercih Edilen Etkinlikler*

<b>Etkinlikler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Canlandırma yapılması	42	65
Sözcük yarışması (oyun)	12	19
Sesletim	6	9
Konuşma	3	5
Ödev verilmesi	1	1
İngilizce şarkı söylemek	1	1

Tablo 4’te öğrencilere “*Ders sırasında hangi etkinliklerin kullanılmasını tercih ederdingiz?*” sorusu yöneltilmiş ve yanıtlara ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Sıklıklar incelendiğinde 65 öğrencinin 42’si *canlandırma yapılması*, 12’si *sözcük yarışması (oyun)*, altısı *sesletim*, üçü *konuşma*, biri *İngilizce şarkı söylemek*, biri *ödev verilmesi*, çalışmalarının yapılmasını tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu bilgilere göre öğrencilerin ders sırasında kullanılmasını en fazla istedikleri etkinliklerin *canlandırma yapılması* ve *oyun* şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulara yönelik alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Oyun oynamak kelime haznemi geliştiriyor.”(Ö5)

“Derste canlandırma yapılırsa daha kalıcı olur.”(Ö18)

“İngilizce oyun oynamak, çünkü beni rahatlatır.” (Ö25)

Tablo 5

*Kazanılması Düşünülen Yeterliklere İlişkin Dağılımlar*

<b>Yeterlikler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Konuşma	25	32
Okuma	7	10
Dinleme	5	6
Yazma	5	6
Konuşma ve dinleme	10	14
Okuma ve dinleme	5	6
Konuşma ve yazma	5	6
Dinleme ve sözcük bilgisi	4	5
Okuma ve yazma	3	4
Konuşma, okuma ve dinleme	5	6
Konuşma, okuma ve yazma	1	2
Konuşma, okuma, dinleme, yazma	2	3

Tablo 5’te öğrencilerin “*Dönem sonunda kazanılmasını düşündüğünüz yeterlikler nelerdir?*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar sunulmuştur. Sıklıklar incelendiğinde, 65 öğrenciden 25’inin sadece *konuşma*, yedisinin sadece *okuma*, beşinin *yazma* ve beşinin sadece *dinleme* becerilerini kazanmayı bekladıkları görülmektedir. İki veya daha fazla beceriyi kazanmayı hedefleyen öğrenci sayılarına

bakıldığında 10'unun *konuşma ve dinleme*, beşinin *konuşma ve yazma*, beşinin *okuma ve dinleme*, dördünün *dinleme ve sözcük bilgisi*, üçünün *okuma ve yazma*, beşinin *konuşma, okuma ve dinleme*, birinin *konuşma, okuma ve yazma*, ikisinin ise *konuşma, okuma, dinleme ve yazma* becerilerinin dördünü de kazanmayı hedeflediği görülmektedir. Tabloda sunulan bilgilere göre öğrencilerin dönem sonunda kazanmayı en fazla beklediği yeterliliğin *İngilizce konuşma becerisi* olduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşü destekleyen öğrenci görüşlerinden bir bölümü aşağıda sunulmuştur:

“İngilizce konuşmayı istiyorum. Çünkü farklı bir dil öğreniyoruz. Hocamız hep İngilizce konuşuyor. Ondan da özeniyorum.”(Ö1)

“Kelime haznemin gelişmesini ve daha rahat İngilizce konuşmayı hedefliyorum.”(Ö8)

“Kendi dilim gibi hızlı ve düzgün konuşmak isterim, dinlediğim şarkıların anlamlarını bilmek ve söylemek isterim.”(Ö51)

“Akıcı bir şekilde İngilizce konuşmak ve yabancı bir şarkı dinlediğimde anlamak isterim.”(Ö55)

Bu bölümde “Ara Değerlendirme Formuna” ilişkin bulgular sunulmuştur. Ara Değerlendirme Formunda yer alan “*İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinlikleri (role play, diyalog oluşturma vb.) nasıl buluyorsun?*” sorusuna verilen öğrenci yanıtları incelendiğinde 65 öğrenciden 46’sı ders içi etkinlikleri uygun bulduğunu, 19’u ise geliştirilebilir bulduklarını belirtmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin çoğunluğunun (f=46) ders içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerden memnun olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinliklerin geliştirilmesine yönelik önerileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Öğrencilerin İngilizce Dersinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri*

<b>Etkinlik Önerileri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Diyalogları arttırarak	9	47
Daha fazla etkinlik yaparak	7	37
Daha fazla görsel materyal kullanılarak	2	11
Oyun çeşitliliğini arttırarak	1	5

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin “*İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinlikleri nasıl geliştirebiliriz?*” açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, İngilizce dersindeki etkinlikleri geliştirilebilir olarak değerlendiren dokuz öğrencinin *diyalogları arttırarak*, yedi öğrencinin *daha fazla etkinlik yaparak*, iki öğrencinin *daha fazla görsel materyal kullanarak* ve bir öğrencinin ise *oyun çeşitliliğini arttırarak* şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür. Bu

bilgilere göre öğrencilerin çoğunluğu, *diyalogları artırarak* veya *daha fazla etkinlik yaparak* İngilizceyi geliştirilebileceğini düşünmektedir. Bu görüşü destekleyen öğrenci görüşlerinden bir bölümü şöyledir:

“Tiyatro yapılarak hem görsel hem de işitsel akılda kalıcı oluyor.”(Ö22)

“Daha fazla etkinlik ile daha eğlenceli bir hale getirilebilir.”(Ö58)

“Daha fazla görselle desteklerdim.”(Ö62)

Araştırmaya katılan öğrencilerin “*İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinlikler uygun mu?*” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri uygun olarak değerlendiren 13 öğrenci etkinlikleri *güzel ve öğretici* olarak değerlendirmiş ve 33 öğrenci etkinliklerin *kalıcı ve etkili* olduğunu belirtmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan öğrenciler, etkinliklerin uygun, kalıcı ve öğretici olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan Ö32 ve Ö35’ten bu görüş doğrultusunda alıntılar sunulmuştur:

“Bu uygulamalar hem dinleme hem de konuşma becerimizi geliştiriyor.”(Ö32)

“Hocayla İngilizce konuşmamız bizi daha olumlu etkiliyor ve kelimelere aşına olmamızı sağlıyor kolayca İngilizce öğrenebiliyoruz.”(Ö35)

Tablo 7

*Dersle İlgili Öğrencilerin Önerdiği Değişikliklere İlişkin Dağılımlar*

<b>Öğrencilerin Önerileri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Değişiklik yapmazdım	31	48
Etkinlikler eklerdim	15	22
Öğrencilere uygulama yaptırırdım	7	11
Türkçe konuşmazdım	6	9
Görsel materyal kullanırdım	3	4
Dersi Türkçe anlatırdım	1	2
Rahatlık ve özgürlük getirirdim	1	2
Sınıfları birleştirir tekinlik yapardım	1	2

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin “*Dersin öğretmeni olsa idiniz ne gibi değişiklikler yapmak isterdiniz?*” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar gösterilmiştir. Bu dağılımlar incelendiğinde 65 öğrenciden 31’i *değişiklik yapmazdım*, 15’i *etkinlikler eklerdim* ve yedisi *öğrencilere uygulama yaptırırdım* şeklinde yanıt vermişlerdir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrenciler altısı ders içerisinde *Türkçe konuşmazdım*, üçü *görsel materyal kullanırdım*, biri *dersleri Türkçe anlatırdım*, biri *rahatlık ve özgürlük getirirdim* ve biri *sınıfları birleştirir etkinlik yaptırırdım* gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu bilgilere göre öğrencilerin çoğunluğunun (f=31), dersin öğretmeni olsalardı değişiklik yapmayacaklarını, öğretmeni nasıl ders işliyorsa aynı şekilde ders işleyeceğini, değişiklik yapmak isteyen öğrencilerin (f=34) ise etkinlikler



eklerdim veya öğrencilere uygulama yaptırırdım şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür. Aşağıda bu görüşleri destekleyen alıntılara yer verilmiştir:

“Akılda kalıcı yöntemler kullanırdım. Haftada bir ders oyun ve o konu ile ilgili etkinlik yapardım.”(Ö5)

“Dikkat çekici yazı, görsel, karikatür gibi şeyler kullanıp dersi daha eğlenceli hale getirirdim.”(Ö13)

“Etkinlikleri artırırdım böylece öğrencilerin dersi daha fazla sevmesine yardımcı oluruz.”(Ö21)

“Öğretmenimiz gibi İngilizce konuşurdum.”(Ö28)

## 2. Dönem Sonunda Öğretmenin Programa Bağlı Olarak Yürüttüğü İngilizce Derslerinde Öğrencilerin Yenilenen Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Beklentilerinin Karşılanmasına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğretmenin programa bağlılığı, Dane ve Schneider (1998), Dusenbury ve arkadaşları (2003) ve O'Donnell (2008) tarafından belirlenen beş ölçütten dördü temel alınarak ölçülmüştür. Bu dört ölçüt incelendiğinde, (1) Programa uyma: Yazılı programla tutarlı biçimde belirtilen etkinlik ve yöntemlerin uygulanması, (2) Miktar: Katılımcılara sunulan program miktarı, farklı öğeler ile de açıklanabilir (oturum sayısı, katılım oranı, kişi sayısı, süre vb.), (3) Uygulamanın niteliği: Program içeriğinin sunulması açısından program uygulayıcısının, programı saptadığı kadarıyla etkililik oranı, (4) Katılımcıların tepkileri: Programın içeriğine ve etkinliklere katılan katılımcıların dahil olma ve meşgul olma oranı. Bu bağlamda Tablo 8'de öğretmenin programa bağlılığına ilişkin notları sunulmuştur.

Tablo 8

### Öğretmen Notları

Temalar	Yararlanılan Kaynaklar	Yıllık Planda Ünitelere Ayrılan Ders Saatleri	Çalışmalar/Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Materyaller
Studying Abroad	Teenwise	20 saat	Role Play, Games, Writing Dialogues and Acting, Speaking Cards, Pronunciation
My Environment	Teenwise	20 saat	Acting, Role Play, Introducing Neighbourhood, Games (Blind Man Buffs), Pronunciation
Movies	Teenwise	15 saat	Guessing Games, Watching parts of movies, Pronunciation

(devam ediyor)

Tablo 8 (devam)

Temalar	Yararlanılan Kaynaklar	Yıllık Planda Ünitelere Ayrılan Ders Saatleri	Çalışmalar/Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Materyaller
Human in Nature	Teenwise	15 saat	Internet Websites, Worksheets, Games, Visuals, Pronunciation
Celebrities	Teenwise	20 saat	Game (Guess who?), Videos, Songs, Pronunciation

Tablo 8 incelendiğinde, programa uyma ölçütünde öğretmenin programdaki etkinlik ve yöntemleri tercih ettiği, miktar ölçütünde öğretmenin programda sunulan temaları programda önerilen sürede tamamladığı, uygulamanın niteliği ölçütünde öğretmenin programa uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle (kısa sınavlar, uygulama sınavları, yazılı sınavlar) öğrenci başarısını dönem boyunca ölçtüğü ve programın etkililiğini belirlediği, katılımcıların tepkileri ölçüt olarak temel alındığında öğrencilere yönelik geliştirilmiş veri toplama araçlarından (öğrenci beklenti anketi, ara değerlendirme formu, son değerlendirme anketi) elde edilen bulgular doğrultusunda programda sunulan etkinliklere etkin katılım gösterdikleri ve programdan beklentilerinin sorulduğu görülmüştür.

Öğretmen dönem başında yenilenen programı inceleyerek öğretimini planlamış ve dönem boyunca uygulamalarına ilişkin ikinci araştırmacı ile görüşmeler yürütmüş ve dönem içerisinde notlar tutmuştur. Öğretmen notları incelendiğinde, ders öğretmenin öğretim programında sunulan temalara yıllık planlarda belirtilen süreler dâhilinde, öğretim programının sunumunda kullandığı kaynaklardan, içerik sunumunda kullanılan öğretim etkinliklerinden söz ettiği görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmenin “Studying Abroad” başlıklı temanın sunumunda “Teenwise” kitabını 20 saatlik ders süresinde “Role Play, Games, Writing Dialogues and Acting, Speaking Cards, Pronunciation” gibi materyal ve etkinliklerle desteklediği görülmüştür. “My Environment” temasında öğretmenin, “Teenwise” kitabını 20 saatlik bir çalışma ile “Acting, Role Play, Introducing Neighbourhood, Games(Blind man Buffs), Pronunciation” gibi etkinliklerle destekleyerek tamamladığı görülmüştür. Öğretmen notları incelendiğinde, Movies ünitesinde öğretmenin “Teenwise” adlı kaynak kitabı kullanarak 15 saatlik bir çalışma ile “Guessing game, watching parts of movies, Pronunciation” gibi etkinliklerle üniteyi tamamladığı görülmüştür. Human in Nature temasında ise aynı kaynak kitap kullanılarak 15 saatlik bir çalışma ile “Internet Websites, Worksheets, games, visuals, pronunciation” gibi materyal ve etkinlikler kullanılarak tamamlandığı görülmüştür. Birinci dönemin son teması “Celebrities”de ise kaynak kitap kullanılarak 20 saatlik bir çalışma ile “Game (Guess who), videos, songs, pronunciation” gibi etkinlik ve materyallerle yürütülmüştür. Tablo 9’da öğretim programına bağlı yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri dil yeterliklerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 9

*Öğrencilerin Kendilerini Rahat Hissettikleri Dil Yeterlikleri*

<b>Dil Yeterlikleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dinleme	20	27
Konuşma	11	15
Okuma	7	9
Yazma	3	4
Konuşma ve dinleme	10	14
Konuşma ve okuma	4	5
Dinleme ve yazma	4	5
Konuşma ve yazma	3	4
Konuşma, dinleme ve okuma	5	7
Konuşma, dinleme ve yazma	2	3
Dinleme, okuma ve yazma	2	3
Konuşma, dinleme, okuma ve yazma	3	4

Tablo 9’da öğretmenin programa bağlı olarak yürüttüğü İngilizce derslerinde, öğrencilerin kendilerini dönem boyunca daha rahat hissettikleri dil yeterlikleri incelenmiştir. Burada öğrencilere “İngilizce dersinde aşağıdaki yeterliklerden hangilerinde kendinizi daha rahat hissediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve 65 öğrenciden alınan yanıtlar sunulmuştur. Bu yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin 20’si *dinleme*, 11’i *konuşma*, yedisi *okuma*, üçü *yazma* becerilerinde, 10’u *konuşma ve dinleme*, dördü *konuşma ve okuma*, dördü *dinleme ve yazma*, üçü *konuşma ve yazma*, beşi *konuşma, dinleme ve okuma*, ikisi *konuşma, dinleme ve yazma*, ikisi *dinleme, okuma ve yazma*, üçü *konuşma, dinleme, okuma ve yazma* becerilerinde kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin çoğunluğu (f=20) kendilerini *dinleme ve konuşma* (f=11) becerilerinde daha rahat ve yeterli hissetmektedir. Öğrencilerin önceki dönemlerdeki İngilizce dersleri ile mevcut dönemdeki İngilizce dersleri arasındaki farklılıklar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

*Öğrencilerin Geçmiş Dönemlerdeki İngilizce Dersleri ve Mevcut Dönemdeki İngilizce Dersi Arasındaki Benzerlik / Farklılıklara Yönelik Analizleri*

<b>Öğrenci Yanıtları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Derslerin uygulamalı olması	22	34
Derslerin daha eğlenceli ve verimli olması	17	26
Farklılığın olmaması	7	11
Derslerin İngilizce konuşmaya yönelik olması	6	9
Diğer dönemlerde derslerin daha eğlenceli ve verimli olması	6	9
Teknolojik materyallerin kullanılması	4	6
Daha fazla sözcük ezberi yapılması	3	5

Tablo 10’da öğretmenin programa bağlı olarak yürüttüğü İngilizce derslerinde öğrencilerin “Bu dönem katıldığın İngilizce dersleri geçmiş dönemlerde katıldığın İngilizce derslerinden nasıl farklılaşmaktadır? Açıklar mısın?” sorusuna vermiş oldukları yanıtları sunulmuştur. Dağılımlar incelendiğinde, 65 öğrencinin 22’sinin derslerin bu dönem uygulamalı (oyun çeşitliliği, etkinlikler, dinleme ve konuşma sınavları) olması, 17’sinin bu dönem derslerin daha eğlenceli ve verimli olması, yedisinin bu dönemki derslerin diğer dönemlerdeki derslerle aynı olması ve farklılık olmaması, altısının diğer dönemlerde derslerin daha eğlenceli ve verimli olması, altısının bu dönem derslerin İngilizce konuşma ağırlıklı olması, dördünün diğer dönemlerde derste akıllı tahta, video vb teknolojik materyallerin kullanılması, üçünün diğer dönemlerde daha fazla sözcük ezberi yapılması gibi yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu verilere göre, bu dönem derslerin uygulamalı olması ve bu dönem derslerin daha eğlenceli ve verimli olması görüşleriyle katılımcı öğrenciler, İngilizce derslerinin diğer dönemlerde ele alınan derslere göre farklılaştığını açıklamışlardır. Bulgulara yönelik alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Gelişme var artık uygulamalı olarak öğreniyoruz.” (Ö19)

“Önceki senelerde öğretmenlerimiz hiç uygulama yapmıyorlardı şimdi uygulamalı olarak daha çok öğreniyorum hem eğlenceli hem de akılda kalıcı oluyor.” (Ö25)

“Daha eğlenceli ve daha anlaşılır çünkü canlandırma, ses dinleme, uygulama daha fazla anlamamızı sağlıyor.” (Ö57)

“Etkinlikler daha çok bu da dersin daha eğlenceli geçmesini sağlıyor.” (Ö64)

“Diğer dönemlere göre İngilizce dersimin daha iyi olduğunu düşünüyorum bunun sebebi yapılan etkinliklerin, alıştırmaların etkili oluşu.” (Ö65)

Tablo 11

*Öğrencilerin Dönem Sonunda Kazandıklarını Düşündükleri İngilizce Dil Yeterlikleri*

Yeterlikler	f	%
Konuşma	23	31
Dinleme	13	17
Yazma	4	5
Okuma	2	3
Konuşma ve dinleme	12	16
Okuma ve yazma	4	5
Konuşma ve okuma	3	4
Konuşma ve yazma	2	3
Okuma ve dinleme	2	3
Konuşma, dinleme ve okuma	5	7
Konuşma, okuma ve yazma	1	1
Konuşma, dinleme ve yazma	1	1
Dinleme, okuma ve yazma	1	1
Konuşma, dinleme, okuma ve yazma	2	3

Tablo 11’de öğretmenin programa bağlı olarak yürüttüğü İngilizce derslerinde öğrencilerin “*Dönem sonunda İngilizce dersinde hangi yeterlikleri kazandığınızı düşünüyorsunuz? Neden açıklar mısınız?*” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve yanıtlara yönelik betimsel analiz sunulmuştur. Yanıtlar incelendiğinde, dönem sonunda 65 öğrenciden 23’ünün *konuşma*, 13’ünün *dinleme*, dördünün *yazma*, ikisinin *okuma*, 12’sinin *konuşma ve dinleme*, dördünün *okuma ve yazma*, üçünün *konuşma ve okuma*, ikisinin *konuşma ve yazma*, ikisinin *okuma ve dinleme*, beşinin *konuşma, dinleme ve okuma*, birinin *konuşma, okuma ve yazma*, birinin *konuşma, dinleme ve yazma*, birinin *dinleme, okuma ve yazma*, ikisinin *konuşma, dinleme, okuma ve yazma* gibi becerileri kazandıklarını düşündükleri görülmektedir. Bu bilgilere göre öğrencilerin çoğunluğunun (f=23) *konuşma*, (f=13) *dinleme* becerilerini kazandıkları söylenebilir. Bu görüşleri destekler nitelikte alıntılar şöyle sıralanabilir:

“Hocamız İngilizce konuştuğu için konuşma becerimiz ve dinleme becerimiz geliyor.” (Ö21)

“Dönem sonunda İngilizcede dinleme ve konuşma yeterliliği kazandım çünkü hocamız bunlara yönelik çok fazla sınav yaptı.” (Ö25)

“Konuşma çünkü kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.” (Ö36)

“Dinleme yeterliliği kazandım. Dinlediklerimi daha kolay anlıyor, daha kolay yorumluyorum.” (Ö44)

“Konuşma, çünkü hocamız İngilizce konuştuğunda artık daha rahat anlıyoruz ve hocamızın konuşmasını ilgi çekici buluyorum.” (Ö45)

Tablo 12

*Öğrencilerin Dönem Boyunca İngilizce Öğrenmelerini Kolaylaştıran Etkinlikler*

<b>Etkinlikler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dinleme etkinlikleri	17	26
Oyun	15	23
Kısa sınavlar	13	20
Konuşma etkinlikleri (diyalog, canlandırma)	12	18
Sözcük çalışmaları	6	9
İngilizce çeviri	1	2
Grup çalışmaları	1	2

Tablo 12’de öğretmenin programa bağlı olarak yürüttüğü İngilizce derslerinde öğrencilere “*Dönem boyunca öğrenmenizi kolaylaştıran etkinlikler nelerdi? Neden?*” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar sunulmuştur. Yanıtlar incelendiğinde, 65 öğrencinin 17’si *dinleme etkinlikleri*, 15’si *oyun*, 13’ü *kısa sınavlar*, 12’si *konuşma etkinlikleri*, altısı *sözcük çalışmaları*, biri *İngilizce çeviri*, biri *grup çalışmaları* gibi etkinliklerin İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu bilgilere göre

öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini kolaylaştıran etkinliklerin başında *dinleme etkinlikleri* (f=17) ve *oyun* (f=15) gelmektedir.

Bu değerlendirme anketinin beşinci sorusunda öğretmenin programa bağlı olarak yürüttüğü İngilizce derslerinde öğrencilere “*Ders beklentilerinizi karşıladı mı?*” sorusu sorulmuş ve verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin 58’inin “*evet*”, yedisinin “*hayır*” olarak yanıtladıkları görülmüştür. Bu bilgilere göre, öğrencilerin çoğunluğunun (f=58) “*evet*” olarak yanıtlaması, dersin beklentilerini karşıladığını göstermiştir.

Tablo 13  
*Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik En Çok Hoşlarına Giden Uygulamalar*

<b>Ders İçi Uygulamalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Oyun ve etkinlik	23	35
Öğretmenin özverisi	12	19
Ders akışının İngilizce sürmesi	10	16
İngilizce şarkı dinleme	8	12
Sözcük çalışmaları	6	9
Kısa sınavlar	4	6
İngilizce-Türkçe çeviri	2	3

Tablo 13’te öğretmenin programa bağlı olarak yürüttüğü İngilizce derslerinde öğrencilere “*Ders ile ilgili en çok hoşlandığınız uygulamalar nelerdi?*” sorusu yöneltilmiş ve yanıtları sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, 65 öğrencinin 23’ünün *oyun ve etkinlik*, 12’sinin *öğretmenin özverisi*, 10’unun *ders akışının İngilizce sürmesi*, sekizinin *İngilizce şarkı dinleme*, altısının *sözcük çalışmaları*, dördünün *kısa sınavlar*, ikisinin *İngilizce-Türkçe çeviri* olarak yanıtladıkları görülmüştür. Tabloda sunulan bilgilere göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik en çok hoşlarına giden şeylerin *oyun ve etkinlikler* (f=23) ve *öğretmenin özverisi* (f=12) olduğu göze çarpmaktadır. Bulgular ile paralel yöndeki alıntılardan bir bölümü aşağıda sunulmaktadır:

“Hocamızın bize karşı gösterdiği anlayış ve tatlı dili.” (Ö14)

“Hocamızın mutlu ve eğlenceli bir şekilde ders anlatması, şarkı dinletmesi, oyun oynatması, elimizde pek kaynak olmasa da çok çaba sarf ediyor.” (Ö25)

“Hocamızın İngilizce konuşması ve bizim anlamamızı sağlayacak şekilde işaret dili kullanması.” (Ö28)

“Konuları oyunlar oynayarak akılda kalıcı olmasını sağlıyorsunuz. Bizim bazen sıkıldığımızı anlayınca küçük oyunlarla derse dönmemizi sağlıyorsunuz.” (Ö37)

“Bol bol etkinlik yapmak, dersler eğlenceli geçiyor.” (Ö45)

Tablo 14  
Öğrencilerin Ders ile İlgili Hoşlanmadıkları Durumlar ve Etkinlikler

Öğrenci Sayıları	f	%
Yok	38	58
Dinleme etkinlikleri	7	10
Konuşma etkinlikleri (diyalog, canlandırma)	6	9
Ders gürültülü	4	6
Ders akışının İngilizce oluşu	4	6
Ders sıkıcı	2	3
İngilizce metin çeviri	1	2
Yazma etkinlikleri	1	2
Dersin test çözmeye yönelik olmayışı	1	2
Ders kitaplarının eksikliği	1	2

Tablo 14’te ise öğretmenin programa bağlı olarak yürüttüğü İngilizce derslerinde öğrencilerin “*Ders ile ilgili hoşlanmadığınız durumlar ve etkinlikler nelerdir?*” sorusuna yönelik verdikleri yanıtları sunulmuştur. Sıklıklar incelendiğinde, 65 öğrenciden 38’i *yok*, yedisi *dinleme etkinlikleri*, altısı *konuşma etkinlikleri (diyalog, canlandırma)*, dördü *ders gürültülü*, dördü *ders akışının İngilizce oluşu*, ikisi *ders sıkıcı*, biri *İngilizce metin çeviri*, biri *yazma etkinlikleri*, biri *dersin test çözmeye yönelik olmayışı*, biri *ders kitaplarının eksikliği* biçiminde yanıtlamıştır. Tabloda sunulan bilgilere göre öğrencilerin çoğunluğu (f=58) İngilizce dersinde hoşlanmadıkları durum ve etkinliğin olmadığını belirtmiştir.

### 3. Öğrencilerin dönem boyunca İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik aldıkları sınav puanları

Aşağıda, öğrencilerin dönem başı dinleme ve konuşma sınavları ile dönem ortası birinci ve ikinci yazılı sınavlar ve dönem sonu uygulama sınavına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 15  
Öğrencilere Dönem Boyunca Uygulanan Sınavların Puanları

	Dönem Başı Dinleme Sınavı	Dönem Başı Konuşma Sınavı	Dönem Ortası 1.Yazılı Sınav	Dönem Ortası 2.Yazılı Sınav	Dönem Sonu Uygulama Sınavı
Ö1	48	35	73	91	82
Ö2	48	38	92	91	91
Ö3	36	25	57	69	65
Ö4	24	30	63	76	61
Ö5	20	30	70	71	72
Ö6	12	30	49	80	84
Ö7	36	32	62	82	71
Ö8	8	35	60	68	73

(devam ediyor)

Tablo 15 (devam)

	<b>Dönem Başı Dinleme Sınavı</b>	<b>Dönem Başı Konuşma Sınavı</b>	<b>Dönem Ortası 1.Yazılı Sınav</b>	<b>Dönem Ortası 2.Yazılı Sınav</b>	<b>Dönem Sonu Uygulama Sınavı</b>
Ö9	28	30	57	58	79
Ö10	20	30	82	92	85
Ö11	8	30	69	86	66
Ö12	8	22	47	71	70
Ö13	56	20	77	66	74
Ö14	20	15	68	69	73
Ö15	60	38	82	98	95

Tablo 15'te 15 öğrencinin dönem başında uygulanan dinleme ve konuşma sınavlarına, dönem ortasında uygulanan 1. ve 2. yazılı sınava, dönem sonunda uygulanan uygulama sınavına ilişkin bulgular sunulmuştur. Sene başında yapılan dinleme sınavı, toplam 60 puandır, konuşma sınavı da 40 puan olmak üzere, iki sınav toplamda 100 puandan oluşmaktadır. Dönem başında uygulanan dinleme sınavının ortalaması, 60 üzerinden 25'tir. Dönem başında yapılan dinleme sınavında, bir öğrenci (Ö15) tam puan almıştır. Dönem başında uygulanan konuşma sınavının ortalaması, 40 puan üzerinden 29'dur. Dönem başında uygulanan konuşma sınavında dinleme sınavına koşturularak dinleme sınavında başarı gösterenler, konuşma sınavında da başarı göstermiştir (Ör. Ö1, Ö2, Ö7, Ö15 vb.). Birinci yazılı sınavın ortalaması, 100 üzerinden 66'dır. İkinci yazılı sınavın ortalaması 100 üzerinden 76'dır. Uygulama sınavının ortalaması ise 73'tür. Dönem ortasında yapılan öğrencilerin birinci ve ikinci yazılı sınav puanları incelendiğinde, 15 öğrenci arasından 13 öğrencinin birinci yazılı sınava oranla ikinci yazılı sınav puanlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Dönem boyunca uygulanan sınavlar değerlendirildiğinde, genel olarak 65 öğrencide, dönem başında uygulanan dinleme ve konuşma becerisi sınavlarında yüksek not alan öğrenciler (f=23), dönem sonunda uygulanan uygulama sınavında da yüksek not almışlardır. Dönem sonunda gerçekleştirilen uygulama sınavlarına bakıldığında, dönem başında yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında başarı gösteren öğrencilerin, dönem sonundaki uygulama sınavında da başarı gösterdiği görülmüştür. (Ör. Ö1, Ö2, Ö13, Ö15.) Tablo 15'te sunulan on beş öğrenciden elde edilen bulgular doğrultusunda, sekiz öğrencinin uygulama sınav puanının yazılı sınavlarına oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Genele bakıldığında ise, öğrenciler (f=25), uygulama sınavından yüksek not alırken öğrencilerin (f=40), uygulama sınavından birinci ve ikinci yazılı sınava oranla daha düşük notlar aldıkları görülmüştür. Tüm bulgular değerlendirildiğinde, sene başında kendini dinleme becerisine yönelik etkinliklerde rahat hisseden kadın öğrencilerin (f=11), dinleme ve uygulama sınavlarının dinleme bölümlerinden yüksek notlar aldıkları görülmüştür. (Ör.Ö2, Ö13, Ö15, Ö28,Ö35, Ö39,Ö40, Ö43,Ö45,Ö46, Ö51 gibi.)



### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yönelik tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin yenilenen 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik beklentilerinin neler olduğu, öğretmenin programa bağlı uygulama yaptığı durumda, dönem sonunda bu beklentilerin ne kadarının karşılandığı ve öğrencilerin farklı dil becerilerine yönelik ders başarılarının araştırıldığı bir durum çalışmasıdır. Dönem boyunca öğretmen, öğretim programında belirtilen temaları, sunulan kaynak kitap eşliğinde, yıllık planda belirtilen sürelerle sadık kalarak ve öğretim programında önerilen etkinlik ve materyal çeşitliliği sağlayarak tamamlamıştır.

Araştırma bulguları, programa bağlılığı ölçmeye yönelik Dane ve Schneider (1998), Dusenbury ve diğ. (2003) ve O'Donnell (2008) tarafından bağlılığı belirlemede kullanılan beş ölçüte (uyuma, miktar, uygulamanın / dağıtımın niteliği, katılımcıların tepkileri, ve program farklılıkları) göre değerlendirildiğinde: Programa uyuma basamağında, öğretmen notlarına göre öğretim programında belirtilen etkinlik ve yöntemlerin uygulandığı; miktar basamağında, katılımcılara sunulan öğretim programında belirtilen beş program içeriğinin/temanın öğretme-öğrenme sürecinde programda önerilen sürelerle uyularak sunulduğu, dönem boyunca oturum sayılarına, öğrenci katılımına dikkat edildiği görülmüştür. Uygulamanın kalitesi basamağında ise, öğretmenin uyguladığı sınavlar ve bunlardan elde edilen puanların yüksek olması ile programın etkililik oranının yüksek olduğu; katılımcıların tepkileri basamağında ise öğrencilerin etkin katılımcı olarak öğretme-öğrenme sürecine ve etkinliklere katılması ve dört dil becerisinden özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerinde etkin olmaları; program farklılıkları basamağında ise mevcut programda önceki programdan farklı olarak, dinleme ve konuşma etkinliklerine ağırlık verildiği, öğrencilerin İngilizce iletişim kuran, etkin katılımcı rolü üstlendikleri görülmüştür. Ölçme-değerlendirmede ise yazılı sınavlar, uygulama sınavları, tartışma zamanı gibi etkinlikler yoluyla programda belirtildiği gibi hem geleneksel hem de alternatif yöntemler ve elektronik ölçme-değerlendirme yöntemleri ile öğretimin değerlendirilmesine yer verildiği görülmüştür. Araştırma süresinde kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bulgular göstermiştir ki, öğretmenin öğretim programında sunulan yenilik ve reformlara kısacası öğretim programına genel itibarıyla bağlı kalması, öğrencilerin hedeflendiği gibi İngilizce dersinin etkin birer uygulayıcısı olmalarına önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okulun fiziki alt yapısı düşünüldüğünde, okulda akıllı tahta vb gibi teknolojik alt yapının olmayışı, teknolojik materyal çeşitliliğini ve ulaşımı sınırlandırmıştır. Teknolojik materyal çeşitliliğinin sınırlı oluşu da ders içerisinde kullanılan görsel, işitsel, hem görsel hem de işitsel zekaya hitap eden materyallerin sınıf içerisinde sunumunu ve ulaşımını kısıtlı tutmaktadır. Ayrıca, öğrencilere yeni bakış açıları sunabilecek teknolojik materyal ve etkinliklerin kullanılma kısıtlılığı, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede sınıf içerisinde ulaşabilecekleri teknolojik materyali ve İngilizceyi kullanma alanını sınırlı tutmaktadır denilebilir. Buradan hareketle, öğretim programlarını hazırlama aşamasında, okulların fiziki koşullarının göz önünde

bulundurulmaması, materyal çeşitliliğini, öğretimde kullanılan teknolojik uygulama çeşitliliğini sınırlandırmakta olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Coşkun-Demirpolat (2015), yabancı dil sınıflarında, dinleme ve izleme etkinliklerini yürütebilmek için teknolojik alt yapının sağlanması gerektiğini belirtir. Hazarika (2017), teknolojinin İngilizce öğretimine etkisine yönelik yürütmüş olduğu çalışmada teknolojinin, İngilizce öğretiminde, daha yaratıcı, yenilikçi, üretici ve ilgi çekici seçenekler sunduğunu belirtmiştir.

Dönem başında öğrencilerin öğretim programından beklentilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yenilenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında daha çok dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin öğretim etkinliklerinin olmasını istedikleri, konuşma ve dinleme becerilerini kazanmayı hedefledikleri görülmüştür. Dönem sonunda elde edilen bulgular da bunu destekler niteliktedir. Dil öğrenmenin doğası gereği dinleme ve konuşma becerilerinin öncü dil yeterliliği olması bunun bir sonucu olabilir. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri dilin işlevsel olmasını sağlayan alanlardan birinin konuşma becerisi olduğu söylenebilir. Öğrenciler, öğrendikleri dili etkin bir şekilde kullanarak ve dinlediğini anlayarak üretken hale gelebilir. Bu üretkenlik ve iletişim kurabiliyor olma yetisi, öğrencilerin bu becerilere daha fazla ağırlık verme nedenidir denilebilir. Benzer şekilde, yenilenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında da dil becerilerini kazandırmada dinleme ve konuşma becerilerini kazandırma, iletişimsel yaklaşımın bir gerekliliği olarak görülmektedir (MEB, 2017). Seraj ve Maun (2011) konuşma ve dinleme becerilerinin, hedef dilde iletişim kurmada en önemli iki beceri olduğunu, iletişimsel yaklaşımın ise yabancı dil öğretiminde dört dil becerisine de eşit derecede vurgu yaptığını belirtmiştir.

Okuma ve yazma becerilerine kıyasla, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelmeleri, öğrencilerin yabancı dilde etkin iletişim kurma istekleri ile açıklanabilir. Öğrencilerin beklentilerine ilişkin diğer bir bulguya göre ise, çevrimiçi materyal kullanımı (video, oyun, slayt, akıllı tahta) ve tartışma zamanı gibi etkinlikler derste öğrencilerin çoğunlukla tercih ettikleri uygulamalardır. Yazılı, görsel ve işitsel öğeler içeren çevrimiçi materyallerin öğretim etkinliklerini çeşitlendirmede, öğrenmeyi desteklemekte önemli bir etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılabilir. Dağhan, Kibar, Akkoyunlu ve Atanur (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada e- içerik/çevrimiçi materyal kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde 2017 yılında yenilenen öğretim programında da konuşma ve dinleme becerilerini ölçmeye yarayan çevrimiçi materyal ve tartışma zamanı gibi içerikler önerilmiştir (MEB, 2017).

Öğrencilerin yenilenen öğretim programından ve ders işlenişine ilişkin düzenlemelere yönelik diğer bir beklentileri ise derste canlandırma, eğitsel oyun gibi etkinliklerin kullanımının artırılmasıdır. Öğrencilere göre, canlandırma ve eğitsel oyunlar gibi teknikler ile ders, daha eğlenceli ve etkili hale gelmektedir. Liu ve Ding (2009) canlandırma etkinlikleri üzerine yaptıkları çalışmanın sonucunda İngilizce öğretiminde başarı için önemli etkenlerden birinin de canlandırma etkinlikleri

olduğunu ve bu etkinliklerin sınıf içerisinde dersle bütünleştirilmesinin çeşitlilik sağlayacağını, dilde üretim olanağı tanıyacağını ve dersi eğlenceli hale getireceğini belirtmişlerdir. Benzer bir görüşle, Bouaziz (2015) anlandırma tekniği yoluyla konuşma becerisinin geliştirilmesini hedeflemiş olup bu tekniğin gerçek yaşam durumlarını sınıf ortamına getirmesi, öğrencilerin farklı sosyal durumlarda etkili bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağlaması gibi bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayan ortamlar oluşturduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde, Bosan (2013) ve Kuşnierek de (2015) canlandırma etkinliklerinin öğrencileri konuşmaya güdüleyerek, konuşma becerilerini desteklemede ve etkileşim sağlamada önemli etkilerinin olduğunu, canlandırma tekniğinin yanı sıra, yabancı dil ediniminde ders içerisinde tartışma, karşılıklı konuşma oluşturma gibi farklı etkinliklerin kullanımının, konuşma becerisini de olumlu yönde etkileyip dil gelişimine katkı sunacağını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen doküman analizine göre, yenilenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında da canlandırma ve oyun etkinliklerinin önerilen etkinlikler arasında yer aldığı görülmüştür (MEB, 2017).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik diğer bir beklentilerinde ise ders içi diyalogların arttırılması yönünde bir eğilim göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle, öğrenciler uygulamaya dönük etkinliklere önem vermektedir. Buna yönelik kullanılan drama yöntemi, yabancı dili bağlam içerisinde ele alma fırsatı sağladığı için, öğretimin daha gerçekçi koşullar içinde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Albalawi (2014) drama yöntemini kullanarak İngilizce öğretiminde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmada dramanın, yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini bulgularıyla desteklemiştir. Diğer bir çalışmada Křivková, (2011) dramanın öğrencilerin hem içsel hem de dışsal güdülenmesini arttırdığını, anlamı bağlam içerisinde sunduğunu ve öğrencilerin gerçek yaşam durumları ile karşılaşmalarını sağladığını ayrıca farklı öğrenme yollarına ve çoklu zekaya seslendiğini, gerçek yaşamla karşı karşıya getirdiği için öğrencilerin içinde bulunduğu psikolojik durumları da daha iyi anlamalarını sağladığını belirtmiştir. Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olarak drama da, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Derste eğitsel oyunların kullanımı, İngilizce derslerinde öğrenciler arasında en çok tercih edilen ikinci öğretim tekniği olarak göze çarpmaktadır. Öğrencilerin öğretim programına ve İngilizce dersine yönelik beklentilerinden biri ise dersin oyunlar aracılığıyla yürütülmesidir. Buradan hareketle öğrencilerin eğlenerek öğrenmeyi sevdikleri, eğlendiklerinde daha kalıcı ve etkili öğrendikleri düşünülebilir. Dil öğretiminde oyunların kullanımı üzerine yapılan çalışmalar, mevcut çalışma ile benzer bulgular içermektedir. Örneğin, Pasovic-Petrovic'in (2014) yapmış olduğu çalışma sonuçları göstermektedir ki, öğrenciler, oyun oynarken yeni öğrendikleri dile karşı daha meraklı ve istekli bir tutum geliştirmektedirler; ancak öğrenen bireylerin oyunlardan etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için oyunların bilinçli bir şekilde kullanılması gerekir. Alpar (2013) yapmış olduğu çalışmada, oyunların konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerilerine ve ders başarısına katkısından söz etmiştir.

Ara değerlendirme formundan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce dersinden memnun olduklarını belirttikleri görülmüştür. Buradan hareketle, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin beklentilerinin karşılandığı söylenebilir. Benzer şekilde, ulusal alan yazında aynı öğretim programına ilişkin yapılan çalışmalardan, 2017 yılında yenilenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmasında, etkinliklerin öğrencilerin dil düzeylerine ve yaşlarına uygun olduğu, programın iletişimsel yaklaşıma ve öğrenci düzeyine uygun olduğu, hedef dilin kültürel etkinliklerine yer verildiğine değinilmiştir (Yüce, 2018).

Dönem ortasında uygulanan ara değerlendirme formuna ilişkin bulgularda öğrencilerin, İngilizce dersinde herhangi bir değişiklik yapılmaması gerektiğine yönelik düşünceleri, onların İngilizce dersine ve öğretim programına ilişkin beklentilerinin karşılandığını göstermektedir.

Araştırmadan ortaya çıkan diğer bir önemli sonuç ise, öğrencilerin İngilizce dersinde Türkçe kullanılmaması ve derslerin İngilizce dilinde yürütülmesi yönündeki beklentileri olmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin yaşantılarında İngiliz diline maruz kaldıkları tek ortamın sınıf ortamı olduğu düşünüldüğünde, etkili dil edinimi için yabancı dil sınıflarında, ilgili yabancı dilin kullanılmasının bir ihtiyaçtan öte bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında da bu bulguyu destekler nitelikte “Students communicate in English in the classroom at all times.” “(Öğrenciler sınıf içerisinde her zaman İngilizce iletişim kurar.)” ve “Teachers communicate in English in the classroom at all times.” “(Öğretmenler sınıf içerisinde daima İngilizce iletişim kurar.)” ifadeleri İngilizce öğrenme ve öğretme çevresi olarak sunulmuştur (MEB, 2017, s.10). Parker (2012) yabancı dil öğretiminde öğretmenin görev ve sorumluluklarını tanımlarken öğretmenin hedef dili kullanmada ve sunmada bir anne gibi cömert ve sabırlı olması gerektiğini, dil öğretiminin başından devam eden süreç boyunca girdi sağlamaya ve bu girdinin de hedef dille olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Özer ve Korkmaz (2016) ise dersin anlaşılmadığı halde sadece İngilizce işlenmesinin öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğrencilere dönem başından sonuna kadar uygulanan bütün yazılı ve uygulama sınavlarından elde edilen bulgular doğrultusunda, dönem başında konuşma ve dinleme sınavlarında başarı gösteren, İngilizce dersinde de özellikle konuşma ve dinleme becerisine yönelik etkinliklerin artırılması gerektiğini belirten öğrencilerin, dönem sonunda yapılan uygulama sınavının dinleme ve konuşma basamağında da başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, dinleme ve konuşma etkinliklerinin dönem boyunca istikrarlı biçimde yürütüldüğü sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin dönem sonunda kazanmayı düşündükleri dil becerilerine bakıldığında ise, konuşma ve dinleme becerisinin, yenilenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında da olduğu gibi birinci sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dönem sonunda uygulanan sınavlardan hareketle, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri dil becerileri arasında öncelikli sırayı dinleme sonra konuşma becerisi almaktadır. Dinleme becerisinin öğrencilerin rahat hissettiği bir beceri olmasının nedeni öğrencinin üründen çok süreç içerisindeki gelişimine katkı sunması ve öğrenciden anlık bir ürün oluşturmasının istenmeyişi olabilir.

Dönem sonunda uygulanan dört dil becerisini ölçmeye yönelik uygulama sınavından elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin dönem sonunda uygulanan uygulama sınavı notlarının, dönem ortasında uygulanan iki yazılı sınav notlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun ise öğrencilerin, önceki dönemlerde dört dil becerisini ölçmeye yönelik herhangi bir değerlendirilmeye tabi tutulmalarının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin her dil becerisine yönelik ayrı bir sınav uygulaması ile daha önce karşılaşmadıkları için bu ilk uygulamada düşük notlar almaları, yazılı sınav sistemine alışkın oldukları için ise yazılı sınavlarda daha yüksek not almaları şeklinde açıklanabilir.

“Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında (ADOÇP) açıklanan A1 ve A2 düzeylerine denk gelmektedir.” A1 düzeyinde öğrencinin, “somut ihtiyaçlarını karşılayabilmek için basit günlük ifadeleri kullanması ve anlaması, başkalarına kendini tanıtabilmesi, nerede yaşadığına, nelere sahip olduğuna dair kişisel bilgiler vermesi, basit düzeyde iletişim kurması” beklenmektedir (MEB, 2018, s. 22). A1 düzeyi yeterlikleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin konuşma ve uygulama sınav sonuçları ve öğretmenin programa bağlılığı değerlendirildiğinde, bu yeterliklerin kazandırıldığı sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin dönem sonunda, A1 düzeyinde kazanımlara ulaştıkları, dört dil becerisinde istenilen düzeye geldikleri söylenebilir.

Dönem sonunda öğrencilerin, 2017 yılında yenilenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik beklentilerinin karşılanıp-karşılanmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, dinleme ve konuşma becerilerinde yeterlik kazandıkları düşüncesi, dersin bu dönem daha çok uygulamaya dönük oluşu, dersin oyun ve etkinliklerle yürütülüşü ve derse ilişkin hoşlanmadıkları herhangi bir durumun söz konusu olmayışı, öğrencilerin yenilenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ve programa bağlı kalınarak uygulamaların yürütüldüğü İngilizce derslerine ilişkin beklentilerinin karşılandığı sonucunu göstermektedir. Songer ve Gotwals (2005), programa bağlılık kavramı üzerine öğrencilerle yürütülen araştırmalarda, yüksek bağlılığın benimsendiği öğrenci gruplarında, düşük bağlılığın benimsendiği gruplara göre daha yüksek puanlar alındığını ve hedef-davranışların daha fazla kazanıldığını vurgulamışlardır. Ayrıca programa bağlı kalınarak yürütülen İngilizce derslerinin, öğrencilerin ders başarısını da arttırdığı söylenebilir. Ancak Bümen, Çakar ve Yıldız (2014), Türkiye’de öğretim programına bağlılığa ilişkin yürütmüş oldukları çalışmada, Türkiye’de öğretim programı reformlarının öğretmenler tarafından yeterince takip edilmediğine ve öğretim programına yeterince bağlı kalınmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Wiles ve Bondi (2007), öğretim programlarının %90’ının uygulanmada başarısız olduğunu, eğitimcilerin,

yeni bir öğretim programını uygulamak için gereken bilgi ve yönetsel becerilerden yoksun olduklarını belirtmişlerdir.

Programa bağlılık ilkesi doğrultusunda ise öğrencilerin, dinleme ve konuşma gibi iletişimsel becerilerine yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi, sınıf içerisinde ağırlıklı olarak İngilizcenin kullanılması, oyun ve etkinliklerin sınıf içi uygulamalarda başlıca etkinlik olarak sunulması gibi beklentilerinin programla örtüştüğü görülmüştür (MEB, 2017).

Öğrencilerin dönem başında belirttikleri beklentilerinin dönem sonunda karşılanması ve öğrencilere sunulan sınavların sonucunda dönem için belirlenen hedef-davranışları kazanmış olmaları, öğretmenin öğretim programında belirtilen etkinlikleri uygulamaya karşı istikrarı, dönem sonunda öğrencilerin İngilizce dersine karşı memnuniyetini ve İngilizce dersinde belirlenen hedef-davranışları kazanmalarını sağlamıştır.

### **Öneriler**

Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretmenlere, öğrencilere, MEB ve okullara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öğretmenlere yönelik, İngilizce öğretmenlerinin öncelikle ders verdikleri sınıf düzeylerine ve önceki kademelere yönelik, İngilizce Öğretim Programını ayrıntılı bir şekilde incelemeleri ve program içerisinde içeriğe uygun önerilen etkinlikleri derste kullanmaları önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin dili gerçek yaşamla bağdaştırabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olmaları ve bunları kullanmaları, öğretim programında yapılan değişiklikleri, reformları izlemeleri ve bunları sınıf içi-dışı ortamlarda öğretim sürecinde sıklıkla uygulamaları önerilebilir. Bulgulara göre, ders süresince İngilizcenin kullanımı, öğrencilerin dile maruz kalmalarını sağlayacak ortamlar oluşturmak açısından önemlidir.

Öğrencilere yönelik: Öğretmen rehberliğinde öğrencilerin, yabancı dili etkin bir şekilde kullanmaya dönük ortamları tercih etmeleri, teknolojiye ulaşabilmeleri yoluyla zengin dil öğrenme çevresi oluşturmaları, dört dil becerisini etkin kullanabilecekleri platformlardan haberdar olmaları önerilmektedir.

MEB ve okullara yönelik: Öğretim programında sunulan gerekli teknolojik alt yapıyı sağlamak üzere, okullar desteklenebilir. MEB ve okul yönetiminin bu anlamda iş birliği yoluna gitmesi önemlidir. Öğretim materyallerinin zamanında temini, eğitim-öğretim yılının başında tüm okulların benzer teknolojik donanıma ve alt yapıya sahip olmaları eğitimde fırsat eşitsizliğinin ve dezavantajlı bölgelerde doğabilecek boşluğun kapatılması açısından değerlidir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu'nun 01/11/2017-562 tarih ve sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

### Kaynakça

- Albalawi, B. (2014). Effectiveness of teaching English subject using drama on the development of students' creative thinking. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4(6), 54-63. <http://www.iosrjournals.org/> adresinden erişilmiştir.
- Alpar, M. (2013). The importance of games in teaching foreign languages to children. *Academic Journals*, 8(15), 1247-1255. doi: 10.5897/ERR2013.1494
- Altay, B. (2018). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının Hammond Küp modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 517797).
- Al-Zoubi, S. M. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Arthur, M., and Blitz, C. (2000). Bridging the gap between science and practice in drug abuse prevention through needs assessment and strategic commun in planning. *Journal of Community Psychology*, 28, 241-255. doi: 10.1002/(SICI)1520-6629(200005)28:3<241::AID-JCOP2>3.0.CO;2-X
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 63-82. <https://www.researchgate.net/publication/285525707> adresinden erişilmiştir.
- Backer, T. E. (2000). *Finding the balance: program fidelity and adaptation in substance abuse prevention: a state of the art review*. Rockville, MD: Center for Substance Abuse Mental Health Services Administration.
- Baydır, E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 511422).
- Bosan, B. (2013, June 25). *The effects of role-play on students' attitude and motivation to speak and interaction in the Esl classroom*. (Unpublished Master Thesis). Faculty of Education Universiti Teknologi Malaysia, Malasia. Retrieved From: <http://www.fp.utm.my/epusatsumber/pdf/fail/ptkghdfwP2/Bojeeswari%20DO%20Bosan.TP.pdf>
- Bouaziz, S. (2015). *The use of role-plays as a teaching technique to develop foreign language learners' oral proficiency. case study: Second year students at Biskra university*. (Unpublished Master Thesis). Mohamed Kheider University of Biskra, Biskra, Algeria.

- Bümen, N., Yıldız, D., and Çakar, E. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 203-228. doi: 10.12738/estp.2014.1.2020
- Cook-Sather, A. (2006). "Sound, presence, and power: 'student voice' in educational research and reform." *Curriculum Inquiry*, 4(36), 359-390. doi: 10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x
- Coşkun-Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Yorum Basın Yayın Ltd.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Dağhan, G., Kibar, N. P., Akkoyunlu, B., ve Atanur, B. G. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etkileşimli tahta ve tablet bilgisayar kullanımına yönelik yaklaşımları ve görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 399-417. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/201398> adresinden erişilmiştir.
- Dane, A. V., and Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control?. *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. doi:10.1016/S0272-7358(97)00043-3
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., and Hansen, W. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Educ Res*, 18(2), 237-256. doi:10.1093/her/18.2.237
- Education First (2019). English proficiency index. Retrieved from <https://www.ef.com.tr/epi/>
- Ersen-Yankı, A. (2017). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 217824).
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/189> adresinden erişilmiştir.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920-942.



- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Czeh, E. R., Cantor, D., Crosse, S. B., and Hantman, I. (2000). *National study of delinquency prevention in schools*. Ellicott City, Maryland: Gottfredson Associates.
- Guba, E. G., and Lincoln, S. (1982) *Effective Evaluation*, San Francisco.
- Gürleyik, S., and Akdemir, E. (2018). Guiding curriculum development: Student perceptions for the second language learning in technology enhanced learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 131-138. doi: 10.11114/jets.v6i4.2994
- Hazarika, Z. (2017). Exploring the impact of technology in teaching English: Tesol in the context. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 5(10), 19-28. www.eajournals.org adresinden erişilmiştir.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (ss. 747-755). Antalya: iconte.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228. doi: 10.1177/0033688207079696
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers’ implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859-1875. doi:10.1016/j.tate.2008.02.007
- Křivková, L. (2011). *Design of the workshop: how to use drama in an English language class?* (Unpublished Diploma Thesis). Retrieved from [https://is.muni.cz/th/151036/pedf\\_m/Krivkova-Drama-final.pdf](https://is.muni.cz/th/151036/pedf_m/Krivkova-Drama-final.pdf)
- Kuśnierek, A. (2015). Developing students’ speaking skills through role-play. *World Scientific News*, 7, 73-111. <http://www.worldscientificnews.com/> adresinden erişilmiştir.
- Liu, F., and Ding, Y. (2009). Role-play in English language teaching. *Asian Social Science*, 5(10), 140-143. doi: 10.5539/ass.v5n10p140
- Lynch, S. (2002). *A model for fidelity of implementation in a study of a science curriculum unit: Evaluation based on program theory*. (Bu çalışma Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneğinin yıllık toplantısında sunulmuştur.), San Francisco: CA.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- MEB. (2005). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2012). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017a). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017b). 2017 Meb basın açıklaması. ([https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf))
- MEB (2018). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nishanthi, R. (2018). The importance of learning English in today world. *International Journal of Trend in Scientific Research and Journal*, 3(1), 871-874. doi: 10.31142/ijtsrd19061
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84. doi: 10.3102/0034654307313793
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84.
- Öztürk, E. (2003). An assessment of high school biology curriculum implementation (Unpublished doctoral thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Tez No. 140136).
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Pasovic-Petrovic, E. (2014). Games in the language classroom-to pay is to learn. (Unpublished Master Thesis), Retrieved From: <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17961/Ema%20EX%202014%20PDF.pdf>
- Paulikova, K. (2018). Teaching speaking through dialogues, discussions and role-plays. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 7(1), 201-214.
- Reddy, M. S. (2016). Importance of English language in today's world. *International Journal of Academic Research*, 4(2), 179-184. [www.ijar.org.in](http://www.ijar.org.in) adresinden erişilmiştir.
- Roman, V. R. (2016). *The importance of fidelity of implementation and factors that impede it for teachers: an interpretative phenomenological analysis*. (Unpublished Doctoral Thesis), Retrieved From: <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82pr32v/fulltext.pdf>

- Seraj, P. M., and Mamun, M. A. (2011). Speaking and listening practice in English language learning through communicative language teaching at hsc level. *G-Science Implementation and Publication*, 2(4), 7-12.
- Sneddon, J. (2003). *The Indonesian language, its history and role in modern society*. Sdney: Nsw press.
- Songer, N. B., and Gotwals, A. W. (2005). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. Paper presented at the AERA (American Education Research Association, Canada.
- Şavran, E. (2017). *Mesleki ve teknik anadolu llisesi öğretmen ve öğrencilerinin İngilizce öğretim programının etkililiğine ilişkin algıları: Osmaniye ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 485591).
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3367/46487> adresinden erişilmiştir.
- Wang, S. (2006). Applicability and transferability of interventions in evidence-based public health. *Health Promotion International*, 21(1), 76-83. doi:10.1093/heapro/dai025
- Wiles, J., and Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd edition). London: Sage publications.
- Yüce, E. (2018). *Türkiye'deki lise 9.sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 515660).
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 702-737. doi: 10.12984/eggefd.305922



## A Case Study on the Secondary School English Curriculum: Teacher's Fidelity and Students' Expectations

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.25.2020	05.23.2021	06.14.2021

**Esra Civriz**  <sup>1</sup>

Ministry of National Education

**Sevinç Gelmez Burakgazi**  <sup>2</sup>

Hacettepe University

### Abstract

This research aims to analyze students' expectations and, achievement in different language skills in the Secondary School English Language Curriculum which renewed in 2017 and gradually implemented in the 9th grade. The curriculum was implemented with teacher's fidelity to the new curriculum. The research was carried out with 65 students at 9th grade level in a public school in one of Kastamonu districts. Data were collected through students' expectation questionnaire, mid-term evaluation questionnaire, and final assessment questionnaire developed by researchers. Multiple case holistic design was used in this research. Within the scope of document analysis, the English curriculum, students' exams, and teacher's notes were analyzed. The research data were analyzed with descriptive analysis. According to the results, it was seen that students expected to improve mostly on their listening and speaking skills, and they were willing to participate, educational activities such as role-play and educational games. Moreover, students expected the lessons to be conducted in English language. Considering the data analysis, it was concluded that the expectations of the students were met in the class of the teacher, who conducted the courses with the fidelity of the renewed curriculum by supporting the themes of the program with the proposed activities and materials in the suggested period of time.

**Keywords:** Curriculum fidelity, English curriculum, English teachers, foreign language learning, students' expectations

*The Ethical Committee Approval: This research has been approved by the permission of Hacettepe University Ethics Board dated 01/11/2017- 562.*

<sup>1</sup>Corresponding Author: Teacher, Kastamonu/Turkey, e-mail: esracvrz@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8065-5562>

<sup>2</sup>Assist. Prof., Faculty of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, e-mail: sevincgelmez@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4553-1433>

### **Purpose and Significance**

The necessity of being informed about scientific, political, economic and sociocultural developments all over the world is one of our community's daily needs. One of the main channels in order to meet these needs, is to communicate with the other countries regularly and consistently. Communication is of great importance to follow the scientific, political, economic and sociocultural developments all over the world. In this sense, curricula take the responsibility of reflecting these sociocultural, economic and scientific developments all over the world into the education. The curriculum has national and international missions such as development of the countries, growing up to contemporary societies, catching up the rapid changes and economic situations in the world and etc. In order to put into practice these goals, the most important step is to engage education and curriculum. Education shapes not only the individuals but also the whole society. Education needs to take the social, cultural, economical, and political changes into consideration in the world. In order to make these goals real and visible, education systems use curricula and education programs. On the first side, the changes in the world and the country can be reflected in the education programs to make those goals real and alive at schools. At this juncture, education programs are renewed and reformed to the changes in the countries and in the world. These changes are reflected in the curriculum. The curriculum has stakeholders like teachers, students, administrators or etc. As a stakeholder, teachers are responsible for applying the curriculum in the classroom and reflecting the changes to the classroom environment. Teachers are also responsible for making a decision on the activities they will use and, the changes in the implementation when it requires. In this step, curriculum fidelity is important. Teachers are expected to reflect all the reforms and regulations to the classrooms in the curriculum. Another stakeholder is students. Students have great importance to make the curriculum alive in the environment of the classroom. Students' expectations from the curriculum are also crucial. With the help of the students' expectations, the curriculum can be made more beneficial and functional. This study aims to analyze students' expectations from the renewed Secondary School 9th Grade English Language curriculum and teacher's fidelity to the curriculum. In this study, students' expectations were investigated when the teacher implemented renewed 9th grade English language curriculum with fidelity. At the same time, students' achievements and how well students' expectations were met had been investigated. Within this purpose, research questions are as follows:

In the English lessons implemented with teacher's fidelity to the renewed secondary school 9th grade curriculum,

1. What are the students' expectations from the English lessons?
2. At the beginning of the term, are the students' listening and speaking skills at the level specified in the program?
3. At the end of the term, are the students' expectations met from the renewed curriculum?

4. At the end of the term, are the students' listening, speaking, reading and writing skills at the level specified in the program?

### **Method**

The study was carried out during the fall term of the 2017-2018 academic year. The sample was composed of 65 ninth grade students. In this study, multiple case-holistic design was used. The researcher used this method by focusing the student' expectations from the renewed 9th grade secondary school English language curriculum.

Before the collection of data, this research has been approved by the permission of Hacettepe University Ethics Board dated 01/11/2017-562. After all the ethical permission was completed, the data collection process started. Data was collected through students' expectation questionnaire, mid-term evaluation questionnaire, and final assessment questionnaire developed by researchers. Within the scope of document analysis, the English curriculum, students' exams, and teacher's notes were analyzed. The research data was analyzed with descriptive analysis. In the first part of the study, in order to identify the students' expectations, a students' expectation questionnaire was used. It consisted of four questions related to English course contents. Additionally, listening and speaking quizzes were used to see the students' exact level in the speaking and listening skills at the beginning of the term. In the listening quiz, the song was listened by the students and made them fill in the blanks some of the specific words were chosen intentionally by the teacher in line with the course objectives. In the speaking quiz, the teacher made students give directions. In the second part of the study, a mid-term evaluation questionnaire was used in order to investigate students' ideas and feelings about the English lessons, content, methods, and evaluation techniques. In this form, four questions were asked and it took fifteen minutes to apply. In the first and second exams, first, second and third unit contents, grammatical topics, vocabularies were asked. In the last part of the study, the practice exam was used and, in this exam, there were four language skills which were listening, speaking, reading, writing. Every part of the exam had equal points. In the last part of the study, the final assessment questionnaire was used in order to see whether the students' expectations met or not.

### **Results**

The results of the study revealed that (1) the students expressed that the number of role plays, activities and games should be increased, practice makes the English language learning better, how much they practice and experience the language, how much they will learn (2) the students mostly preferred communicative skills such as speaking and listening, they are aware of the importance of English and in order to get the real aim of this, they need specific English communicative skills (3) students preferred their teacher to carry out lessons in English than Turkish language. Exposure to the target language motivated students in language learning. It was concluded that with the help of different activities, practices and games, students learnt English easily and it was concluded that when the language was oriented with practice, it was more

communicative, (4) students preferred being increased dialogues and discussion activities in the English classrooms, these activities provided them use language effectively, (5) limited technological materials was a hinder for the teacher in the classroom to liven up the courses (6) at the end of the term, students reached the expected and planned level in the 9th grade English language curriculum, they also got the aims and objectives appropriately with the English language curriculum as it was planned time and date, (7) the expectations of the students were met in the class of the teacher, who conducts the courses with curriculum fidelity by supporting the themes of the program with the proposed activities and materials in the planned period of time.

### **Discussion and Conclusion**

It can be concluded that all the curriculum was implemented with fidelity with aims, content, teaching-learning activities and evaluation in the planned period of time. One of the drawbacks was the lack of technology at school and made it difficult to reach technology and the technological materials in the English classes during the teaching-learning processes. In secondary school English language curriculum, technology and technological materials, activities and methods have great importance (MEB, 2018). When considered the students' expectations, it can be concluded that one of the main expectations of the students in English classes was to use this language in the four main skills, especially with speaking and listening. According to the results of the study, it can be surely concluded communication in targeted language make students more active in the classroom. Students preferred mostly speaking and listening activities in the classrooms. One of the fundamental results of this study was that students mostly enjoyed in drama, dialogues, discussion activities and games in English classes. According to Bouaziz (2015), it is believed that games and drama provide real contexts. Krivková (2011) expresses that teaching the language in real contexts feeds the students in two ways; it teaches both real culture and real activities. Using these activities and methods for teaching foreign language make the lessons more interesting and motivating for both learners and teachers (Paulikova, 2018). It can be inferred from this result that these methods and techniques may provide teaching the target language in its context and in its nature. Based on the results, teaching English language only by using English language in the classroom environment has great importance. Al-Zoubi (2018) states that being exposed to the target language in the classroom environment during the lessons makes students acquire the language effectively. As a consequence, the results indicated that students got higher achievement and their expectations were highly met with the fidelity to the renewed 9th grade curriculum.

### **The Ethical Committee Approval**

This research has been approved by the permission of Hacettepe University Ethics Board dated 01/11/2017- 562.







## İngilizce Öğretiminde Kullanılan Öğrenci Merkezli Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	20.05.2020	05.07.2021	12.07.2021

Hüseyin Şimşek <sup>1</sup> ve Dildar Özaslan <sup>2</sup>  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

### Öz

Alanyazın incelendiğinde, yabancı dil eğitiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla Türkiye’de 2005-2019 yılları arasında yapılan deneysel çalışmaların meta analizini yaparak etki büyüklüğünü hesaplamak ve bu etki büyüklüğünün çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma, meta analitik tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda araştırma ölçütlerine uyan 55 çalışma belirlenmiştir. Sonuç olarak, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif ve yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada hesaplanan etki büyüklüğü, çalışma türü (tez/makale), örneklemin öğretim kademesi ve sınıf düzeyi, çalışmanın gerçekleştirildiği okul türü gibi moderatör değişkenlere göre analiz edilmiştir. Belirlenen bu etki büyüklüğünün yayın türüne göre makaleler lehine ve kademeye göre ortaöğretim kademesi lehine anlamlı fark olduğu ancak kurum türüne (özel/resmî) göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Yabancı dil öğretimi, yapılandırmacılık, öğrenci merkezli yöntem ve teknikler, meta analiz, akademik başarı.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma bireyler üzerinde gerçekleştirilmediğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: husimsek@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7455-3706>

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: dildarozaslan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9733-2276>

Küreselleşme olgusu dünyada farklı kültürlerin etkileşimini artırmıştır. Etkileşim çok boyutlu bir kavramdır. Günümüz toplumları arasında başta ekonomi, sanat, politika ve savunma alanlarında farklı düzeylerde etkileşim söz konusudur. Eğitim sektörü en yaygın etkileşim alanlarından biridir. Ancak etkileşimin temel aracı dildir. Bu nedenle etkileşim için yabancı dil bilme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Birçok ülkede her bireyin en az bir yabancı dil bilmesine yönelik çalışmalar yürütülmekte, bu kapsamda eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmektedir. Bunun temel nedeni ortak bir dil arayışıdır. Ortak dil arayışı düşüncesi “lingua franca” kavramının doğuşuna yol açmıştır. Lingua franca, farklı ana dillere sahip insanların iletişim kurabilecekleri ortak dil olarak tanımlanmaktadır (Seidlhofer, 2005). Dünya ülkelerinde farklı yabancı diller öğretilmekle birlikte günümüzde lingua franca olarak kabul edilen dil İngilizcedir.

Esasen yabancı dil öğretiminin dünya genelinde yaygınlaşmasında Sanayi Devrimi'nin ortaya çıkardığı ekonomik ve teknik gelişmeler etkili olmuştur. Türkiye'de de yabancı dil öğretimi, Osmanlı Devleti'nin yenileşme döneminde batılılaşma hareketleri çerçevesinde başlamıştır (Işık, 2008). Gerek Osmanlı Devleti'nde gerekse Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında okullarda temel yabancı dil dersi Fransızcadır. Ancak 2. Dünya Savaşı sonrasında İngiltere ve Amerika'nın sömürgelerini artırması, yabancı dil olarak İngilizceyi ön plana çıkarmıştır. 2. Dünya savaşı sonrasında Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri'nin gelişen ilişkileri, okullarda İngilizce öğretiminin yaygınlaşmasına yol açmıştır (Ateş-Özdemir, 2006; Sezer, 1988). Türkiye'nin NATO üyeliği ve Avrupa Birliği görüşmelerine (müzakerelerine) başlaması İngilizce öğretiminin önem kazanmasına yol açmıştır (Coşkun-Demirpolat, 2015). Günümüzde Türkiye'de neredeyse tüm öğretim kademelerinde yabancı dil dersleri bulunmakta, en yaygın yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir.

Ülkeler arasındaki işbirliğinin giderek artması ve küreselleşme nedeniyle bir yabancı dili bilmek neredeyse zorunlu duruma gelmiştir. Yabancı dil son yıllarda Türkiye'de de gerek akademik gerekse ekonomik alanda oldukça önemli bir gereklilik haline gelmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998; Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Öyle ki akademik personel alımlarında ve işverenlerin personel seçimlerinde birden fazla yabancı dilde yeterli olmak tercih nedeni durumuna gelmiştir.

Türkiye'de 2005 yılında ilk ve ortaöğretim kurumlarının programlarında kapsamlı değişiklikler yapılmış ve bu değişikliğin yabancı dil öğretimine etkisi olmuştur. Kuramsal temeli pragmatist felsefeye dayanan yeni program, bu felsefenin bir ürünü olan ilerlemeci yaklaşım ve yapılandırmacı anlayış üzerine temellendirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). MEB'in benimsemiş olduğu yapılandırmacı anlayış, sosyal ve bilişsel psikoloji kuramlarına dayanmaktadır (Baş, 2011a). Bir öğrenme kuramı olan yapılandırmacılık, bireyin yeni karşılaştığı bilgileri daha önceden edinmiş olduğu bilgiler ve deneyimler üzerine koyarak ve bu bilgiler ile ilişkilendirerek yeni öğrenmeler oluşturmasıdır (Sherman ve Kurshan, 2005). Sherman ve Kurshan (2005), yapılandırmacı kuramın disiplinlerarası

araştırmaların sonuçlarından etkilendiğini, yeni yaklaşımdaki asıl zorluğun daha kalıcı ve derin öğrenmenin nasıl özendirileceğini anlamak olduğunu belirtmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, belirli bir sosyo-kültürel bağlamda gerçekleşir ve çevreyle etkileşim sonucunda oluşur. Sosyal yapılandırmacı anlayış, bireyin kendisi dışında herhangi bir yerde var olan bilgiyi edinmesinden ziyade anlamlı öğrenmeye odaklanır (Oldfather, West, White ve Wilmarth, 1999). Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, sadece dış dünyanın bir kopyası ya da bir kimseden diğerine geçen edilgen bir emilim değil, bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluşan yeni bir yapıdır. Bilgi bireysel olarak oluşur, dolayısıyla her bilgi insanın içindedir (Yurdakul, 2015).

Yurdakul (2015), yapılandırılmış bir öğrenmenin gerçekleşmesi için üç önemli koşul olduğunu belirtir:

1. Anlamlandırma eyleminin çevre ile iletişim içinde gerçekleşmesi,
2. Bilişsel çelişki ya da kargaşanın öğrenmenin tetikleyicisi olması ve bu durumun öğrenilecek şeyin düzenlenmesine ve doğasına karar vermesi,
3. Bilginin bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten ve sosyal etkileşimden doğmasıdır.

Sherman ve Kurshan (2005) ise yapılandırmacı öğrenme sürecinde anlamlı öğrenmeyi üç farklı şekilde tanımlamışlardır: (1) Yeni ve önceki deneyimleri etkin biçimde ilişkilendirmenin ürünü, (2) çalışılan disiplinin olgularını ve temel ilkelerini öğrenme işlevi ve (3) bilişsel yetenekleri etkili bir biçimde kullanma ve yönetmenin bir sonucu. Bu bilgiler ışığında, yapılandırılmış bir öğrenmenin, bireyin bilişsel ve sosyal süreç içerisinde, dışarıda var olan bilginin ötesinde, kendinde var olan önceki yaşantıları ve bilgileri ile ilişkilendirerek yeni öğrenmeler oluşturması olarak belirtilebilir.

Sherman ve Kurshan (2005), yapılandırmacılığın öğretim ilkeleri olduğuna işaret etmiştir. Bu ilkeler; öğrenen merkezli, ilgi çekici, gerçek yaşamla uyumlu, sosyal, etkin, zaman, dönüt verme ve destekleyici olma biçiminde tanımlanmıştır. Bu araştırma, öğrenci merkezli öğretim, öğrenenlerin bireysel deneyimleri, kültürleri, bilgilerinin bilişsel stratejiler yardımıyla harmanlanması sonucunda ortaya çıkan eğitime odaklanmaktadır. Çünkü böylesi bir öğrenme ortamı, öğrencilerin yeni düşünceleri kendi anlama biçimlerine dönüştürerek izleyecekleri yolu keşfetmelerine olanak sağlar. Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programları yukarıda açıklanan yapılandırmacı kuramın özelliklerini ve ilkelerini temele alan; etkinlik ve öğrenci merkezli bir öğretim hedeflemiştir. Bu hedefe ulaşabilmek için bilgi ve beceri dengesini kurabilen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve bireysel yaşantılarını dikkate alan ve öğrenenlerin çevreyle etkileşimini özendiren bir öğretimin yapılması gereğine işaret edilmiştir. Richardson (2003) yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir öğrenme ortamında, öğrencinin öğrenme süreci ve ilgi alanları üzerine odaklanması gerektiğini savunur.

Geçmişten bu yana yabancı dil öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda çeşitli tartışmalar yapılmıştır. Memiş ve Erdem (2013), günümüze kadar ortaya konulan çok sayıda öğretim ve öğrenme yöntemi olmasına karşın ideal bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceğini öne sürmüşlerdir. Gömleksiz ve Elaldı (2011), yabancı dil öğretiminin dört temel beceri etrafında yapılmasına karşın tüm becerilerin aynı yöntemlerle kazandırılmaya çalışılmasının olanaksız olduğunu, dolayısıyla farklı yöntemlerin bilinmesi ve amaca hizmet eden yöntemin kullanılmasının daha doğru olacağını belirtmiştir. Demirel (2020), dil öğretiminde kullanılan yöntemleri; Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method), Düzvarım Yöntemi (Direct Method), Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method), Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach), Doğal Yöntem (Natural Method), İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach), Seçmeli Yöntem (Eclectic Approach), Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning), Sessizlik Yöntemi (Silent Way) ve Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) olarak belirtmiştir. Yabancı dil öğretim tekniklerini ise, grupla öğretim teknikleri ve bireysel öğretim teknikleri olmak üzere iki ana başlık altında toplayarak sınıflandırmıştır. Grupla öğretim teknikleri arasında beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, altı şapkalı düşünme tekniği, kavram haritaları ve eğitsel oyunlar yer alırken; bireysel öğretim teknikleri arasında bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim yer almaktadır.

Türkiye'deki yabancı dil öğretimi konusunda bazı yanlış uygulamaların olduğu iddia edilmektedir (Coşkun-Demirpolat, 2015; Haznedar, 2010). Coşkun Demirpolat (2015), Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğunun söylenemeyeceğini, gerek ulusal sınavlardaki gerekse uluslararası yabancı dil yeterliliği sıralamalarındaki başarısızlığın buna kanıt olarak gösterilebileceğini belirtmiştir. Bu başarısızlığın tek bir etkene bağlı olmadığı, birbirini tetikleyen birçok etmenden etkilendiği söylenebilir. Yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesi sürecindeki hatalar ve eksiklikler, fiziki koşullara bağlı olan sorunlar, ders materyallerinin niteliği, dil öğretiminin doğasına uygun olmayan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) gibi sınavlarla dil öğretmeni yeterliliğinin ölçülmeye çalışılması, halihazırda görev yapan öğretmenler arasında alan dışı eğitim alanların olması gibi sorunların Türkiye'deki dil eğitiminin başarısız olmasına neden olduğu söylenmektedir (Coşkun-Demirpolat, 2015; Çınkır ve Kurum, 2015)

Alanyazın tarandığında, yabancı dil öğretimine yönelik sorunlar hakkında çeşitli bulgulardan söz edilmektedir. Nitekim bir araştırmada öğretim teknolojilerinin öğretmenler tarafından verimli kullanılmaması ve yabancı dil eğitimine ayrılan kaynak ve sürenin yetersiz oluşunun (İyitoğlu ve Alcı, 2015; Şen-Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu, 2005) önemli iki temel sorun olduğu ileri sürülmüştür (Işık, 2008). Ayrıca öğretim programı ve ders kitaplarının hazırlanması aşamasında İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınmaması bir başka sorun olarak dile getirilmiştir (Tütüniş, 2014). Türkiye'de yabancı dil öğretimine ilişkin sorunlar dikkate alındığında, öğrenenlerin kendi deneyimleri ve yaşantılarından yola çıkarak

öğrenebilecekleri, etkinlik ve öğrenci merkezli, çevre ile etkileşim içinde olacakları bir öğrenme ortamı oluşturmak öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlanması açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin yabancı dil derslerinde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Problem Durumu**

Alanyazın tarandığında öğrenci merkezli yöntem, yaklaşım ve tekniklerin akademik başarıya etkisini inceleyen birçok meta analiz çalışmasına rastlanmıştır. Gözüyeşil (2012) beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına etkisini, Akdemir ve Karakuş (2016) yaratıcı dramının öğrencilerin akademik başarısına etkisini; Semerci ve Batdı (2015) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisini; Kanadlı, Kerim ve Karakuş (2016) kuantum öğrenmenin akademik başarıya etkisini; Kablan, Tokan ve Erkan (2013) öğretim sürecinde materyal kullanımının etkililik düzeyini; Batdı (2017) eğitilme uygulamalarının akademik başarıya etkisini; Kaşarcı (2013) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse ilişkin tutumlarını inceleyen meta analiz çalışmaları yürütmüşlerdir. Ayrıca yabancı dil dersinde kullanılan öğrenci merkezli yaklaşım çalışmalara ilişkin bir meta analiz çalışması Tomakin ve Yeşilyurt (2013) tarafından, bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi konusunda yapılmıştır. Ülkemizde 2005 yılından bu yana programlarda hakim olan pragmatik felsefenin eğitime yansımaları olarak belirtilen ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, araştırmacıların dikkatini öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere çekmiştir. 2005 yılından günümüze öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çok sayıda çalışma yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmalar arasında birtakım tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların birçoğunda yapılandırmacı yaklaşımın öğretme-öğrenme sürecinde etkili olduğu vurgulanırken (Akçayır ve Akçayır, 2016; Akçin ve Bektaş-Çetinkaya, 2014; Akdağ, 2010; Anlamış ve Akay, 2019; Aslandağ-Soylu, 2008; Aytaş, 2014; Azap, 2012; Bahçe, 2008; Baş, 2011b; Baş, 2011c; Baş ve Beyhan, 2010; Baş ve Beyhan, 2012; Başören, 2015; Başöz, 2013; Birsen, 2017; Bozkurt, 2014; Bulut, 2018; Çakır, Solak ve Tan, 2015; Çay, 2017; Çelen, 2008; Çırak, 2006; Çopur, 2011; Dağistan, 2015; Dilek, 2010; Donmuş ve Gürol, 2015; Er, 2007; Gömleksiz, 2005; Güven, 2007; Güzelsoy, 2018; Hasra, 2007; Işık, 2016; İlhan ve Kayabaşı, 2014; İyitoğlu, 2018; İzgi, 2014; Kadan, 2013; Karakoç, 2016; Kartal, 2014; Kılıç, 2006; Kılıç ve Tuncel, 2009; Kil ve Şahin, 2019; Köylüoğlu, 2010; Öz ve Efecioğlu, 2015; Özer, 2016; Pektaş, 2014; Saday, 2007; Seçilmişoğlu, 2019; Selçuk, 2016; Su Bergil, 2010; Şahinler-Albayrak, 2015; Şen-Bartan, 2013; Tümen-Akyıldız, 2015; Türker, 2007; Yıldırım, 2013; Yumurtacı, 2019) yalnızca birisinde anlamlı bir etkisinin olmadığı (Güleç, 2014) ortaya konulmuştur. Alanyazında yabancı dil dersinde kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla yapılan herhangi bir meta analiz çalışmasına ise rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, ilgili alanyazındaki açığın kapatılması ve bundan sonra yapılacak araştırmalar için yol gösterici olması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin öğrencilerin

akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını, etkiliyse ne derece etkili olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın ana problemi şu şekilde yapılandırılmıştır: Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin akademik başarılarını etkilemekte midir?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, alanyazın tarama süreci, çalışmaların araştırmaya dâhil edilme ölçütleri, çalışmaların özelliklerinin kodlanması ve verilerin analiz edilmesine ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, birbiriyle ilişkili deneysel çalışmaların sonuçlarının birleştirilmesi amacıyla yapılan bir meta analiz çalışmasıdır. Meta analiz, bir konuda yapılan çalışmaların bir araya getirilerek ilgili konunun daha bilimsel ve anlaşılır hale gelmesi amacıyla araştırmaların sentezlenmesini amaçlayan nicel bir araştırma desendir (Chalmers, Hedges ve Cooper, 2002). Cooper'a (1998) göre meta analiz sürecinin beş aşaması vardır: 1. Problemin belirlenmesi, 2. verilerin toplanması, 3. verilerin değerlendirilmesi çalışmaya dahil edilme ölçütleri, 4. verilerin analizi ve yorumlanması, 5. bulguların sunulması. Card (2012), bu beş aşamayı da göz önüne alarak meta-analiz çalışmasının dört bölüme ayrıldığını belirtmiştir:

**1. Giriş** bölümü, daha önce yapılmış çalışmaların amaçlarının, araştırma sorularının ve hipotezlerin yanı sıra kurama, yöntemlere ve bulgulara da bir zemin hazırlar.

**2. Yöntem**, araştırma sürecini yeterince ayrıntılı bir biçimde açıklar. Bu ayrıntılar alanyazın taraması süreci, çalışmaların araştırmaya dâhil edilme ölçütlerini, çalışma özelliklerinin kodlanması ve veri analizi yöntemi ile birlikte etki büyüklüklerini içerir.

**3. Sonuçlar**, analizlerden elde edilen bulguların doğru ve açık bir rapordur. Sonuçların çok daha kavramsal ve yönetsel bir düzenlenmesini, betimsel bilgileri, merkezi eğilimleri ve heterojenliği, moderatör değişkenlerin analizleri ve tanılayıcı analizleri içerir.

**4. Tartışma**, bulguların gözden geçirilmesi, açıklamalar ve bulgulardan elde edilen çıkarımlar, sınırlılıklar ve sonuçlar şeklinde dört bileşeni içerir.

#### Alanyazın Tarama Süreci

Bu çalışmanın alanyazın taramasında, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, ERIC, ULAKBİM ve EBSCO veri tabanlarında yabancı dil deneysel, İngilizce dersi deneysel, öğrenci merkezli yabancı dil dersi, yabancı dil eğitimi, İngilizce dersi eğitimi anahtar sözcükleri kullanılarak hem İngilizce hem Türkçe tarama yapılmıştır. Elde edilen çalışmaların kaynakçaları incelenerek ilgili alanyazın taranmıştır. Ayrıca araştırma süreci iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve kodlanan verilerin iki araştırmacı tarafından da kontrolü sağlanmıştır. Alanyazın

taraması sonucunda, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yaklaşımlara ilişkin yapılan 214 çalışmaya ulaşılmıştır.

### **Çalışmaların Araştırmaya Dahil Edilme Ölçütleri**

Bu araştırma kapsamında, çalışmaların meta-analize dahil edilmesi için belirlenen ölçütler şunlardır: i) 2005-2019 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olması, ii) çalışmaların yüksek lisans tezi, makale ve doktora tezi olması, iii) çalışmada, öğrenci merkezli yaklaşımların akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırmaya dahil edilecek çalışmalarda deneysel desenin işe koşulmuş olması, iv) etki büyüklüğünün hesaplanması için çalışmanın aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), örneklem büyüklüğü (N), standart sapma (sd), t-test ile p anlamlılık değeri gibi bazı sayısal verileri içermesi, v) parametrik testler kullanılmış olması (t-test, F-test veya ANOVA). Alanyazın taraması sonucunda elde edilen 214 çalışmadan 55’inin bu ölçütleri karşıladığı belirlenmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilmeyen çalışmalar; parametrik olmayan testler kullanılan çalışmalar, nitel çalışmalar ve hem deney hem kontrol grubunda farklı öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanmış olan çalışmalardır.

Bu meta analiz çalışması, 2005-2019 yılları arasında yabancı dil olarak İngilizce öğretimi derslerinde kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ve tekniklerinin akademik başarıya etkisinin incelendiği, Türkiye’de yapılmış olan ve elektronik ortamda erişilebilen çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Bu nedenle yurtdışında yayımlanmış, elektronik ortamdan erişimi olmayan, belirtilen tarihler dışında kalan çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Ayrıca analize dahil edilen çalışmalar yalnızca deneysel desene sınırlandırılmıştır. İlişkisel ve betimsel çalışmalar ile meta analizin doğası gereği nitel çalışmalar da araştırmada yer almamaktadır. İleride yapılacak olan çalışmaların bu sınırlılıklar dikkate alınarak yapılmasının alanyazına büyük ölçüde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### **Çalışmaların Özelliklerinin Kodlanması**

Araştırma kapsamındaki çalışmalar yazar isimleri, yayın yılı, çalışmanın türü (makale, yüksek lisans veya doktora tezi), veri toplama aracı, örneklemin öğretim kademesi ve sınıf düzeyi, okul türü (resmi veya özel), geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilme durumu gibi verileri ile kodlanmıştır. Ayrıca kodlamalar, deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları ve örneklem büyüklüğünü de içermektedir. Lipsey ve Wilson (2001) kodlayıcılar arası tutarlı bir güvenilirlik tahminini sağlamak için 20 veya daha fazla çalışmanın iki kodlayıcı tarafından kodlanmasını önermişlerdir. Bu çalışmada da araştırmaya dahil edilecek çalışmalar arasından rastgele seçilen 20 çalışmanın kodlama protokolleri iki kodlayıcı tarafından doldurularak araştırmanın kodlama güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmaya dahil edilecek olan çalışmaların tamamında geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmış olduğu belirlendiğinden araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

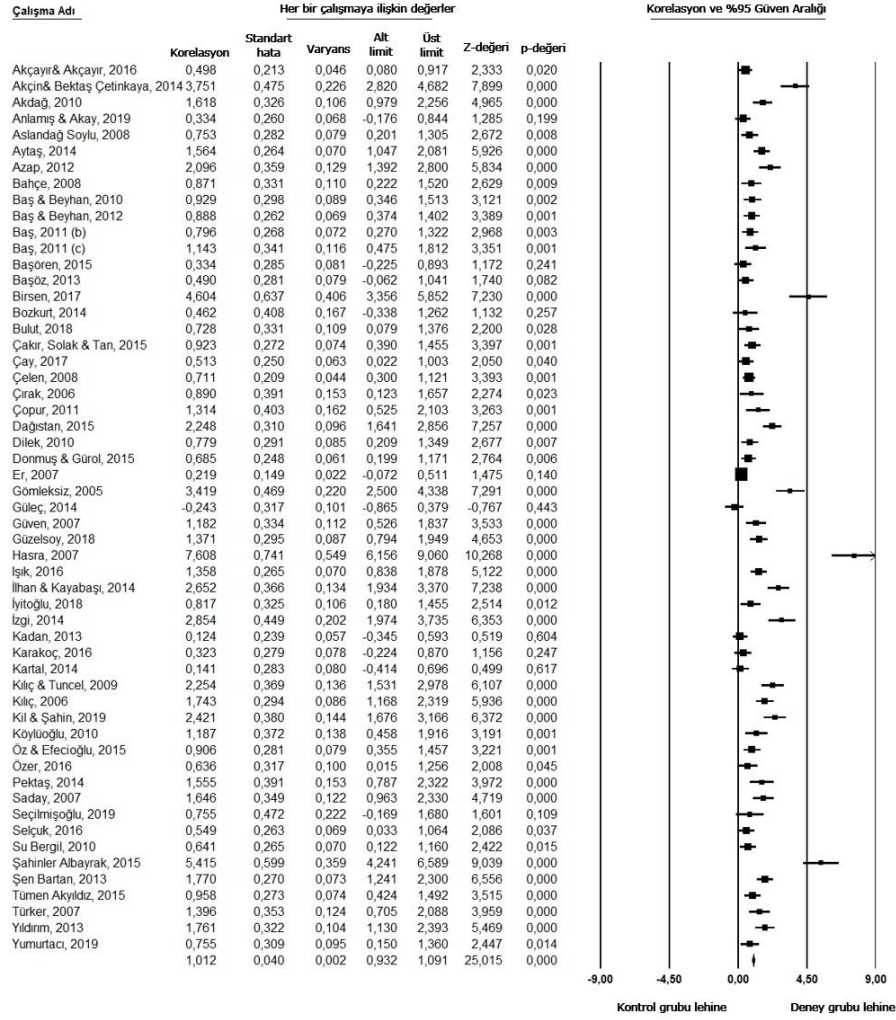
### **Verilerin Analizi**

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen ve ölçütlere uyarak araştırmaya dahil edilen çalışmalar, Comprehensive Meta-Analysis (CMA) V3 programı ile analiz edilmiştir. Cohen's d katsayısı kullanılarak çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Gruplar arası ortalama fark olarak belirtilen d değeri, elde edilen farkın gruplar içi standart sapmaya bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Cohen (1988), etki büyüklüğünün .2 ve .5 arasında olması durumunda küçük, .5 ve .8 aralığında olması durumunda orta, .8'den büyük olması durumunda ise güçlü etki olarak belirtmiştir. Ayrıca hesaplanan etkinin çalışma türü, örneklemin öğretim kademesi ve sınıf düzeyi, çalışmanın gerçekleştirildiği okul türü gibi moderatör değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Ayrıca bu araştırma bireyler üzerinde gerçekleştirilmediğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### **Bulgular**

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde işe koşulan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, yöntem bölümünde söz edilen ölçütlere uygun olan çalışmaların etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmalar alanyazından elde edildiğinden ve Q değeri referans değerinden büyük olduğundan rastgele etkiler modeli tercih edilerek çalışma buna göre yorumlanmıştır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013; Dinçer, 2014). Çalışmaya ilişkin orman grafiği Şekil 1'de verilmiştir.





Şekil 1. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin çalışmaların etki büyüklükleri orman grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, çözümlenen 55 çalışmadan 46'sının etki büyüklüğünün anlamlı olduğu, dokuz çalışmanın etki büyüklüğünün ise anlamlı olmadığı görülmektedir. Şekilde görüldüğü üzere yüksek etki büyüklüğüne sahip çalışma Hasra (2007) tarafından yapılan (ES=7.61), düşük etki büyüklüğüne sahip çalışma ise Güleç (2014) tarafından yapılan (ES=-0.24) çalışmadır. Ayrıca % 95 güven aralığı sonuçları

çalışmalardan 46'sının etki büyüklüklerinin deney grubu lehine anlamlı olduğu, dokuz çalışmada anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Cohen (1988), etki büyüklüğünün .2 ve .5 arasında olması durumunda küçük, .5 ve .8 aralığında olması durumunda orta, .8'den büyük olması durumunda ise güçlü etki olarak belirtmiştir. Bu meta analizdeki çalışmalar etki büyüklükleri açısından gruplandırıldığında, beş çalışmanın küçük etkiye, 13 çalışmanın orta etkiye, 32 çalışmanın ise güçlü etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Ayrıca araştırmada yer alan 55 çalışmanın etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre birleştirildiğinde Hedge's g değerinin 1.296, standart hatanın 0.119, % 95 güven aralığının alt sınırı 1.062 üst sınırı 1.529 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Cohen'in (1988) etki büyüklüğü sınıflaması dikkate alındığında, yüksek düzeyde bir etki olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir.

#### Heterojenlik Testi ve Moderatör Analizi

Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisine ilişkin etki büyüklüğünün meta analizinin rastgele ve sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş bulgularına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

*Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Etki Büyüklüğünün Meta Analizine İlişkin Rastgele ve Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları*

Model	Etki Büyüklüğü ve % 95 Güven Aralığı						
	Çalışma Sayısı	Hedge's g	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z-değeri
Sabit Etkiler	55	0.998	0.040	0.002	0.920	1.076	25.036
Rastgele Etkiler	55	1.296	0.119	0.014	1.062	1.529	10.883

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinden rastgele etkiler modelinin ortalama etki büyüklüğü değerinin ES=1.296, ortalama etki büyüklüğünün standart hatasının SE=0.119, güven aralığı alt sınırının 1.062 ve üst sınırının 1.529 ve olduğu görülmektedir.

Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ve tekniklerinin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin etki büyüklüğünün meta analizinin rastgele ve sabit etkiler modeline göre heterojenlik testi bulguları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

*Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Etki Büyüklüğünün Meta Analizine İlişkin Rastgele ve Sabit Etkiler Modeline Göre Heterojenlik Testi*

Model	Heterojenlik				
	Çalışma Sayısı	Q-değeri	df (Q)	p	I <sup>2</sup>
Sabit Etkiler	55	464.957	54	0.000	88.386
Rastgele Etkiler	55				

Tablo 2’de görüldüğü üzere heterojenlik testi sonucu anlamlıdır ( $p = .000$ ,  $p < .05$ ). Q değeri 464.957, serbestlik derecesi 54’e eşittir. Q değeri, ki-kare tablosu ile karşılaştırıldığında ( $\chi^2 = 91.872$ ), % 95 güven aralığında ve 54 serbestlik derecesi ile 464.957 değerinin daha büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışmaların heterojenlik gösterdiği belirtilebilir. Ayrıca I<sup>2</sup> indeksi % 88.386 değerinde olduğundan yüksek düzeyde heterojenlik olduğu söylenebilir. Diğer bir söyleyişle her çalışmanın etki büyüklüğü, bir diğerine göre yüksek düzeyde farklılık göstermektedir. Bu nedenle bu meta analiz çalışmasının çözümlenmeleri ve yorumlamaları rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır (Borenstein ve diğ., 2009).

İngilizce dersinde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etki büyüklüğünün araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın türüne, yürütüldüğü kademeye ve kurum türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Kategorik moderatör analizine ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

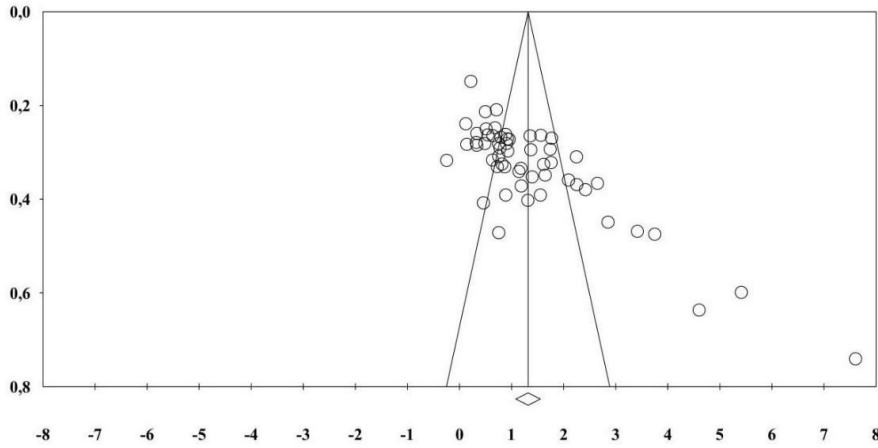
*Kategorik Moderatör Analizine İlişkin Bulgular*

Kategorik Moderatör	N	Etki büyüklüğü	% 95 güven aralığı		P	Heterojenlik		
			Alt Limit	Üst Limit		Q	df	p
<i>Yayın Türü</i>								
Doktora tezi	8	0.741	0.335	1.147	.000	7.701	2	0.021
Makale	14	1.478	1.001	1.955	.000			
Yüksek lisans tezi	33	1.409	1.077	1.740	.000			
<i>Kurum türü</i>								
Özel	12	1.704	1.004	2.405	.000	1.616	1	0.204
Devlet	43	1.223	0.976	1.470	.000			
<i>Kademe</i>								
Yabancı dil kursu	1	0.462	-0.338	1.262	.257	10.961	3	.012
Ortaöğretim	11	1.930	1.181	2.678	.000			
Yükseköğretim	17	0.928	0.642	1.213	.000			
İlköğretim	26	1.384	1.030	1.737	.000			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, yapılan kategorik moderatör analizi sonucu yayın türü ( $p = .021$ ) ve kademeye ( $p = .012$ ) göre çalışmaların etki büyüklükleri farklılaşırken, kurum türüne ( $p = .204$ ) göre farklılaşmamaktadır ( $Q > \chi^2; p < .05$  ve  $Q > \chi^2; p < .05$ ). Öğretim kademesi değişkenine göre yapılan analizler ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle ( $g = 1.930$ ; %95 güven aralığı = 1.181 - 2.678) ve ilköğretim düzeyinde öğrencilerle ( $g = 1.384$ ; %95 güven aralığı = 1.030 - 1.737) yapılan çalışmaların yükseköğretim kademesi ( $g = 0.462$ ; %95 güven aralığı = -0.338 - 1.262) ve yabancı dil kurslarına ( $g = 0.928$ ; %95 güven aralığı = 0.642 - 1.213) göre etki büyüklüklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, yayın türü değişkenine göre yapılan analizler makale ( $g = 1.478$ ; %95 güven aralığı = 1.001 - 1.955) ve yüksek lisans tezlerinin ( $g = 1.409$ ; %95 güven aralığı = 1.077 - 1.740), doktora tezlerine ( $g = 0.741$ ; %95 güven aralığı = 0.335 - 1.147) oranla daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak kurum türü değişkenine göre yapılan çözümlenmelerde ise özel veya resmi kurumlar lehine anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur ( $p = .204$ ).

### Yayın Yanlılığı

Bu çalışmada yayın yanlılığı olup olmadığına ilişkin çözümlenmeler huni saçılım grafiği ve Rosenthal's Fail Safe N kullanılarak belirlenmiştir. Rosenthal's Fail Safe N araştırmacıya, ne kadar çalışmanın eklenmesi durumunda etki büyüklüğünün 0'dan farklı bir değere sahip olacağı konusunda karar vermesine olanak sağlar. Huni saçılım grafiği ise meta analiz kapsamında ele alınan çalışmaların etki büyüklüğü ve çalışmanın örneklem büyüklüğü arasındaki ilişkinin dağılımını gösteren grafikdir (Borenstein ve diğ., 2009). Şekil 2'de, yayın yanlılığına ilişkin huni saçılım grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 2. Yayın yanlılığına ilişkin huni saçılım grafiği

Şekil 2'deki X eksenini etki büyüklüğünü, Y eksenini örneklem büyüklüğünü temsil etmektedir. Geniş örnekleme yürütülen çalışmalar grafiğin üst kısmında ve genellikle ortalama etki büyüklüğüne yakın biçimde konumlanırken, nispeten daha küçük örnekleme yürütülen çalışmalar grafiğin alt kısmında yoğunlaşırlar ve geniş bir değer aralığında yayılma eğilimi gösterirler. Çünkü küçük örneklemle yürütülen çalışmaların etki büyüklüklerinde örnekleme hatalarıyla karşılaşma olasılığı daha yüksektir (Borenstein ve diğ., 2009). Grafik 2 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çalışmaların birçoğunun grafiğin üst kısmına doğru yoğunlaştığı ancak simetrik bir dağılım göstermediği görülmektedir. Bu durum, yayın yanlılığı olasılığına işaret eder. Ancak emin olmak için yayın yanlılığı istatistiklerini kullanmakta yarar vardır (Dinçer, 2014).

Huni saçılım grafiğinden elde edilen bulgular yayın yanlılığı olasılığını işaret ettiğinden Rosenthal's Fail Safe N analizi ile yayın yanlılığı test edilmiştir. Analiz sonucunda, Alpha değerinin 0.05'ten büyük olabilmesi için gerekli çalışma sayısı 1360 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki çalışmalar alanyazındaki çalışmaların tamamı olduğundan bu sayıda çalışmaya ulaşmak olanaklı değildir. Borenstein ve diğ., (2009), Fail Safe sonucunda ortaya çıkan çalışma sayısının beş veya 10 gibi küçük bir rakam olması durumunda araştırmanın yayın yanlılığından kuşku duyulabileceğini ancak 20.000 gibi büyük bir rakam olması durumunda araştırmanın yayın yanlılığı olmadığını biçiminde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmada yayın yanlılığı olmadığını ve etki büyüklüğünün güçlü olduğu belirtilebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Türkiye'de 2004-2019 yılları arasında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaları içeren bu meta analiz çalışmasında 55 araştırma yer almaktadır. Araştırma sonucunda rastgele etkiler modeli dikkate alınarak hesaplanan etki büyüklüğü 1.296 olduğundan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları üzerinde pozitif bir etkisi olduğu, bu etkinin Cohen'in (1998) etki büyüklüğü sınıflamasına göre yüksek düzeyde bir etki, Thalheimer ve Cook'a (2002) göre ise çok geniş düzeyde bir etki olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve teknikler, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yaşar, Çengelci Köse, Göz ve Gürdoğan Bayır (2015) tarafından Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan meta analiz çalışmasında, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya konulmuştur. İlgili araştırmanın sonucunun bu araştırmanın sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte araştırma kapsamında olan çalışmalardan Güleç (2014) tarafından yapılan çalışmada, kontrol grubu lehine bir fark belirlenmiştir. Bunun dışındaki 54 çalışmada deney grubu lehine bir fark olması öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin İngilizce dersi akademik başarılarını

etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında incelenen 54 çalışmada etki büyüklüğünün 0.24 ile 7.61 arasında değişmesi de elde edilen bulguları desteklemektedir.

Bu araştırmada aynı zamanda etki büyüklüğünün yayın türüne göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan kategorik moderatör analizi sonucunda, hesaplanan etki büyüklüğünün anlamlı olduğu ortaya konulmuştur ( $p < .05$ ). Analize dâhil edilen makalelerin etki büyüklüğünün  $g = 1.478$ , yüksek lisans tezlerinin etki büyüklüğünün  $g = 1.409$  iken doktora tezlerinin etki büyüklüğünün  $g = 0.741$  olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla makalelerin ve yüksek lisans tezlerinin, doktora tezlerine oranla daha geniş bir etki düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Kanadlı, Ünal ve Karkuş (2015) kuantum öğrenme modelinin akademik başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda makalelerin etki büyüklüğünün tezlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Card, Stucky, Sawalani ve Little (2008), yayımlanmış çalışmalar olarak ifade edilen makalelerin etki büyüklüğü düzeylerinin yayımlanmamış çalışma olarak belirtilen tezlere oranla daha yüksek olmasının olası olduğunu belirtmişlerdir. Böylece hem yayımlanmış hem de yayımlanmamış çalışmaların meta analize dahil edilmesinin yayın yanlılığını engelleyeceği ve yayın yanlılığı analizlerinin daha doğru sonuçlar vereceği belirtilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada yayın yanlılığının olup olmadığı Rosenthal's Fail Safe N analizi ve huni saçılım grafiği ile belirlenmiştir. Analizler sonucunda bu meta analiz araştırmasında yayın yanlılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer kategorik moderatörü olan öğretim kademesi (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, yabancı dil kursu) değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerinin anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmaların etki büyüklüğü  $g=1.930$ , ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmaların etki büyüklüğü  $g=1.384$ , yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmaların etki büyüklüğü  $g=0.462$  ve yabancı dil kursunda yapılan çalışmanın etki büyüklüğü  $g = 0.928$  olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların etki büyüklükleri, yükseköğretim düzeyindeki ve yabancı dil kurslarındaki öğrencilerle yapılan çalışmaların etki büyüklüklerinden daha yüksektir. Bu durum, ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde öğrencilerin merkezi sınavlar ve diploma puanı kaygısıyla yüksek düzeyde güdülenmeye sahip olmaları ile açıklanabilir. Yükseköğretim düzeyinde zorunlu olarak okutulan yabancı dil dersini bu kademedeki öğrenciler yalnızca başarıyla tamamlama çabası içerisinde olabilirler. Dolayısıyla öğrencilerin derse ilişkin güdülenmeleri düşük olabileceğinden yapılan araştırmalarda düşük performans göstermiş olmaları olasıdır. Benzer şekilde, yabancı dil kurslarında öğrencilerin sınav ve not kaygısına sahip olmamaları, daha düşük motivasyona sahip olmalarıyla sonuçlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın etki büyüklüğünün düşük olabileceği varsayılmaktadır. Bu çalışmada ele alınan son kategorik değişken olan kurum türüne göre özel veya resmi kurumlar lehine anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma sonuçları, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde geniş bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğretmenler, derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri daha sık kullanmaya özendirebilir.
2. Bu meta analiz çalışmasında kategorik moderatör olarak kademe, kurum türü ve yayın türü analizleri yapılmıştır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda deneysel işlem süresi, deneysel desen türü gibi çeşitli moderatör değişkenlerin analizi yapılabilir.
3. Bu meta analize yalnızca parametrik testlerle araştırma sonuçları ortaya konulmuş olan çalışmalar dahil edilmiştir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, parametrik olmayan testlerin kullanıldığı araştırmalara da yer verilebilir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma bireyler üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

#### **Kaynakça**

- \* ile işaretli kaynaklar meta-analize dâhil edilen çalışmalardır.
- \*Akçayır, M. ve Akçayır, G. (2016). Yabancı dil öğretiminde arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kelime öğrenimine ve kalıcılığa etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 331-345. doi:10.9775/kausbed.2016.017
- \*Akçin, S., and Bektaş Çetinkaya, Y. (2014). The effects of using activities based on Multiple Intelligence Theory on 11<sup>th</sup> grade students' learning and retention of English vocabulary. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 71-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/3334/46263> adresinden erişilmiştir.
- \*Akdağ, N. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişkiye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 262050).
- Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/24461/259237> adresinden erişilmiştir.
- \*Anlamış, Z. ve Akay, C. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmeleri ve materyal motivasyonları üzerine: Cep telefonu destekli videolar. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 341-360. doi:10.24289/ijsser.598020

- \*Aslandağ-Soylu, B. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 220099).
- Ateş-Özdemir, E. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- \*Aytaş, A. (2014). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 370313).
- \*Azap, S. (2012). *The effect of cooperative learning activities based on multiple intelligences theory on vocabulary learning in EFL classes* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 308762).
- \*Bahçe, E. B. (2008). *Developing oral communication skills of intermediate level students through active learning approach at TOBB ETU* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 254838).
- Baş, G. (2011a). Türkiye'de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, (32). <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin> adresinden erişilmiştir.
- \*Baş, G. (2011b). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 1(4), 1-15. Retrieved from <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v01i04/v01i04-01.pdf>.
- \*Baş, G. (2011c). Effects of computer assisted language learning in English classes on students' achievement levels and attitudes towards the lesson. *E-International Journal of Educational Research*, 2(1), 44-65. <http://www.dergipark.org.tr/en/pub/ijer/issue/8013/105244> adresinden erişilmiştir.
- \*Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1727/21165> adresinden erişilmiştir.
- \*Baş, G., and Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 365-386. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052017.pdf>.



- \*Başören, M. T. (2015). *Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 407560).
- \*Başöz, T. (2013). *The effectiveness of computer-assisted instruction on vocabulary achievement* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 342303).
- Batdı, V. (2017). Eğitlence uygulamalarının akademik başarıya etkisi: Meta-analitik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 47-62. doi: 10.14689/ejer.2018.74.9
- \*Birsen, P. (2017). *Effect of gamified game-based learning on L2 vocabulary retention by young learners* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 475459).
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., and Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- \*Bozkurt, Ö. F. (2014). *İngilizce kurslarındaki öğrenciler için geliştirilen harmanlanmış öğrenme ortamlarının akademik başarı ve öz yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 366228).
- \*Bulut, C. (2018). *Impact of flipped classroom model on EFL learners' grammar achievement: Not only inversion, but also integration* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 508187).
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York, London: Guilford Press.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., and Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229.
- Chalmers, I., Hedges, L. V., and Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation and the Health Professions*, 25(1), 12-37. doi: 10.1177/0163278702025001003.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, H. M. (1998). *Synthesizing research: A guide for literature reviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooper, H., Hedges, L. V., and Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

- Coşkun-Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308\\_131\\_yabancidil\\_web.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf) adresinden erişilmiştir.
- \*Çakır, R., Solak, E. ve Tan, S. S. (2015). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile İngilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 45-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35201/390640> adresinden erişilmiştir.
- \*Çay, Y. (2017). *Kukla modeli ile İngilizce öğretiminin ders başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 483108).
- \*Çelen, İ. (2008). *Eğitimde dramada uzman rolü yaklaşımı ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 219884).
- Çınkır, Ş., and Kurum, G. (2015). Discrepancy in teacher employment: The problem of out-of-field teacher employment. *Educational Planning*, 22(1), 29-47.
- \*Çırak, D. (2006). *The use of project based learning in teaching English to young learners* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 219189).
- \*Çopur, G. (2011). *İngilizce hazırlık sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dört dil becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 308438).
- \*Dağıstan, G. (2015). *İngilizce dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerden öyküleme yönteminin kelime bilgisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 391369).
- Demirel, Ö. (2020). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- \*Dilek, I. (2010). *A quasi-experimental study on the effects of cooperative learning activities in reading classes* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 270880).
- Diñer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of multilingual and multicultural Development*, 19(1), 24-39. doi: 10.1080/01434639808666340

- \*Donmuş, V. ve Gürol, M. (2015). İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiyeye ve kalıcılığa etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 313-332. doi: 10.7827/TurkishStudies.8769
- \*Er, M. (2007). *Etkin öğrenmenin yabancı dil benlik algısı ve İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 211598).
- \*Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi (Elazığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu Örneği). *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 179-195. [http://journals.manas.edu.kg/mjst/oldarchives/Vol07\\_Issue14\\_2005/447.pdf](http://journals.manas.edu.kg/mjst/oldarchives/Vol07_Issue14_2005/447.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454. [http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/1812135058\\_30G%C3%B6mlüksiz%20Nuri.pdf](http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/1812135058_30G%C3%B6mlüksiz%20Nuri.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Gözüyeşil, E. (2012). *Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 308902).
- \*Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 368342).
- \*Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 217466).
- \*Güzelsoy, R. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin İngilizce kelime edinimine etkisi (Dokuzuncu sınıf örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 511247).
- \*Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 209060).
- Haznedar, B. (2010, Kasım). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sunulan bildiri, Antalya. Erişim Adresi: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/62/62> adresinden erişilmiştir.
- \*Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. Sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 421729).
- \*İlhan, E. ve Kayabaşı, Y. (2014). Yükseköğretim düzeyindeki özel amaçlı İngilizce derslerinde içerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26089/274932> adresinden erişilmiştir.
- \*İyitoğlu, O. (2018). *The impact of flipped classroom model on EFL learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 491434).
- İyitoğlu, O., and Alıcı, B. (2015). A qualitative research on 2<sup>nd</sup> grade teachers' opinions about 2nd grade English language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, 14(2), 682-696. doi: 10.17051/ieo.2015.73998
- \*İzgi, İ. (2014). *Ayırt edicilik ilkesine dayalı İngilizce öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 354615).
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644. doi: 10.12738/estp.2013.3.1692
- \*Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 349393).
- Kanadlı, S., Kerim, Ü. ve Karakuş, F. (2015). Kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 136-157. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19578/208956> adresinden erişilmiştir.
- \*Karakoç, B. (2016). *Otantik görev odaklı uygulamaların yabancı dil eğitimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 441096).
- \*Kartal, Ş. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri* (Nevşehir Üniversitesi Örneği)

- (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 370135).
- Kaşarçı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 322081).
- \*Kılıç, Ö. (2006). *Aktif öğrenmenin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 189829).
- \*Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1497/18109> adresinden erişilmiştir.
- \*Kil, G. ve Şahin, H. (2019). 6. Sınıf yabancı dil (İngilizce) dersinde işbirliği öğrenme yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 107-127. doi: 10.33692/avrasyad.590601
- \*Köylüoğlu, N. (2010). *Using drama in teaching English for young learners* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 264387).
- Lipsey, M. W., and Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319. doi: 10.7827/TurkishStudies.5089
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Oldfather, P., West, J., White, J., and Wilmarth, J. (1999). *Psychology in the classroom. Learning through children's eyes: Social constructivism and the desire to learn*. Washington, USA: American Psychological Association.
- \*Öz, H., and Efecioglu, E. (2015). Graphic novels: An alternative approach to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 75-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/36119/405587> adresinden erişilmiştir.
- \*Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 430674).

- \*Pektaş, R. (2014). *The effect of reflective thinking based advanced reading education on student success, attitude and permanence* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 383647).
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640.
- \*Saday, A. (2007). *İlköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemiyle İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 214808).
- \*Seçilmişoğlu, C. (2019). *The effects of flipped learning model in teaching English grammar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 538513).
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341. doi: 10.1093/elt/cci064
- \*Selçuk, H. E. (2016). *DYNED eğitim yazılımının yabancı dil öğretiminde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 448555).
- Semerci, Ç., and Batdı, V. (2015). A meta analysis of constructivist learning approach on learners' academic achievements, retention and attitudes. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 171-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iejeegreen/issue/49969/605746> adresinden erişilmiştir.
- Sezer, A. (1988). Çağdaş gelişmeler ışığında Türkiye'de eğitim fakültelerinin yeri ve rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 183-189.
- Sherman, T. M., and Kurshan B. L. (2005). Constructing learning: Using Technology to Support Teaching for Understanding. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 10-39. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697302.pdf>.
- \*Su-Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 249760).
- \*Şahinler Albayrak, M. (2015). *Kinect kullanılan 3 boyutlu (3D) sanal gerçeklik uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 407086).

- \*Şen-Bartan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretiminde model temelli ders işleme sürecinin yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 407330).
- Şen-Ersoy, N. ve Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 7-43. doi: 10.14689/issn.21482624.1.3c3s1m
- Thalheimer, W., and Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1, 1-9. Retrieved from [http://work-learning.com/effect\\_sizes.htm](http://work-learning.com/effect_sizes.htm).
- Tomakin, E. ve Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının meta analizi: Türkiye örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 248-263. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/360292> adresinden erişilmiştir.
- \*Tümen-Akyıldız, S. (2015). *Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kahcılığa, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 391566).
- \*Türker, M. (2007). *Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/29629> adresinden erişilmiştir (Tez No. 234274).
- Tütüniş, B. (2014). *İngilizce öğretiminde yöntem sorunları*. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayında sunulan sözlü bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yaşar, Ş., Çengelci Köse, T., Göz, N. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56. doi: 10.18039/ajesi.87691
- \*Yıldırım, E. (2013). *İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersinde kullanılan görsel ve işitsel uyarıcıların İngilizce okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 347497).
- \*Yumurtacı, N. (2019). *Using creative drama in teaching English to young learners: effectiveness on vocabulary development and creative thinking* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 555074).
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 39-65). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



## The Effect of Student-Centred Methods and Techniques on Students' Academic Achievements in Teaching English: A Meta-Analysis Study

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.20.2020	07.05.2021	07.12.2021

Hüseyin Şimşek <sup>1</sup> ve Dildar Özaslan <sup>2</sup>  
Kırşehir Ahi Evran University

### Abstract

In the existing literature, there are many studies examining the effect of the use of student-centred methods and techniques in teaching English as a foreign language on students' academic achievement. Thus, this study is conducted with meta-analytical review which aims to determine the effect size of student-centred methods and techniques used in teaching English as a foreign language on students' academic achievement. In accordance with this aim, 55 experimental studies carried out between the years 2005-2019 in Turkey have been included in this study. As a result, it has been determined that student-centred methods and techniques used in teaching English as a foreign language have a positive and high-level effect on students' academic achievement. The effect size calculated in the study was analyzed in terms of moderator variables such as study type (thesis/article), teaching stage and grade level of the sample, type of school where the study was carried out. It was concluded that this effect size was significant in favour of articles according to the type of publication and in favour of the secondary education to the grade, but there was no significant difference to the type of institution (private/public).

**Keywords:** Foreign language teaching, constructivism, student-centred methods and techniques, meta-analysis, academic achievement.

**Ethical Committee Approval:** Since this research was not conducted on individuals, it does not require ethics committee approval.

<sup>1</sup> Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, e-mail: husimsek@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7455-3706>

<sup>2</sup> Corresponding Author: Res. Assist., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, e-mail: dildarozaslan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9733-2276>



### **Purpose and Significance**

With the increasing cooperation between countries and globalization, it is almost compulsory to know a foreign language. It is essential also in Turkey both economical and academical area in recent years (Doğançay-Aktuna, 1998; Gömleksiz and Elaldı, 2011). Comprehensive changes have been made in curricula of primary and secondary education in Turkey and these changes have affected foreign language teaching. The new curriculum, whose theoretical foundation is based on pragmatist philosophy, is based on the progressive approach and constructivist approach which is a product of pragmatist philosophy (Ministry of National Education [MoNE], 2005). Constructivism, which is a learning theory, is to create new learning by putting the new information on the information and experiences that the individual has previously acquired and associating it with this information (Sherman and Kurshan, 2005).

Sherman and Kurshan (2005), expressed that constructivism has some teaching principals. These principals are; learner-centred, interesting, real-life, social, time, supportive, active and feedback. This research focuses on the education resulting from student-centred teaching, learners' individual experiences, cultures, and knowledge with the help of cognitive strategies. Because, in such a learning environment, students can transform new ideas into their own ways of understanding and allow them to discover the way they will follow. The curricula, implemented in Turkey in 2005, aimed at activity and student-centred teaching based on the features and principles of constructivist theory. To achieve this goal, it was pointed out that teaching can establish knowledge and skill balance, take into account the individual differences and experiences of students and encourage the interaction of learners with the environment.

It is claimed that there are some misimplementations about foreign language teaching in Turkey. In the existing literature, many problems related to foreign language teaching are mentioned. As a matter of fact, it was suggested that instructional technologies could not be used efficiently by teachers, and the resources and time allocated for foreign language education were insufficient (İyitoğlu ve Alcı, 2015; Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu, 2005). Moreover, ignoring the opinions of English Language teachers for the preparation of the curriculum and textbooks was mentioned as another problem (Tütüniş, 2014). Considering the problems related to foreign language teaching in Turkey, it is crucial to create a student-centred and activity-based learning environment, where the learners can learn based on their own experiences and lives and interact with the environment to construct the knowledge. In this regard, it is considered important to use student-centred methods and techniques in foreign language education.

In the existing literature, many meta-analysis studies exploring the effect size of student-centred methods and techniques on students' academic achievement were found (Akdemir and Karakuş, 2016; Batdı, 2017; Gözüyeşil, 2012; Kablan, Tokan and Erkan, 2013; Kanadlı, Kerim and Karakuş, 2016; Kaşarcı, 2013; Semerci and Batdı, 2015; Tomakin and Yeşilyurt, 2013) The adoption of the progressive

philosophy and constructivist approach, which is expressed as the reflection of the pragmatic philosophy that has prevailed in the curricula since 2005 in Turkey, has attracted the attention of the researchers to student-centred methods and techniques. Numerous studies using student-centred methods and techniques have been carried out since 2005. However, no meta-analysis study was conducted to determine the effect size of student-centred teaching methods and techniques on students' academic achievement used in teaching English as a foreign language.

This study aims to close the gap in the related literature and to be a guide for future researches. In this regard, the research aims to reveal whether student-centred teaching methods and techniques have an effect on students' academic achievement and if so, how effective it is. To that end, the main problem of the research is: Do student-centred teaching methods and techniques used in teaching English as a foreign language affect students' academic achievement?

### **Method**

This research is a meta-analysis study conducted to combine the results of interrelated experimental studies. The literature review of this study was made both in Turkish and in English using the keywords that foreign language experimental, English course experimental, student-centred foreign language course, foreign language achievement, English course achievement in ULAKBIM Index, CoHE Thesis Center, EBSCO, ERIC and Google Academic databases. As a result, the researchers had 214 studies regarding student-centred approaches used in teaching English as a foreign language in Turkey.

Within the scope of this research, the certain criteria determined for the inclusion of the studies in this meta-analysis are as follows: (1) The study must be carried out in Turkey between the years of 2005 and 2019, (2) it must be master or doctoral thesis or articles, (3) experimental design must have been employed in the studies to be included in the research, (4) it must contain some numerical data such as arithmetic mean (X), sample size (N), standard deviation (sd), t-test and p significance value to calculate the effect size (5) the study employ parametric tests (t-test, F-test or ANOVA). 55 of 214 studies obtained as a result of the literature review were determined to meet these criteria and were included in the study. Many studies excluded from this research to employ nonparametric tests, have the feature of qualitative study, or conducted different student-centred methods and techniques in both experimental and control groups.

In this study, coding protocols of 20 randomly selected studies were included in the meta-analysis and two encoders were requested to fill the coding form in order to determine the reliability of the coding. In addition, since it is determined that validity and reliability analyses have been conducted in each study to be included in the study, it can be stated that the study is valid and reliable. The studies were analysed by Comprehensive Meta-Analysis (CMA) V3 program. This meta-analytic review utilized Cohen's d as an effect size index.

## **Results**

Since the studies are obtained from the current literature and the Q value is greater than the reference value, the random-effects model was preferred and the study was interpreted accordingly (Borenstein, Hedges, Higgins and Rothstein, 2013; Dinçer, 2014). 46 of 55 studies included in the meta-analysis have significant effect sizes, but nine studies have not. Besides, the results of 95 % confidence intervals revealed that 46 of the studies have a significant effect size in favour of the experimental group and in nine studies the effect size is insignificant.

When the studies included in this meta-analysis are grouped in terms of effect sizes, 5 studies have small effect, 13 studies have medium effect and 32 studies have large effect. Also, when the effect sizes of the 55 studies in the study were combined according to the random-effects model, Hedge's g value was calculated as 1.296, the standard error was 0.119, and the lower limit of the 95 % confidence interval was 1.062 and the upper limit was 1.529. This result shows a strong effect size considering Cohen's (1988) effect size classification criteria. Therefore, it can be concluded that student-centred methods and techniques used in teaching English as a foreign language have a positive impact on students' academic achievement.

The average effect size value of the random effects model from the effect size values of the studies included in the study was determined as  $ES = 1.296$ , standard error of the average effect size was  $SE = 0.119$ , the confidence interval upper limit was 1.529 and the lower limit was 1.062. The heterogeneity test result is significant ( $p = .000$ ,  $p < .05$ ). The Q value is 464.957, and the degree of freedom is equal to 54. The Q value is greater than 464.957 with a 95% confidence interval and 54 degrees of freedom compared to the chi-square table ( $\chi^2 = 91.872$ ) (Cooper, Hedges and Valentine, 2009). Therefore, it can be concluded that the studies are heterogeneous. Also, it can be said that there is a high level of heterogeneity since  $I^2$  index is 88.386 %. In other words, the effect size of each study differs significantly from another. For this reason, the analyses and interpretations of this meta-analysis study were carried out according to the random effects model (Borenstein et al., 2009).

In this study, the analysis of whether there is a publication bias is determined using the funnel plot and Rosenthal's Fail Safe N. Since the findings obtained from the funnel plot indicates the possibility of publication bias, the publication bias was tested with Rosenthal's Fail Safe N analysis. As a result of the analysis, the number of studies required for the Alpha value to be greater than 0.05 has been determined as 1360. As all studies in existing literature were included in this study, it is not possible to reach this number of studies. Therefore, it can be stated that there is no publication bias in the research and the effect size is large.

## **Discussion and Conclusions**

Since the effect size calculated by considering the random effects model as a result of the research is 1.296, it can be stated that student-centred methods and techniques have a positive effect on students' academic achievement in English

course. So, this is a large effect size considering to Cohen's (1998) classification of effect size, and a very strong effect according to Thalheimer and Cook's (2002) classification. Hence, it can be stated that student-centred methods and techniques used in teaching English as a foreign language have a positive impact on students' academic achievements. Likewise, in the meta-analysis study conducted by Yaşar, Çengelci Köse, Göz and Gürdoğan Bayır (2015) to determine the effectiveness of student-centred learning-teaching processes in the Social Studies course, student-centred learning-teaching processes have a positive impact on students' academic achievement and have a large effect size. However, in the study conducted by Güleç (2014), one of the studies in the scope of this research, a significant difference was found in favour of the control group. Likewise, in 54 studies other than this, a significant difference in favour of the experimental group reveals that student-centred methods and techniques affect the students' academic achievement in English course. Besides, there is no publication bias in this meta-analytical study.

#### **Ethical Committee Approval**

Since this research was not conducted on individuals, it does not require ethics committee approval.



## Power Relations and Exercise in Educational Institutions

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	10.12.2020	04.22.2021	05.01.2021

**Viliem Kurtulaj** <sup>1</sup>  
Eötvös Loránd University

### Abstract

The exercise of power can be noticed in any social or institutional relationship. In educational institutions, especially in the pre-university ones, power exercise can have a greater impact as students are not yet fully developed personalities or full subjects. This theoretical research is mainly based on a Foucauldian approach in terms of exploring and analyzing power relations in pre-university educational institutions. A deeper understanding of power exercise effects in schools might give school leaders, teachers and students the opportunity and the means to handle and control power relations during the educational process. At educational institutions, power is exercised by all actors, but in different proportions and dimensions. Power exercise can be controlled if the actors are aware of the power they exercise and the power that is exercised on them. The paper argues that, since the power exercise cannot be avoided and the authority in classroom remains the same, one of the ways in which power exercise can be controlled is through the teaching methods. It shows that the most appropriate form of teaching is the one that does not try to conceal or hide the exercise of power through changing the techniques of teaching.

*Keywords:* Education, pedagogy, power relations, school, Michel Foucault.

*Ethics Committee Decision:* This study does not include human subjects, thus ethics committee approval decision is not needed.

---

<sup>1</sup>*Corresponding Author:* PhD Candidate, Faculty of Education and Psychology, Doctoral School of Education, e-mail: viliemkurtulaj@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7011-8475>

When discourse gets institutionalized in society, it tends to produce truths for the whole society and each truth is accompanied by power. As communication and discourse take place in the educational process, a kind of power is exercised, because power may be produced anywhere, at any time, at any point within each relation (Foucault, 2011). An educational institution, such as the school, is supposed to be a place and space where knowledge is learned and produced, and the students' talents, interests, and tendencies are discovered and developed. In order to be such, the educational institution should be a place of freedom where power exercises cannot impose limitations and restrictions on the actors involved (students or teachers). Therefore, it is important to understand how the power relations influence the knowledge creation and transmission process, as well as the actors in educational institutions. Using Foucault's (1980; 2009; 2011) approach to the exercise of power, the aim of this paper is to analyse the power relations in pre-university educational institutions in order to understand how the exercise of power affects the educational process and quality. The terms pupil and student will be used here to refer to children and adolescents studying at primary and secondary schools respectively. Preschool education institutions and pupils, and higher education institutions and students, however, are not taken into account. Pupils in preschool institutions are not analysed here because they, as a result of their very young age, are educated in a more informal way, including entertainment such as games, playgrounds, etc. University students are not part of this study either, as they are over 18 years old and in most democratic countries are legally considered responsible subjects. In view of the above, the study attempts to answer the following research questions:

1. How do power relations influence the quality of pre-university education?
2. How can the effects of power exercise in the classroom be controlled?

This theoretical research paper intends to answer the above research questions by revealing and analysing power relations and the exercise of power in the classroom in two different approaches to pedagogy, namely manipulative pedagogy and communicative pedagogy, and the two main forms of teaching, the so called non-interactive approach, known widely as lecture, and the interactive approach, known as seminar.

The article pursues a philosophical approach. The main concepts that operate on the plane of immanence of this study are *education* and *power*. Therefore, this research deals and works with the meanings and implications of these two concepts, critically analysing the literature on the topic, and especially Michel Foucault's (1971, 1982) works, which deal with the concept of power and its application in education. However, other approaches, related to education and the exercise of power by authors such as Biesta (1998), Deacon (2006), Young (1990) or Freire (1982), are also dealt with to offer new insights into the field of philosophy of education.

In addition to the aforementioned authors, of course, there have been other researchers who have also worked on this topic from different perspectives. One of

them is Michael W. Apple. According to him, within and outside the school, there are significant conflicts over knowledge and power relations. The educational process at school cannot be considered value-free but part of the world of experience. Apple claims that there is no one textual authority, nor one definitive set of facts that is divorced from its context of power relations. Schools are an integral part of a complicated and intertwined system that provides legitimacy to social groups and allows for the re-creation, maintenance, and ongoing construction of social and cultural ideologies (Apple, 1986). The pedagogical process inevitably contains power relations. In school, power is exercised by each participant and by the knowledge itself that circulates and disseminates there. Apple sees education as interconnected with at least three elements: culture, government and economy. Consequently, the educational process takes place in an environment where power exercise is present. Regardless of the way of teaching, it is important that the teacher does not conceive of the student as an object because, as Apple says, if a teacher treats a student as “really dumb”, s/he might become “really dumb”. Moreover, he thinks that the learning process in the classroom is also influenced by other extra-classroom power relations related to social structure, such as symbolic context and material circumstances. In the classroom, pedagogy should recognize the different social positions and cultural repertoires, and the power relations between them. As a result, Apple suggests that the methods of communication and the forms of control in the classroom have to be seen as a dialectical relationship between ideology and material and economic environment (Apple, 2013).

In their book *Reproduction in Education, Society and Culture* (1990), Bourdieu and Passeron conclude that authority originating from school-based knowledge was not only highly subjective but also reflective of a major power or cultural authority at work. Another researcher, Paul Willis, conceived of pedagogy at school as an instrument that plays an often-mystified role in the articulations of instrumentalism and expressivism. In his view, remaining educational autonomies, as well as their hopes for inclusion in emancipatory practices and initiatives, has to be fashioned on the grounds of relations of production and relations of consumption (Willis, 1999). Dissemination and acquisition of knowledge in school is not a linear, neutral, technical, or mechanical process. On the contrary, it is much more complex and it obtains power as well. Fiske (1989, p. 149) stated that “*Knowledge is never neutral, it never exists in an empiricist, objective relationship to the real. Knowledge is power, and the circulation of knowledge is part of the social distribution of power.*” Regarding knowledge disseminated in school, Apple (1990) considered as naive to think of the school curriculum as neutral knowledge.

### **Theoretical Framework**

I do not know whether I completely agree with Foucault (2009, pp. 96-97) that any discourse produces truths and consequently produces power, but I do agree that discourses produce power. One can say that power is mainly produced by force rather than by discourses. Actually, the concept of power has been treated by many authors

in different fields of social sciences, and each of them has given this term specific features. In this paper, I use the concept of power as defined by Foucault:

The characteristic feature of power is that some men can more or less entirely determine other men's conduct - but never exhaustively or coercively. A man who is chained and beaten is subject to force being exerted over him, not power (Foucault, 2002, p. 324).

Power here is not conceived as something exclusive that belongs entirely to someone and not at all to someone else. Power cannot be treated as an object which can be given, exchanged or recovered but as an action that can be exercised. Power is never centralized only in one place or in one individual's possession. Certain bodies, gestures, discourses, and desires are some of the prime effects of power which can identify and constitute individuals. A person is both an effect of power and an element of power's articulation. So power constitutes the individual, but at the same time, it is the individuals who give shape to power. The individual is a vehicle of power as an exerciser, conveyor, and resultant (Foucault, 1980).

Since education is one of the many forms of social interactions, pedagogy is an area where discourses take place and play an important role. According to Biesta (1998), in his paper entitled "*Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education*", there are two main concepts of education: A) education as manipulation; and b) education as communication. If we make a distinction in eras, manipulative pedagogy is mostly related to the modern era, whilst communicative pedagogy is mostly related to the postmodern era. Referring the first concept (manipulative pedagogy), teacher and student enter into communication in the classroom as unequal. On the other hand, there is communicative pedagogy, which is related to postmodernism. The latter does not see education as merely instrumental relation. According to communicative pedagogy, education, as an instrumental relation, ignores the emerging personhood of the pupil/student. In communicative pedagogy, teacher and student are considered equal in the teaching-learning process at the school. From a narrow perspective, one can say that if manipulative pedagogy is applied, the impact of the power exercise is strong because the teacher directly exercises power on the pupil/student; whereas if communicative pedagogy is applied, the impact of the power exercise is weaker because both sides (teacher – pupil/student) exercise power in an interactive process and consequently oppose each other impact. In the classroom, the discourse which gets institutionalized is, most probably, the discourse of the teacher because s/he is the authority. So, the teacher's discourse produces truths for the pupils/students. As a result, it is the teacher who exercises power on the students. Nevertheless, this is only half the picture. Referring to Foucault (2011), the exercising of power is not that simple and does not work exactly that way. He states that power is found everywhere because power may be produced at any time, at any point within each relationship. Power relations can be seen as a net, where points from where power is exercised can be anywhere, and points over whom power is exercised can also be anywhere. *Power is everywhere... because it comes from*



anywhere (Foucault, 2011, p. 123). Consequently, the claim to eradicate the exercise of power in the classroom by changing teaching techniques seems impossible. In any situation, the persons involved will continue to exercise power over each other, in different proportions, even without their knowledge or intent.

### **Manipulative Pedagogy vs. Communicative Pedagogy**

In manipulative pedagogy, the teacher and the student are unequal in the communication process in the classroom because the teacher is adult and consequently is considered subject, whereas the same thing cannot be said for the pupil/student because s/he is underage and in an ongoing formal learning process. The pupil/student is considered as a potential subject or subject to be. So, the relation teacher – pupil/student here is asymmetric. The pupil/student is still in the process of becoming subject, influenced by the (manipulative) pedagogical process.

As I mentioned in the previous parts, modernism is associated with the manipulative form of pedagogy, while later, postmodernism brought changes into the form of pedagogy by shifting from the manipulative method to the communicative method, claiming that in the new pedagogical form, the manipulation of students by teachers has to be avoided (Biesta, 1998). On the other hand, manipulative pedagogy does not try to deny student manipulation by the teacher. On the contrary, it has its own arguments for why the teacher should manipulate the pupils and students, instead of pursuing symmetrical communication between equals in the classroom (Peters, 1963; Young, 1990; Gössling, 1993).

Manipulative pedagogy stands behind the idea that education in schools has to be asymmetrical because the relation between the teacher and the learners is a relation between two non-equal subjects, or to say it clearly, between someone who already is a subject (the teacher) and others who yet have to become subjects (the learners) (Biesta, 1998). So, the teacher has a mission to complete. S/he has to work on a process of teaching and the subject-formation of the students. In this respect, the concept of Freire (2005, p. 65) known as *critical pedagogy* or *liberatory pedagogy* could help us. Freire goes further by stating that critical/liberatory pedagogy helps both the teacher and the students to become subjects by developing consciousness. He considers consciousness as a condition for a human to become a subject (Freire, 1982). The teacher, who is an adult, and educated and trained to be such, is normally conscious of the contexts and the consequences of her/his actions. Consequently, the teacher is a subject. Meanwhile, the same cannot be said for the students under 18 years of age. As far as education is a teaching-learning process between subject and yet non-subjects, it is the duty of the teacher to manipulate pupils/students in order to help them in the process of subject-formation. The first step in helping the students become subjects is to make them aware and conscious that they are not yet full subjects, therefore, in this phase, they need to be taught/manipulated by a professional and specialized subject such as the teacher.

Manipulative pedagogy sees the student identity as an outcome of pedagogical influence. It considers subjectivity an effect of pedagogical impact. *“This shows that the modern (manipulative) pedagogical project is founded upon a normative presupposition, namely, the irreducible value of the (emerging) subjectivity of the child.”* (Biesta, 1998, p. 3). Especially, pupils are not yet capable or prepared of real dialogue and communication. *“The pupil is thought to lack communicative competency... in a strict sense in which communicative competency is thought to consist of the social capacity for entering into argumentation and the cognitive capacity to generate or criticize arguments.”* (Young, 1990, pp. 111-115). Children can and must enter the “Palace of Communication” through the “Courtyard of Manipulation” (Peters, 1963, p. 55). So, education is seen as a trajectory where manipulation eventually develops into communication during the time.

Another factor, which can be used as an argument in favour of manipulative pedagogy is age. Each person - including the pupils and students - is not considered a full subject until a certain age. Communicative pedagogy states that education has to be a communication process between subjects (Biesta, 1998, pp. 3-5). From here, one might raise the question: At what age is a person or student considered a full or real subject (subject with full responsibility)? For example, the vast majority of countries in the world do not consider the people under the age of 18 (usually) as full subjects, therefore their parents or legal guardians are responsible for them and the consequences of their actions. Being under the age of 18, they lack many rights, including the right to vote, which is one of the fundamental human rights in the democratic world. The lack of these rights for people under the age of 18 is widely regarded as fair because full rights are for full subjects. A person, under the age of 18, is an incomplete subject, therefore, s/he enjoys incomplete rights. One of these rights that is denied can be their right to communicative pedagogy. If pedagogy takes this criterion to consider the student as a subject or not - a criterion legitimized by almost all countries regarding several rights - then manipulative pedagogy becomes inevitable, and communicative pedagogy becomes ineffective, since communication - especially in the official institutions - is considered a process that occurs between subjects. As a result, the student in the school has to be manipulated by the teacher for her/his own good as long as s/he is not yet a complete subject.

On the other hand, communicative pedagogy, as can be understood, stands behind the idea of the need for free and noncoercive communication in the classroom. As closely related to the postmodernist concepts, this pedagogical theory deconstructs the modernist idea of the human subject as autonomous, independent, rational or pre-social. Human being here is considered as produced by a number of factors and discursive practices. From a Foucauldian perspective, school education is considered a process of intersubjective relations; therefore, it is not a deep or profound truth about human subjectivity. The individual (teacher or student) is a product of several power relations. A relation between the pupils/students and the teacher is created through intercommunication. This relation should be equal and symmetrical. Unlike manipulative pedagogy, which states that education is a manipulation trajectory that

can be developed into communication, communicative pedagogy states that the educational process should always be a communicative trajectory (Biesta, 1998).

Nevertheless, although the students are not yet full subjects, some sort of dialogue in the classroom can be helpful to them. This does not mean that students are equal to the teacher during the teaching process in the classroom. We would be naive to believe it. Nor does it mean that students should be an equal part of a communication process in the classroom because, like the teacher, they have to teach as well, but they should be allowed to express themselves. The classroom dialogue should also serve to give students the opportunity to learn how to articulate. Freire (1992) also supports the idea of dialogue in the classroom by stating the following:

Dialogue between teachers and students does not place them on the same footing professionally ... Teachers and students are not identical ... After all, it is a *difference* between them that makes them precisely students or teachers. Were they simply identical, each could be the other. Dialogue is meaningful precisely because the dialogical subjects, the agents in the dialogue, not only retain their identity, but actively defend it, and thus grow together. Precisely on this account, dialogue does not level them, does not 'even them out,' reduce them to each other. (Freire, 1992, p. 101).

Even though communication is a necessary element in education for Freire, he sees it as a dialog that does not mean equality in the relationship between the teacher and the students. The teacher remains the authority in the teaching-learning process. In the classroom, the teacher is still the authority, but s/he should not be authoritarian (Wayne, 2007).

### **Power Exercise in the Classroom**

Based on the approaches of many scholars and philosophers, such as Foucault (1982), Biesta (1998), it can be stated that educational institutions are a kind of communication institution where power is exercised as well. Moreover, according to Foucault, "What distinguishes educational institutions from prisons, hospitals, and armies is that educational institutions emphasize more 'communication' rather than 'capacity' and 'power'." (Foucault, 1982, pp. 218-219). So, there is no doubt that communication is a very important element at schools. The power exercised during communication in the classroom is all-around and can come from all participating actors, of course in different proportions. It may very rarely happen that the exercise of power is one-sided.

In the school, those who are supposed to exercise power (the teachers) are caught up and subjected by the power relation, maybe as much as those over whom power is supposed to be exercised (the students). Not rarely, the teachers work under the invisible pressure of those over whom power is exercised. It is an undeniable fact that students also put pressure on teachers through communication and gestures. Teachers also can feel the pressure of the students even if the students do not speak at all, for

example through their critical gazes or mimics, just as students often feel the pressure of teachers even when the latter do not speak (Deacon, 2006).

### **Non-interactive (Lecture) vs. Interactive (Seminar)**

To understand what form of teaching exercises more power or less power, Foucault explores the two most prominent forms of teaching, the lecture (non-interactive pedagogy) and the seminar (interactive pedagogy) (Foucault, 1971, pp. 199-200). Apparently, the lecture is non-reciprocal, asymmetric and unequal in terms of communication and power relations. The seminar, on the other hand, tends to be more equal, symmetrical and reciprocal. At the seminar, the teacher exercises less power over the students because this form of teaching makes it possible for the power to come and be exercised to all more equally. On the other hand, at the lecture, the only speaker is the lecturer, so power through the discourse is exercised only in one direction, from the lecturer to the students. In fact, Foucault (1971) argues that the real power relations in the classroom are exercised differently.

According to Foucault, the lecture is more honest and less sly than the seminar in terms of the relations of power because it does not try to hide or camouflage the power that the teacher has and that is exercised in the classroom. To be clear, in both teaching methods there are inevitably power relations and exercise. The difference in power relations hides behind the claims of the two teaching methods.

A lecture which is tentative about its truth-claims and which exposes itself to criticism might neutralize power relations by rendering them more visible; whereas the ostensible freedom and reciprocity of the seminar may disguise power relations to the extent that students uncritically absorb what is only the informed opinion of the teacher. (Deacon, 2006, p. 184).

When the student attends a lecture, s/he is aware of the power exercised by the teacher/lecturer in the classroom or auditorium. In this way, being aware of it, the student is prepared to face the power exercised by the teacher. Consequently, being aware and prepared, s/he is less exposed to this exercise of power over her/him.

On the other hand, the students attend the seminar with the thought that there they will participate in a communication process where are all equal and free to speak, and consequently, no power is exercised over them. The seminar gives everyone the opportunity to speak and express themselves. On the practical side, seminar makes the teacher more equal with the students. In this way, the seminar claims that there is less power exercised, since the figure of power, that is the teacher, becomes part of the discussion with students. Thus, the students, seeing the form of the seminar where the teacher does not speak all the time, but converse with them, are unaware of the power exercised at the seminar and therefore are unprepared for it. Not being prepared for the power that can be exercised over them during the seminar, students are more exposed and vulnerable to the "hidden" power that may come from the teacher and their peers as well. At the seminar, the students are free to speak, but this is where the power is exercised over them. The student feels the pressure of the power exerted on

her/him when s/he has to speak; when s/he has to be active in the classroom; or in other eventual situations that may arise during the interactive teaching process at the seminar.

Apart from the fact that being unaware and unprepared for the power exercise makes students more vulnerable to the power relations, there are two other reasons why at the seminar pressure and power exercise is not disappear or weakened, even though all are supposed to be equal and everyone has the right to speak or to express.

The second reason is that the power is not exercised by the teacher only. In relationships, power can come from anywhere and anyone can be subject to the exercise of power. Thus, at the seminar, power can be exercised by the teacher and by each student. Every student who speaks at the seminar exercises power over other students, even over the teacher. Moreover, because the students are supposed to speak and be active at the seminar, they feel the pressure to do it even when they may have nothing to say. It is the power of the teacher and the other students exercised over the student each time s/he makes the decision to speak or not at the seminar. The student is under the power of reactions not only of the teacher but also of the other students. So, there is no decrease in the level of power exercised in the classroom, but a diversification and maybe an increase of it. Perhaps there is a decrease in teacher dominance, but dominance is another concept that differs from power.

The third argument for the existence of the power exercise at the seminar is that the power of the teacher over the students is not lost, but it only gets camouflaged. The teacher's relation with the students at the seminar may be closer and friendlier than the relation of the teacher with the students at the lecture. That is actually true. However, the relation remains hierarchical and official during the teaching process at the educational institutions. This means that the statuses of the teacher and the students do not change. The status or nature of their relation does not change either. The relation can change the shape but the status of the participants in this relation remains the same. Consequently, neither the core nor the relation function changes. Even at the seminar, the teacher is the one who has the status of the person who teaches others even though the form of teaching may be different. Moreover, as long as the status of the participants at the seminar does not change, the teacher remains the authority who evaluates the students. So, the teacher, using grades and marks, still has the power to "punish" the students who do not perform well or to "reward" the good performing ones. The students are constantly under the pressure of the evaluation, so consequently they are somehow under the power of the one who evaluates them for what they say or do not say. So, it would be naive to claim that the teacher's power at the seminar is disappeared or even faded.

The arguments I presented above, concerning the power exercise in the classroom, which rely mainly on Foucault's (1982, 2009, 2011) ideas and concepts regarding the exercise of power in society and in educational institutions in particular, show that changing the teaching technique from lecture to seminar does not reduce the exercise of power in the classroom. Hence the seminar can be more suitable to be

used for training in methods, vocational and technical teaching than to encourage and develop free and critical thinking in the schools (Deacon, 2006, p. 184). On the other hand, the lecture, which gives the student more space and freedom to think without putting pressure on the necessity to speak often and quickly as at the seminar, seems more appropriate and more valuable to teach students theoretical subjects that require a deeper thought to be understood.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

In conclusion, it can be stated that at pre-university educational institutions, power is exercised by all actors, but in different proportions and dimensions. While the exercise of power is inevitable in any social relationship, in schools, in addition to social relationships, there is an institutional relation as well which increases and diversifies the exercise of power. This study aimed at revealing and obtaining a deeper understanding of the relations and exercise of power in the classrooms at pre-university educational institutions.

Regarding the first research question I raised at the beginning of this article (*How do power relations influence the quality of pre-university education?*), it has been argued that power relations and exercise of power in schools can become an obstacle to the development of knowledge, creation and freedom of thought. This could happen because power relations in the classroom are all-around and can come from all participating actors, of course in different proportions. Not being aware and prepared for the power that can be exercised in the classroom, teachers and students are more exposed and vulnerable to the “hidden” power that may come from any individual. Regarding the second research question (*How can the effects of power exercise in the classroom be controlled?*), it has been alleged that the actors in schools have to be aware of the power they exercise and is exercised on them so that the exercise of power can be controlled and managed to a certain degree. The first step in controlling the effects of power exercise in the classroom is to make the teacher and students aware and conscious that each of them exercises power over the others and, at the same time, is subject to the exercise of power by the others, consciously or unconsciously. This could reduce the negative influence of power relations on the educational process, but, of course, could not completely avoid it. The claim to eradicate the exercise of power in the classroom by changing teaching techniques seems impossible and unrealistic.

Also, in this article, it has been claimed that the communication process, as if all participants were equal, requires all parties to be subjects. The manipulative way of teaching in the school classrooms is acceptable as long as the students are not full subjects (under the age of 18). This does not mean that communication in the classroom between the teacher and the students is not allowed. Communication should not pretend equality but should be more in the form of dialogue aiming at the development of the students’ articulation and fostering the development of the students’ talents, interests and tendencies.

Inter-exercise of power in the classroom is inevitable regardless of whether there is inter-communication between the teacher and the students or not. The form of teaching (lecture or seminar) does not reduce the exercise of power in the classroom as long as the status of the actors does not change and, as long as power can be exercised by anyone. What can be changed, however, is the awareness of students and teachers about the power exercise in the classroom. Power becomes more controllable and manageable when all involved persons are aware of it.

Since the exercise of power is inevitable in the classroom, the most appropriate form of teaching is one that does not try to conceal the exercise of power through changing the techniques. Teaching techniques can be changed in order to:

- make the knowledge be acquired more accessible and penetrable to everyone;
- make the process more interesting and inclusive;
- urge the students to study and develop their talents.

Still, the change of techniques does not eliminate the exercise of power in education as long as power can be exercised in any situation by any actor.

While this article analysed the power relations in the classroom from a philosophical perspective, it did not deal with the alternative types of teaching other than *lecture* and *seminar*. Also, this paper is conceived according to the western worldview of subjectivity and education, not taking into account other cultures in the world and their relations with education and power. These are limitations of the study. However, these are also invitations for other education and philosophy of education scholars to analyse the alternative forms of teaching in different cultures in relation to the exercise of power. While most studies in this field deal with the exercise of power by educational institutions over students or society, or the power that the teacher exercises over students, this research deals with the micro level, bringing to attention the relationships and ways of power exercise by all actors in the classroom.

#### **Ethics Committee Decision**

This study does not include human subjects, thus ethics committee approval decision is not needed.

#### **References**

- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, Power, and Education*. New York and London: Routledge.
- Biesta, J. J. G. (1998). Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education. *Interchange*, 29(1), 1-16.

- Bourdieu, P., and Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications Ltd.
- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on Education: A Preliminary Theoretical Overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177-187.
- Fiske, J. (1989). *Reading the Popular*. Boston: Unwin Hyman.
- Foucault, M. (1971). J. K. Simon: A Conversation with Michel Foucault. *Partisan Review*, 38, 192-201.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. Afterword to Dreyfus HL & Rabinow P. Michel Foucault: *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (2002). Omnes et Singulatem. In J. D. Faubion (Ed.), *Essential Works of Foucault 1954-1984, volume 3: Power* (pp. 298–325). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (2009). *Pushteti dhe Dija*. Tirana: ISP & Dita 2000.
- Foucault, M. (2011). *Historia e Seksualitetit I*. Tirana: UET Press.
- Freire, P. (1982). Education as the Practice of Freedom (M. B. Ramos, Trans.). In *Education for Critical Consciousness* (pp. 1-84). New York: Continuum.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York and London: Continuum.
- Gössling, H. J. (1993). *Subjekt Werden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Peters, R. S. (1963). Reason and Habit: The Paradox of Moral Education. In W. R. Niblett (Ed.), *Moral Education in a Changing Society* (pp. 46-65). London: Faber & Faber Ltd.
- Young, R. (1990). *A Critical Theory of Education. Habermas and Our Children's Future*. New York: Teacher's College Press.
- Wayne, A. (2007). Epistemology of the Oppressed: The Dialectics of Paulo Freire's Theory of Knowledge. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 1-14
- Willis, P. (1999). *Critical Education in the New Information Age. Labor Power, Culture, and the Cultural Commodity*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.





## Eğitim Kurumlarında İktidar İlişkileri ve Uygulanışı

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	12.10.2020	22.04.2021	01.06.2021

**Viliem Kurtulaj** <sup>1</sup>  
Eötvös Loránd Üniversitesi

### Öz

İktidar kullanımı, herhangi bir sosyal veya kurumsal ilişkide fark edilebilir. Eğitim kurumlarında, özellikle üniversite öncesi kurumlarda, iktidar uygulanışı, öğrenciler henüz tam olarak gelişmiş kişilikler veya tam denekler olmadığından daha büyük bir etkiye sahip olabilir. Bu kuramsal araştırma, esas olarak üniversite öncesi eğitim kurumlarında güç ilişkilerinin incelenmesi ve analiz edilmesi açısından Foucaultcu bir yaklaşıma dayanmaktadır. Eğitim kurumlarında, sınıfta/oditoryumda iktidar ilişkileri, yaratıcılık, yenilikçilik, bilgi üretimi, özümseme vb. için bir engel durumuna gelebilir; öğretmenlerin, öğrencilerin ve akademisyenlerin düşünce özgürlüğünü engelleyebilir. Okullarda iktidarın uygulanışının etkilerinin daha derin bir şekilde anlaşılması, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere eğitim sürecinde bunları yönetme ve denetleme fırsatını ve araçlarını verebilir. Eğitim kurumlarında iktidar, tüm aktörler tarafından ancak farklı oran ve boyutlarda kullanılır. İktidarın uygulanışı, aktörler uyguladıkları iktidarın ve üzerlerinde uygulanan iktidarın farkındaysa kontrol edilebilir. Bu makale, iktidarın uygulamasından kaçınılamayacağı ve sınıftaki otorite aynı kaldığı için, iktidar uygulamasının kontrol edilebileceği yollardan birinin öğretim yöntemleri aracılığıyla olduğunu savunmaktadır. En uygun öğretme biçiminin, öğretme tekniklerini değiştirerek iktidar uygulamasını saklamaya veya gizlemeye çalışmayan bir öğretim biçimi olduğunu gösterir.

*Anahtar sözcükler:* Eğitim, pedagoji, iktidar ilişkileri, okul, Michel Foucault.

*Etik Kurul Kararı:* Derleme makalesi olduğu için etik kurul kararı gerekmemektedir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Doktora Adayı, Eğitim ve Psikoloji Fakültesi, Lisansüstü (Doktora) Eğitim Okulu, e-posta: viliemkurtulaj@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7011-8475>

### Amaç ve Önem

Söylem, toplumda kurumsallaştığı zaman, tüm toplum için doğrular üretme eğilimindedir ve her gerçeğe iktidar eşlik eder. Eğitim sürecinde iletişim ve söylem yer aldıkça, bir tür iktidar uygulanır, çünkü iktidar her ilişkide herhangi bir zamanda, herhangi bir noktada, herhangi bir yerde üretilebilir (Foucault, 2011). Okul gibi bir eğitim kurumunun, bilginin öğrenildiği ve üretildiği ve öğrencilerin yeteneklerinin, ilgi alanlarının ve eğilimlerinin keşfedildiği ve geliştirildiği bir yer ve alan olması gerekir. Böyle olabilmesi için eğitim kurumu, iktidar ilişkilerinin ilgili aktörlere (öğrenciler veya öğretmenler) sınırlama ve kısıtlamalar getiremeyeceği bir özgürlük yeri olmalıdır. Bu nedenle iktidar ilişkilerinin bilgi oluşturma ve aktarma sürecini ve eğitim kurumlarındaki aktörleri nasıl etkilediğini anlamak önemlidir. Foucault'nun (1980; 2009; 2011) iktidar uygulaması yaklaşımı kapsamında bu makalenin amacı, iktidar uygulamasının eğitim sürecini ve niteliği (kaliteyi) nasıl etkilediğini anlamak için üniversite öncesi eğitim kurumlarındaki iktidar ilişkilerini çözümlenektir. Öğrenci (pupil, student) terimi burada sırasıyla ilkokul ve ortaokullarda okuyan çocukları ve gençleri belirtmek için kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları ve yüksek öğretim kurumları bu makalede dikkate alınmamaktadır. Okul öncesi kurumlardaki öğrenciler de bu makalede analiz edilmemektedir çünkü çok küçük yaşlarda olmalarının bir sonucu olarak, oyunlar ve oyun alanları gibi eğlenceler de dahil olmak üzere daha gayri resmi bir şekilde eğitilmektedirler. Üniversite öğrencileri de 18 yaşın üzerinde olduklarından ve çoğu demokratik ülkede yasal olarak sorumlu yetişkinler olarak kabul edildiğinden bu çalışmanın bir parçası değildirler. Yukarıdaki açıklamaların ışığında, bu makale aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamaya çalışmaktadır:

1. İktidar ilişkileri üniversite öncesi eğitimin niteliğini nasıl etkiler?
2. Sınıftaki iktidar kullanımının etkileri nasıl kontrol edilebilir?

### Yöntem

Bu makale, pedagojiye iki farklı yaklaşımla (yani manipülatif pedagoji ve iletişimsel pedagoji) sınıfta iktidar ilişkilerini ve iktidar uygulamasını ortaya koyarak ve analiz ederek yukarıdaki araştırma sorularını yanıtlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca yaygın olarak ders (*lecture*) olarak bilinen sözde etkileşimli olmayan yaklaşım ve seminer (*seminar*) olarak bilinen etkileşimli yaklaşım olmak üzere iki ana öğretim biçimi ile ilgilenir.

Bu kuramsal araştırma makalesi felsefi bir yaklaşım izlemektedir. Bu çalışmada içkinlik düzleminde işleyen ana kavramlar eğitim ve iktidardır. Bu nedenle bu araştırma, bu iki kavramın anlamlarını ve çıkarımlarını, konuyla ilgili alanyazını eleştirel bir şekilde analiz eder ve özellikle de iktidar kavramı ve eğitimdeki uygulamasıyla ilgilenen Michel Foucault'nun (1971, 1982) çalışmalarını ele alır. Bununla birlikte Biesta (1998), Deacon (2006), Young (1990) veya Freire (1982) gibi yazarların eğitim ve iktidar kullanımıyla ilgili diğer yaklaşımları da eğitim felsefesi alanına yeni anlayışlar sunmak için ele alınmaktadır.

### Kuramsal Yaklaşım

Bu makalenin yazarı Foucault'nun (2009, ss. 96-97) iddia ettiği gibi herhangi bir söylemin gerçek ürettiğine ve sonuç olarak iktidar ürettiğine tamamen katılıp katılmadığını bilmemekte ancak söylemlerin iktidar ürettiğine katılmaktadır. İktidarın söylemlerden çok zorla üretildiğini de iddia edilebilir. Aslında iktidar kavramı, sosyal bilimlerin farklı alanlarında birçok yazar tarafından ele alınmış ve her biri bu kavrama belirli özellikler vermiştir. Bu makalede, Foucault tarafından tanımlanan iktidar kavramı kullanılmıştır. Buna göre:

The characteristic feature of power is that some men can more or less entirely determine other men's conduct - but never exhaustively or coercively. A man who is chained and beaten is subject to force being exerted over him, not power. [İktidarın karakteristik özelliği, bazı insanların diğer insanların davranışlarını aşağı yukarı tamamen belirleyebilmesidir - ancak asla kapsamlı veya zorlayıcı bir şekilde. Zincirlenmiş ve dövülmüş bir insan, kendisine uygulanan zorlamaya tabidir, ancak iktidara değil.] (Foucault, 2002, s. 324).

Burada iktidar, bir başkasına değil, tümüyle birine ait olan özel bir şey olarak düşünülmemiştir. İktidar, verilebilecek, değiş tokuş edilebilecek veya geri alınabilecek bir nesne olarak ele alınamaz ancak uygulanabilecek bir eylem olarak ele alınmalıdır. İktidar hiçbir zaman tek bir yerde veya bir bireyin mülkiyetinde merkezileştirilmez. Belirli bedenler, jestler, söylemler ve arzular, bireyleri tanımlayabilen ve onlara sahip olabilen iktidarın temel etkilerinden biridir. Kişi hem gücün bir etkisi hem de iktidarın eklememesinin bir ögesidir. Öyleyse iktidar bireyi oluşturur ama aynı zamanda iktidarı şekillendirenler de bireylerdir. Birey, bir uygulayıcı, taşıyıcı (konveyör) ve sonuç olarak bir iktidar aracıdır (Foucault, 1980).

Eğitim birçok sosyal etkileşim biçiminden biri olduğu için pedagoji, söylemlerin gerçekleştiği ve önemli bir rol oynadığı bir alandır. Biesta'ya (1998) göre, "Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education" başlıklı makalesinde, eğitimin iki ana yönü vardır: a. Manipülasyon olarak eğitim; b. İletişim olarak eğitim. Çağlarda bir ayrım yaparsak, manipülatif pedagoji çoğunlukla modern çağla ilişkiliyken iletişimsel pedagoji çoğunlukla postmodern dönemle ilgilidir. İlk kavramı (manipülatif pedagoji) referans alan öğretmen ve öğrenci, sınıfta eşitsiz olarak iletişime geçer. Öte yandan, postmodernizm ile ilgili iletişimsel pedagoji de vardır. Bu ikinci yaklaşım, eğitimi yalnızca araçsal bir ilişki olarak görmez. İletişimsel pedagojiye göre eğitim, araçsal bir ilişki olarak öğrencinin ortaya çıkan kişiliğini görmezden gelir. İletişimsel pedagojide öğretmen ve öğrenci okuldaki öğretme-öğrenme sürecinde eşit kabul edilir. Dar bir perspektiften, manipülatif pedagoji uygulanırsa, iktidar alıştırmasının etkisinin güçlü olduğunu çünkü öğretmenin doğrudan öğrenci üzerinde iktidar uyguladığını söyleyebilir; oysa iletişimsel pedagoji uygulanırsa, iktidar alıştırmasının etkisi daha zayıftır çünkü her iki taraf (öğretmen - öğrenci) etkileşimli bir süreçte iktidar kullanır ve sonuç olarak birbirlerinin etkisine karşı çıkarlar. Sınıfta kurumsallaşan söylem büyük olasılıkla öğretmenin söylemidir

çünkü otorite odur. Böylece öğretmenin söylemi öğrenciler için gerçekleri üretir. Sonuç olarak, öğrenciler üzerinde güç uygulayan öğretmendir. Yine de bu, resmin sadece yarısıdır. Foucault'ya (2011) atıfta bulunarak iktidarın kullanılması o kadar basit değildir ve tam olarak bu şekilde çalışmaz. İktidar ilişkileri, iktidarın uygulandığı noktaların herhangi bir yerde olabileceği ve üzerinde iktidarın uygulandığı noktaların da herhangi bir yerde olabileceği bir ağ olarak görülebilir. *İktidar her yerdedir ... çünkü her yerden gelir* (Foucault, 2011, s. 123). Dolayısıyla öğretim tekniklerini değiştirerek sınıftaki iktidar kullanımını ortadan kaldırma iddiası olanaksız görünmektedir. Her durumda bu sürece dahil olan kişiler, bilgileri veya niyetleri olmasa bile, farklı oranlarda birbirleri üzerinde iktidar kullanmaya devam edeceklerdir.

Foucault (1982) ve Biesta (1998) gibi birçok bilim insanı ve filozofun yaklaşımlarından hareketle eğitim kurumlarının iktidarın da kullanıldığı bir tür iletişim kurumu olduğu söylenebilir. Dahası Foucault'ya göre, “what distinguishes educational institutions from prisons, hospitals, and armies is that educational institutions emphasize more ‘communication’ rather than ‘capacity’ and ‘power’”. [“Eğitim kurumlarını hapisanelerden, hastanelerden ve ordulardan ayıran şey, eğitim kurumlarının ‘kapasite’ ve ‘güç’ yerine daha fazla ‘iletişim’e vurgu yapmasıdır.”] (Foucault, 1982, ss. 218-219). Dolayısıyla okullarda iletişimin çok önemli bir etken olduğuna kuşku yoktur. Sınıftaki iletişim sırasında uygulanan iktidar çok yönlüdür ve katılan tüm aktörlerden gelebilir, kuşkusuz farklı oranlarda. İktidar kullanımının tek taraflı olduğu çok nadiren görülebilir.

Okulda, iktidar kullanması beklenenler (öğretmenler), belki de üzerinde iktidarın kullanılması beklenenler (öğrenciler) kadar iktidar ilişkisine yakalanır ve maruz kalır. Çoğu zaman öğretmenler de üzerlerinde iktidar uygulayan kişilerin görünmez baskısı altında çalışırlar. Öğrencilerin de iletişim ve jestlerle öğretmenlere baskı yaptıkları yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenler, öğrenciler hiç konuşmasalar bile, örneğin eleştirel bakışları veya mimikleri yoluyla öğrencilerin baskısını hissedebilirler, tıpkı öğrenciler konuşmadığında bile öğretmenlerin baskısını hissettikleri gibi (Deacon, 2006).

### **Bulgular**

Yukarıdaki bölümlerde sınıfta iktidar uygulamasına ilişkin sunulan, temelde Foucault'nun (1982, 2009, 2011) toplumda ve özellikle eğitim kurumlarında iktidarın kullanımına ilişkin fikir ve kavramlarına yönelik dayanaklar, öğretme tekniğini dersten seminare doğru değiştirmenin sınıfta iktidar kullanımını azaltmadığını göstermektedir. Bu nedenle seminer, okullarda özgür ve eleştirel düşünmeyi özendirmek ve geliştirmek yerine, mesleki ve teknik öğretimde eğitim için kullanılmaya daha uygun olabilir (Deacon, 2006, s. 184). Öte yandan, öğrenciye seminerde olduğu gibi sık ve hızlı konuşma baskısı yapmadan daha fazla alan ve düşünme özgürlüğü veren ders, öğrencilere daha derin bir düşüncenin anlaşılması gereken kuramsal konuları öğretmek için daha uygun ve daha değerli görünmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, üniversite öncesi eğitim kurumlarında iktidarın tüm aktörler tarafından ancak farklı oran ve boyutlarda kullanıldığı söylenebilir. Her sosyal ilişkide iktidarın kullanılması kaçınılmaz olmakla birlikte okullarda, sosyal ilişkilere ek olarak, iktidar kullanımını artıran ve çeşitlendiren kurumsal bir ilişki de vardır. Bu makale, üniversite öncesi eğitim kurumlarında sınıflardaki iktidar ilişkileri ve uygulananını daha derin bir şekilde ortaya koymayı ve çözümlenmeyi amaçlamaktadır.

Bu makalenin başındaki ilk araştırma sorusuyla ilgili olarak (*İktidar ilişkileri üniversite öncesi eğitimin kalitesini nasıl etkiler?*), okullarda iktidar ilişkileri ve iktidarın kullanılmasının bilgi, yaratma ve düşünce özgürlüğünün gelişmesine engel olabileceği ileri sürülmüştür. Bu, sınıftaki iktidar ilişkilerinin çok yönlü olması ve tüm katılımcı aktörlerden, elbette farklı oranlarda gelebileceği için olabilir. Sınıfta kullanılacak iktidarın farkında ve hazırlıklı olmayan öğretmen ve öğrenciler, herhangi bir bireyden gelebilecek "gizli" güce karşı daha açık ve savunmasızdır. İkinci araştırma sorusuyla ilgili olarak (*Sınıftaki iktidar kullanımının etkileri nasıl kontrol edilebilir?*), okullardaki aktörlerin uyguladıkları iktidarın farkında olmaları gerektiği ve iktidar kullanımının belirli bir dereceye kadar kontrol edilebilmesi ve yönetilebilmesi için üzerlerinde uygulandığı iddia edilmiştir. Sınıfta iktidar uygulamanın etkilerini kontrol etmenin ilk adımı, öğretmen ve öğrencilerin her birinin diğerleri üzerinde iktidar uyguladığının ve aynı zamanda diğerlerinin iktidar uygulamasına tabi olduğunun farkına varmalarını sağlamaktır. Bu, iktidar ilişkilerinin eğitim süreci üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilir ancak elbette bundan tamamen kaçınılamaz. Öğretim tekniklerini değiştirerek sınıfta iktidar uygulananını ortadan kaldırma iddiası olanaksızdır ve gerçekçi görünmemektedir.

Ayrıca bu makalede tüm katılımcılar eşitmiş gibi iletişim sürecinin tüm taraflarının birer özne olmasını gerektirdiği ileri sürülmüştür. Okuldaki sınıflarda manipülatif öğretim şekli, öğrenciler tam özne olmadıkları sürece (18 yaşın altında) kabul edilebilir. Bu, sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında iletişime izin verilmediği anlamına gelmez. İletişim eşitlik iddiası taşımamalı, daha çok öğrencilerin eklemlenmesini geliştirmeyi ve öğrencilerin yeteneklerini, ilgi alanlarını ve eğilimlerini geliştirmeyi amaçlayan bir iletişim (diyalog) biçiminde olmalıdır.

Öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı iletişim olup olmadığına bakılmaksızın, sınıfta karşılıklı iktidar uygulanması kaçınılmazdır. Aktörlerin statüsü değişmediği ve iktidar herkes tarafından kullanılabilirdiği sürece öğretim biçimi (ders veya seminer) sınıfta iktidar kullanımını azaltmaz. Bununla birlikte değiştirilebilecek şey, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıftaki iktidar uygulaması hakkındaki farkındalıklarıdır. İktidar, tüm aktörler bunun farkına vardığında daha kontrol edilebilir ve yönetilebilir bir duruma gelir.

Sınıfta iktidarın kullanılması kaçınılmaz olduğundan, en uygun öğretim şekli, teknikleri değiştirerek iktidar kullanımını gizlemeye çalışmamaktır. Öğretim teknikleri şu amaçlarla değiştirilebilir:

- . Bilginin herkes için daha erişilebilir ve anlaşılır olmasını sağlamak için;
- . Süreci daha ilginç ve kapsayıcı bir duruma getirmek için;
- . Öğrencileri yeteneklerini çalışmaya ve geliştirmeye özendirmek için.

Yine de iktidar, herhangi bir durumda herhangi bir aktör tarafından kullanılabilirdiği sürece, tekniklerin değişimi eğitimde iktidarın kullanımını ortadan kaldırmaz.

Bu makale sınıftaki iktidar ilişkilerini felsefi bir bakış açısıyla çözümlerken ders ve seminer dışındaki alternatif öğretim türlerini ele almamıştır. Ayrıca bu kuramsal araştırma, dünyadaki diğer kültürler ve bunların eğitim ve iktidar ile ilişkileri dikkate alınmadan, Batı dünyasının öznellik ve eğitim görüşüne göre tasarlanmıştır. Bunlar çalışmanın sınırlılıklarıdır. Bununla birlikte bunlar, aynı zamanda diğer eğitim ve eğitim felsefesi akademisyenlerinin iktidarın kullanılmasıyla ilgili olarak farklı kültürlerdeki alternatif öğretim biçimlerini analiz etmeleri için davetiyelerdir. Bu alandaki çoğu çalışma, eğitim kurumlarının öğrenciler veya toplum üzerindeki iktidarını ya da öğretmenin öğrenciler üzerinde uyguladığı iktidarı ele alırken bu araştırma, konunun mikro düzeyle ilgilenir ve sınıftaki tüm aktörlerin iktidar uygulaması sürecindeki ilişkilerine ve araçlarına dikkat çeker.


#### **Etik Komite Kararı**

Derleme makalesi olduğu için etik kurul kararı gerekmemektedir.



## Eğitimde Özelleştirme: Strateji, Yöntem ve Teknikler<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	25.12.2020	04.04.2021	05.04.2021

Hüseyin Yolcu <sup>2</sup>  
Kastamonu Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada, eğitimde özelleştirmede başvuru strateji, yöntem ve teknikler ile karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Kamusal eğitim, 1970'lerden bu yana yapısal bir kriz (bunalım) içinde olan kapitalizme çözüm olarak sunulan neo-liberal politikaların saldırısıyla karşı karşıyadır. Sahip olduğu piyasa büyüklüğüyle eğitim, aralarında yerel çıkar grupları, uluslararası örgütler ve özel kuruluşların da bulunduğu çok sayıda aktörün dikkatini çekmektedir. Her biri ulusal ve uluslararası sermayenin birer temsilcisi veya sözcüsü konumunda olan bu aktörler; eğitim hizmetinin daha etkili, rekabetçi, eşitlikçi ve verimli olabilmesi için devletin eğitimin sunumu, finansmanı ve kontrolündeki desteğini olabildiği kadar en aza indirmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Özelleştirme, eğitim hizmetlerinin sunumunda çoğunlukla özel sektörün strateji, yöntem ve tekniklerine başvurmaktadır. Söz konusu bu strateji, yöntem ve tekniklerin her biri de özelleştirmeye yeni bir boyut ve içerik kazandırarak eğitimin piyasalaşmasının sınırlarını genişletmektedir. Ancak bu süreçte elde edilen deneyimler göstermektedir ki eğitimde özelleştirme, savunucularının ileri sürdükleri söylemlerin aksine, var olan eşitsizlikleri gidermek yerine daha da derinleştirmektedir. Özelleştirme yöntemleri arasında, diğerleriyle karşılaştırıldığında daha sinsi ve daha tehlikeli olduğu ileri sürülebilecek olan, kendi kendine yardım/girişimci hayırseverlikle ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Özelleştirme, eğitimde özelleştirme, özelleştirme stratejileri, özelleştirme yöntemleri, özelleştirme teknikleri, girişimci hayırseverlik, eğitim harcaması.

**Etik kurul kararı:** Bu araştırma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

<sup>1</sup>Yazarın Prof. Dr. Nejla Kurul'un danışmanlığında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen doktora tezinin kuramsal çerçevesinin bir bölümünden yararlanılmıştır.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: h.yolcu72@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9974-8446>

Küresel kapitalizmin yeni bir döneme girdiği geçtiğimiz yüzyılın son çeyreğinden bu yana ulusal devlet ve onun uygulamaları, bir dizi yapısal değişimlere uğramaktadır. Söz konusu yapısal değişimlerin arkasındaki itici güç ise sermayenin 1970'lerde girdiği ekonomik krize (bunalıma) karşı bir çözüm olarak sunulan neo-liberal politikalar. Giroux'un (2008) belirttiği gibi, piyasanın politik, toplumsal ve ekonomik kararlar için örgütleyici ilke olması gerektiğini savunan neo-liberal politikalar; demokrasi, kamu malları, refah devleti ve ticarileşmemiş tüm değerlere yönelik yoğun bir saldırı yürütmektedir. Piyasa ve piyasa söylemini kendine temel ölçüt alan bu politikalara göre devletin birtakım toplumsal gereksinimler için sorumluluk üstlendiği dönem geride kalmıştır. Devletin kamusal yönünü bertaraf ederek özel sektörün etkinlik alanının genişletilmesi üzerinde duran neoliberaler, özelleştirmenin, toplumsal yaşamın tüm alanlarında uygulamaya geçirilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Dolayısıyla bu yönüyle küresel bir olgu durumuna gelmiş olan özelleştirme çok yönlü ve çok boyutludur. Ball'ın (2007) özelleştirmenin farklı finansal düzenlemeleri, destekçileri, hizmet sağlayıcıları ve müşterileri arasında farklı ilişkileri içeren oldukça yaygın türleri ve biçimleri olduğuna dikkat çekmesi yapılan bu belirlemeyi güçlendirmektedir.

Eğitimde özelleştirme, aralarında yerel çıkar grupları, uluslararası örgütler ve özel kuruluşların da dahil olduğu çok sayıda aktör tarafından savunulmaktadır. Söz konusu aktörler; eğitim hizmetinin daha etkili, rekabetçi, eşitlikçi ve verimli olabilmesi için devletin eğitimin sunumu, finansmanı ve kontrolündeki desteğini çekmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Marchelli, 2001). Bu doğrultuda yaratılan rekabet ortamında kamu okullarının daha yenilikçi bir yapıya kavuşacağı, varsıl olmayan ailelerin çocuklarına fırsat eşitliği sunulacağı ve onlara daha nitelikli bir eğitim verileceği, ailelerin çocuklarını gönderecekleri okulları tercih etme hakkına sahip olacağı, eğitim ortamlarının daha demokratik olacağı vb. yöndeki söylemler sıklıkla dile getirilmektedir. Ancak özelleştirme, eğitimin piyasa koşulları ve kuralları çerçevesinde üretilmesini gerektirmektedir. Yapılan araştırmalar özel sektörün eğitim hizmetinin sunumunda gittikçe önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Ball ve Youdel, 2008; Carrasco ve Gunter, 2019; Kurul ve diğ., 2013; Mok ve Tan, 2004; Toker, 2020; Verger, Fontdevila ve Zancajo, 2016; Yolcu, 2014; Ulusoy ve Yolcu, 2014). Örneğin Vietnam, Malezya ve Filipinler'de devlet, eğitim hizmetinin sunumundan kendini yavaş yavaş geri çekerken aileler ve yerel yönetimler eğitimin finansmanında hükümete göre daha fazla görev ve sorumluluk almaktadırlar. Bu tür ülkelerde eğitim hizmetinin sunumunda özel sektörün etkinlik alanının gittikçe genişlediği görülmektedir (Mok ve Tan, 2004).

Özelleştirmede nihai (sonul) hedef kamunun eğitim hizmetinin sunumundaki rolünü en aza indirgemektir. Söz konusu sonul hedef doğrultusunda özelleştirme eğitim hizmetlerinin sunumunda çoğunlukla özel sektörün strateji, yöntem ve tekniklerine başvurur. Bu çalışmada, eğitimde özelleştirme sürecinde başvuru strateji, yöntem ve teknikler ele alınmıştır. Çalışmada ilk olarak eğitimde özelleştirmenin kapsamı ve anlamı üzerinde durulmuştur. Bunu takiben eğitimde özelleştirme stratejileri, yöntemleri ve tekniklerine ilişkin bilgi verilmiştir.



Çalışmanın son kısmında eğitimde özelleştirme uygulamaları üzerinde bir tartışma yürütülmüş; sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

### **Eğitimde Özelleştirmenin Kapsamı**

Genel ekonomide özelleştirme kavramı daha önce kamu tarafından gerçekleştirilen ekonomik etkinliklerin özel sektör tarafından yerine getirilmesi anlamında kullanılmaktadır. Savas (1992; akt., Walberg ve Bast, 2003) özelleştirme kavramının dar ve geniş anlamlarına dikkat çekmektedir. Aktan'a (1992, 2004) göre dar anlamda özelleştirme, kamunun sahip olduğu varlıkların mülkiyetinin ve devrinin özel sektöre satışını içermektedir. Bu yönüyle dar anlamda özelleştirme, yalnızca bir özelleştirme yöntemi olarak ele alınmaktadır. Bir kamu varlığının satışının dar anlamda özelleştirme kapsamında değerlendirilebilmesi ancak bu varlığın %51'inin mülkiyetinin ve yönetiminin özel sektöre geçmesiyle olanaklıdır. Dar anlamda özelleştirmenin aksine geniş anlamda özelleştirme daha tehdit edici ve doğrudan devletin kamusal yönünün sınırlandırılması üzerinde yoğunlaşır. Geniş anlamda özelleştirme kamusal alan içinde özel sektörün varlık ve etkinlik alanını genişletecek politikaları, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kapsar. Berg ve Berg'in (1997) belirttiği gibi, bu da özel sektöre neyi, nerede ve nasıl üretileceğine ilişkin kararlarda öncekiyle karşılaştırıldığında daha fazla hareketlilik alanı vermektedir.

Eğitimde özelleştirme kavramı birçok eğitim programını ve politikalarını içeren semsiye bir kavramdır (Belfield ve Levin, 2002). Buna göre, eğitimde özelleştirme geleneksel olarak devletin görev alanına giren eğitim hizmetinin yerine getirilmesinde özel sektörün görev ve sorumluluk üstlenmesidir (Verger ve diğ., 2016). Kamu eğitimi sunumunda özel sektöre yer açmak veya bu sektörün eğitim sunumuna izin vermek, en genel özelleştirme uygulamalarıdır (Toker, 2020). Bu açıklamalar bağlamında eğitimde dar anlamda özelleştirme kamuya seçenek olarak özel sektörünün de eğitim hizmetinin sunumunda yer alması olarak tanımlanabilir. Eğitimde geniş anlamda özelleştirme ise dar anlamda özelleştirmeden farklı olarak eğitim hizmetinin sunumunda özel sektörün daha fazla görev ve sorumluluk almasını öngören politikaları, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri içermektedir.

### **Eğitimde Özelleştirme Strateji, Yöntem ve Teknikleri**

Bu başlık altında eğitimde özelleştirme strateji, yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur.

**Özelleştirme stratejileri.** TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası'na (2009) göre, herhangi bir kapitalist ekonomide kamu mal ve hizmetlerinin özelleştirilmesi üç farklı stratejiye dayalı olarak yürütülmektedir. Bunlardan ilki, kamu mal ve hizmetlerinin üretiminin tümüyle ya da kısmen özel sektöre devredilmesini öngören doğrudan özelleştirmedir. İkincisi, kamunun faaliyet gösterdiği alanlardan özel sektörün lehine çekilmesini içeren dolaylı özelleştirme stratejisidir. Bu stratejinin yaşama geçirilmesinde kamu kesimi özel sektörün bu hizmetlerin üretiminde daha fazla rol ve sorumluluk alması bakımından arsa tahsisi, vergi indirimi vb. birtakım teşvik araçları sunmaktadır. Üçüncüsü ise kamu tarafından ücretsiz olarak sunulan hizmetlerin bir

bedel karşılığında yararlanılmasının önünü açan içeriden özelleştirme stratejisidir. Söz konusu bu üç stratejinin her biri de kamu yararı gözetilerek üretilen mal ve hizmetleri kapitalist ekonominin piyasa mekanizması içinde sermayenin kârlılığına terk etmektedir.

Marchelli (2001) eğitimde özelleştirme stratejileri ve düzeylerinin eğitim hizmetini kimin yönettiğine, finansmanını kimin sağladığına ve bu hizmetten kimlerin yararlandığına göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre, özelleştirme stratejileri, bir ülkede eğitim hizmetinin sunumu, finansmanı ve yönetimi boyutlarından en az birinde doğrudan veya dolaylı olarak uygulanır. Belfield ve Levin'e (2002) göre, eğitimde özelleştirme üç farklı stratejiye dayalı olarak yürütülmektedir. Bunlar: (1) Özel okulların sayısını artırmak, (2) Hizmetten yararlananların (aileler ve öğrencilerin) bu hizmetin maliyetine yapmaları gereken finansman katkısını artırmak ve (3) Aile katılımı, okul tercihi, saydamlık (şeffaflık) ve hesap verilebilirlik gibi birtakım kurallar ve düzenlemelerle kamu okullarının işleyişini denetim altına almaktır. Ball ve Youdel (2008), özelleştirmenin eğitim hizmetinin özelleştirilmesinin dışardan özelleştirme (exogenous privatisation) ve eğitim sistemi içinde özelleştirme (endogenous privatisation) olmak üzere iki farklı stratejiye dayalı olarak yürütüldüğünü belirtmektedir. Bunlardan ilki, kamu eğitiminin özelleştirilmesini içerir. Söz konusu bu strateji kapsamında seçim hakkı, okullar arasında rekabet, yeni kamu yönetim anlayışı, sözleşme ve rekabetçi finansman, performans yönetimi ve girişimcilik gibi özel sektörün önemli uygulamaları, düşünceleri ve tekniklerinin kamu eğitim sektörüne nakledilmesi yoluyla kamu eğitim hizmetinin işletme mantığı içinde yeniden yapılandırılmasını içerir.

İkinci strateji ise serbest piyasa ilkelerinin kamu okullarının günlük işleyişine dahil edilmesi yoluyla eğitim sisteminin özelleştirilmesini öngörür. Ball ve Youdel (2008) bu stratejide özel sektörün eğitim hizmetinin sunumunun yanı sıra dağıtım, yönetimi ve planlanmasında da yer aldığını belirtmektedir. Söz konusu bu strateji doğrultusunda, okullar iyi öğrencileri kendilerine çekebilmek için birbirleriyle rekabet halinde olmakta, aileler birer tüketici olarak en iyi okullar arasından tercihte bulunmakta, okullara başarı oranları doğrultusunda kaynak aktarılmakta ve başarılı okullar başarısız okulları devralarak yönetmektedir.

**Özelleştirme yöntemleri.** Lieberman (1989), eğitimcilerin özelleştirmeyi genellikle eğitim kuponları ya da kullanıcı ücretleriyle ilişkilendirdiğini belirtmektedir. Lieberman'ın belirlemesinden farklı olarak Türkiye'de ise özelleştirme denildiğinde daha çok özel okullar akla gelmektedir. Ancak gerçekte ise özelleştirme düşünüldüğünden daha fazla yöntemle sahiptir. Bunlardan bazıları daha az tercih edilirken bazılarının da daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu başlık altında uygulamada yaygın olarak kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

**Yük atma (Load shedding).** Yük atma kamunun bir hizmetin hem sunumundan hem de finansmanından kendini geri çekmesini içerir (Lieberman, 1989). Bu yöntem, ayrılma ve hizmetten çekilme olarak da adlandırılmaktadır. En eski özelleştirme yöntemlerinden biri olan bu yöntem, aynı zamanda özelleştirme yöntemleri arasında

en radikal ve en çok tartışılmalı olanıdır. Bunların yanı sıra, bu yöntem maliyetten en çok tasarruf ettiren özelleştirme yöntemi olarak da bilinmektedir (Murphy, 1996; Murphy, Gilmer, Scott, Weise ve Page, 1998). Söz konusu özelleştirme yöntemine somut olarak yerel yönetimlerin katkı toplama işinden geri çekilmesi, eğitimde ise devletin ulaşım hizmetlerinden, ders araç ve gereçlerinin yapımından kendini geri çekmesi örnek olarak verilebilir.

**Gönüllülük (Volunteering).** Gönüllülük yöntemi olarak özelleştirmenin kendiliğinden ortaya çıkmış hali olarak nitelendirilmektedir. Bu yönüyle gönüllülük daha çok geçmişte kalmış ya da küçük yerleşim birimleriyle ilişkilendirilen bir özelleştirme yöntemidir. Ancak bu özelleştirme yöntemine günümüzde de yaygın bir biçimde başvurulmaktadır. Gönüllülüğü diğer özelleştirme yöntemlerinden ayıran özelliği ise geleneksel piyasa mekanizmasından uzak durmasıdır. Söz konusu bu yöntemin işlenmesi; normal koşullarda kamu tarafından yerine getirilmesi gereken yerel/ulusal düzeydeki herhangi bir kamu hizmetinin giderilmesi için insanların bir araya gelmesi veya getirilmesi biçiminde olur. Tahmin edileceği gibi, bir araya gelen veya getirilen insanlara harcadıkları çaba karşılığında herhangi bir ödeme yapılmamaktadır (Köksal, 1993; Murphy, 1996; Murphy ve diğ., 1998).

Yukarıda yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere, gönüllülük yerel/ulusal düzeydeki kamusal hizmetlerin karşılanmasında toplumsal dayanışmayı ön plana çıkaran bir özelleştirme yöntemidir. Dolayısıyla bu yöntem ailelerin, bireylerin ve yardımseverlerin yanı sıra; kâr amacı gütmeyen kooperatifler, dernekler ve birlikler biçimindeki çeşitli sivil toplum kurumlarının (STK) eğitim hizmet alanında etkin bir biçimde yer almasının önünü açmaktadır. Bunların her biri eğitim hizmetinin sunumunda oynadıkları rol ve sorumluklara bağlı olarak okulun yapı ve işleyişini, eğitim sistemini ve eğitim politikasını da kendi beklenti ve çıkarları doğrultusunda değiştirme ve dönüştürme gücünü elinde bulundurlar.

**Kendi kendine yardım (Self-help).** Kendi kendine yardım, devletin bireyleri veya grupları kendi gereksinimleri olan mal veya hizmetleri sağlaması için özendirilmesi ve yönlendirmesidir. Bu yöntem, günümüzde hizmetlerin yapım ya da sunum aşaması ile sınırlı kalmayarak hizmetlerin bakımı, onarımı ve işletilmesi aşamalarını da içerecek biçimde giderek yaygınlaştırılmaktadır (Köksal, 1993). Kendi kendine yardım aynı zamanda girişimci yardımseverlik olarak da bilinmektedir. Söz konusu bu özelleştirme yöntemi gönüllülük uygulamasından iki yönden farklıdır. Birincisi, yatırım odaklı olmasıdır. Buna göre, para geleneksel bağışlar yerine piyasa ölçütlerine uygun olarak katma değer getiren yatırım alanlarına yönlendirilmektedir. İkincisi ise mal ve hizmet üretenlerin aynı zamanda bundan yarar sağlamış olmalarıdır (Foster, 2012). Devletin bu girişimcilere sunmuş olduğu bedava arsa tahsis ve vergi indirimi gibi bazı özendirici araçları da bunların kamusal alana doğrudan müdahalede bulunmalarının önünü açmakta ve hatta onları daha saldırgan kılmaktadır. Böylece girişimci yardımseverler, bir yandan sahip oldukları sermaye güçleriyle kendilerini yeniden üretme gücünü ellerinde bulundururken bir yandan da kamusal alanı yine kendi beklenti ve çıkarları doğrultusunda yeniden yapılandırmaya yönelik politikalar

üzerinde söz sahibi olmaktadırlar. Bunun en güzel örneği Türkiye'deki vakıf üniversiteleridir.

**Kullanıcı ücretleri (User fee).** Kullanıcı ücreti, kamu hizmetinden yararlanan yurttaşların bu hizmetten yararlanmalarının karşılığında katlanmış oldukları ücret veya bedeldir. Aktan (1992) devletin kamusal hizmet olarak yerine getirdiği hizmetlerin finansmanını doğrudan yurttaşlara yüklemek yerine, vergi gelirleriyle karşılamayı tercih ettiğini belirtmektedir. Vergilendirme kuramına göre, yurttaşların kamusal hizmetlerin finansmanına katılımı, bu hizmetlerden yararlandıkları ölçüde değil de ödeme güçleriyle orantılı olarak gerçekleştirilir. Devletin sunduğu iç ve dış güvenlik ile adalet gibi kamusal hizmetlerin yararı topluma bölünmez ve bu yüzden ücretlendirilemezler. Ancak devletin sunduğu eğitim, sağlık ve ulaşım gibi kamusal hizmetlerin toplum dışında bireye yararının olması, bu hizmetlerin piyasa koşullarında sunulmasının ve ücretlendirilmesinin önünü açmaktadır.

Yolcu'ya (2007) göre eğitimde kullanıcı ücreti, devletin bir öğrenci başına yapması gereken eğitim harcaması ile uygulamada yaptığı harcama arasındaki farkın öğrencilere veya ailelere yüklenmesidir. Oseni ve diğ. (2018) ailelerin eğitim harcamalarını iki grup altında toplamaktadır. Bunlardan ilki ailelerin doğrudan eğitim kurumlarına yapmış olduğu ödemelerdir. Söz konusu ödemeler; (1) Öğrenim ücreti/harç; (2) Eğitim hizmetleri için alınan diğer ücretler (kayıt ücreti, laboratuvar ücreti, sınav ücreti vb.); (3) Okulun öğrencilere sağlandığı barınma, yemek, ulaşım gibi destek hizmetleri için yapılan ödemeler; (4) Okul-aile birliği, okul yönetim komitelerine veya okula ödenen her türlü okul fonu veya aile katkı fonuna yapılan ödemeler; (5) Ailelerin okullara yapmış oldukları kalem, kağıt, sandalye, boya vb. yaptıkları doğrudan parasal olmayan/aynı katkıların nakit kestirimlerinden oluşmaktadır.

İkincisi ise eğitim örgütleri dışından sağlanan eğitimsel ürün ve hizmetler için yapılan harcamalardan oluşmaktadır. Bunlar; (1) Okula devam için gereken okul forması, ders kitapları ve öğrenim araçları, spor ekipmanı, sanat dersleri malzemeleri gibi gerekli diğer alımlar için yapılan harcamalar; (2) Okula devam için gerekli olmayan fakat bir şekilde eğitim sürecine katılımı bağlantılı özel ders, eğitim kurumları tarafından karşılanmadığı takdirde okula ulaşım ve kantin masrafları, okuldaki eğitime destek için evde kullanılmak üzere ayrıca alınan yardımcı kitaplar, bilgisayar veya eğitimsel yazılı olan diğer harcamalar vb. harcamalardır.

**Sözleşme yapma (Conrating out).** Sözleşme yöntemi kamu mal ve hizmetlerinin yerine getirilmesinde özel sektörün gücünü artırmada sıklıkla başvurulan özelleştirme yöntemlerinden biridir. Bu yöntem hizmet satın alma yöntemi ve kamu finansmanı ile ihale yöntemi olarak da bilinmektedir. Söz konusu yöntemde devlet bazı mal ve hizmetlerin sunumunu kendi gerçekleştirmek yerine, bunu özel sektörden satın alarak gerçekleştirmektedir. Diğer bir deyişle, bu yöntemde devlet, finansör olarak kalırken mal veya hizmetin üretimini ve sunumunu özel sektöre sözleşme yaparak devretmektedir (Aktan, 1992; 2004; Murphy, 1996; Rondinelli, 2003; Roth, 1988).

Devletin sözleşme yöntemindeki temel amacı, kamusal hizmetlerin sunumunu özel sektör tarafından yerine getirilmesini sağlayarak bu hizmetlerin kamuya olan maliyetini düşürmektir (Murphy ve diğ., 1998; Rizvi, 2016). Burada belirtilmesi gerekenlerden biri de sözleşme yönteminin eğitim hizmet alanının özelleştirilmesinde en fazla başvurulan yöntemlerden biri olduğudur. Örneğin yemek hizmetleri, okul taşımacılığı gibi destek hizmetleri, yaygın bir biçimde sözleşme yöntemine dayalı olarak özel sektör tarafından yerine getirilmektedir. Burch'a (2009) göre, bunun iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan biri bu hizmetlerin özel sektör tarafından sağlanmasının, devletin eğitimdeki rolünü ortadan kaldırmadığıdır. İkincisi de bu hizmetlerin özel sektör tarafından daha düşük maliyette gerçekleştirildiği yönündeki iddidir. Bu özelleştirme yönteminin kendi içinde birden fazla alt türü bulunmaktadır. Sözleşme yönteminin türleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Eğitimde Sözleşme Türleri*

<b>Sözleşme Türü</b>	<b>Tanımı</b>	<b>Örnekler</b>
Yönetim	Özel sektör, devletin alt yapısını kullanarak var olan bir kamu hizmetini yönetmek için sözleşme yapmaktadır.	Charter okulları (Sözleşmeli okullar), Amerika Birleşik Devletleri (ABD)
İşletme Sözleşmesi	Özel sektör, devletin alt yapısını kullanarak var olan bir kamu hizmetini işletmek için sözleşme yapmaktadır.	Sözleşme okulları, ABD
Hizmet Sözleşmesi	Devlet, özel sektörün alt yapısını kullanarak belirli hizmetlerin sağlanması için özel sektör sağlayıcısı ile sözleşme yapmaktadır.	Özel Eğitimde Destek Hizmetleri, Türkiye
Profesyonel Hizmetler	Devlet, okul denetimi, okul geliştirme, öğretim programı iyileştirme gibi eğitimle ilişkili işlevlerin yerine getirilmesi için özel sektörle sözleşme yapmaktadır.	Sabis İnternet Okulları, Ortadoğu/Avrupa/Kuzey Amerika
Destek Hizmetleri	Devlet, okulların bakım- onarım, yemek, ulaşım vb. hizmetlerini özel sektörle sözleşme yaparak yerine getirmektedir.	Taşımali eğitim, ders kitabı basım ve dağıtımı, Türkiye
Alt Yapı Tedarik (Sağlama)	Devlet, eğitim hizmetlerinin alt yapısının sağlanması için özel sektörle sözleşme imzalamaktadır. Sözleşme, okul binası tasarlama, inşa etme, finanse gibi alt yapı hizmetlerini içermektedir.	Yeni Okul Projesi, Avustralya Okulların depreme karşı güçlendirilmesi, Türkiye

Kaynak: Larocque, 2006; Patrinos, Barrera-Osorio ve Guáqueta, 2009.

Tablo 1'de sözleşme yönteminin yönetim sözleşmesi, hizmet sözleşmesi profesyonel hizmetler sözleşmesi ve altyapı sağlama sözleşmesi olmak üzere altı alt

türü olduğu görülmektedir. Bunlardan yönetim sözleşmesinde; devlet bir kamu okulunun yönetilmesi için özel sektörle sözleşme yapmaktadır. Yönetim sözleşmesinde okulun mülkiyeti kamuya aittir ve finansmanı da yine kamu tarafından üstlenilmektedir. Bu sözleşme türünde yalnızca okulun yönetimi özel sektöre devredilmekte fakat öğretmenler ve diğer personel yine devlet tarafından istihdam edilmeye devam edilmektedir.

İşletme sözleşmesi, devletin bir kamu okulunun yönetilmesi için özel sektörle sözleşme yapmasını içerir. Yönetim sözleşmesinde olduğu gibi, işletme sözleşmesinde de okul kamuya aittir. Ancak işletme sözleşmesinde özel sektör, hizmetin yürütülmesinde her açıdan sorumludur. Bu doğrultuda öğretmenler ve diğer personel özel sektör tarafından istihdam edilmektedirler. Dolayısıyla sözleşme yönteminde eğitim çalışanlarının istihdam biçimleri ve çalışma koşulları farklılık gösterebilmektedir (Larocque, 2006; Patrinos ve diğ., 2009).

Hizmet sözleşmesinde devlet, özel sektörün sahip olduğu altyapıyı kullanarak belli bir hizmetin veya hizmetlerin sağlanmasına yönelik bir sözleşme yapmaktadır. Örneğin devlet okul gereksinimini karşılamak için yeni bir okul yapmak yerine özel okullarla anlaşma yaparak kamu okullarındaki kontenjan fazlası öğrencileri bu okullara yönlendirmektedir. Bunun yanı sıra devlet söz konusu bu özel okullara öğrenci başına ödeme yapmaktadır. Türkiye’de özel eğitim öğrencilerinin özel öğretim kurumlarından aldıkları destek hizmeti buna örnek olarak verilebilir. Profesyonel hizmet sözleşmesinde devlet, kamu okullarının denetlemesi, geliştirilmesi ya da bu okulların öğretim programının hazırlanması gibi eğitimle ilişkili hizmetleri özel sektörle işbirliği yaparak gerçekleştirmektedir. Bina bakımı, öğrenci taşımacılığı ve okul yemekleri de içinde olmak üzere eğitimsel olmayan etkinlikler destek sözleşmesinin kapsamına girmektedir. Altyapı sözleşmesinde ise devlet, özel sektörle okul binası, spor salonu vb. eğitimle ilişkili binalarının yapılması için sözleşme yapmaktadır. Sözleşme finansman, tasarım, inşaat ve/veya altyapının işletilmesini kapsamaktadır.

**Kupon sistemi (Vaucher system).** Kupon yöntemi yurttaşların belli mal ve hizmetlere olan tüketimlerini özendirmek için geliştirilmiştir. Bu yöntemde devlet, gelir düzeyi düşük olan toplumsal kesime yönelik belli kamusal mal ve hizmetleri üretmek yerine, bu hizmetin bedelini kapsayan bir kupon vermektedir. Böylelikle devlet bu kuponlarla tüketicilerin özel sektörden belirli ürünleri ve hizmeti satın almasını sağlamaktadır (Aktan, 1992, 2004; Murphy, 1996).

Hollanda’da kupon yöntemi 1917’den beri uygulanmaktadır. Bu yöntemde ailelere okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki kamu okullarındaki bir öğrencinin ortalama maliyetine denk gelen kuponlar verilmektedir. Aileler, bu kuponu istediği herhangi bir okulda (kamu veya özel) kullanmakta serbesttir. Okul, bu kupona ek olarak bir ücret yükleme hakkına sahiptir (Apple, çev. 2004; Stiglitz, 1988). Kupon sisteminde devlet eğitimi finanse etmesine karşın, sunma gereksinimi duymamaktadır. Söz konusu sistemde ailelere doğrudan para yerine geçen kuponlar verilmesi bilinen en yaygın uygulamadır.

Tiongson (2005) kupon benzeri girişimlerden (örneğin Bangladeş, Fildişi Sahili ve Çek (Çekya) Cumhuriyeti'nde olduğu gibi) gerçek kupon programlarına (Şili ve Kolombiya'daki gibi) kadar çeşitli kupon programlarının var olduğunu belirtmektedir. Gerçek kupon programlarına sahip ülkelerde bile bazı önemli farklılıklar vardır. Örneğin, Kolombiya'daki kupon programı çok düşük gelirli öğrencilerle sınırlı olmasına karşın Şili'de böyle bir sınırlama söz konusu değildir. Bangladeş'te, kamu okulları dışındaki okullara verilen devlet özendirme bir tür kupon işlevi görür. Okullar yeterince öğrenci çektiğinde ve ek bir öğretmenin işe alınması garanti edildiğinde, fazladan öğretmen maaşının çoğu devlet tarafından ödenmektedir. Çekya'da özel okullar, kamu okulları tarafından öğrenci başına alınan fonun %80'inin hemen altına eşit bir devlet fonu almaktadır. Kuponların tüm eğitim harcamalarını karşılaması beklenmemelidir. Belfield ve Levin (2002), sınırlılığı olan (dezavantajlı) kesimin eğitime erişimini artırmak için yapılan parasal yardımların da kupon yöntemi kapsamında değerlendirildiğine dikkat çekmektedir. Örneğin Guatemala'da, Brezilya'da ve Türkiye'de Sosyal Riski Azaltma Projesi kapsamında varsıl olmayan ailelerin çocuklarının eğitime erişimini artırmak kapsamında parasal destekte bulunmaktadır. Türkiye'de 2014-2015 öğretim yılından 2017-2018 öğretim yılına kadar çocuklarını özel okullara göndermek isteyen ailelere verilen maddi desteğin de bu çerçevede ele alınması gerekmektedir.

Herhangi bir kupon programının uygulanmasını izleyen birkaç gelişmenin de gerçekleşmesi beklenmektedir. Bunlardan ilki, kamu okullarının niteliğini yetersiz bulan ailelerin okul seçimlerini özel okullardan yana kullanacak olmalarıdır. İkincisi, kamu okullarındaki akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin de okul seçimlerinin yine özel okullardan yana olacağıdır. Bunun nedeni, özel okulların ortalama akademik başarılarını yükseltebilecek potansiyelde olan öğrencileri her zaman çekme eğiliminde olmasıdır (Brunello ve Checchi, 2005). Üçüncüsü, kupon sisteminin kamu okulları ile özel okulların öğrenciler için rekabet etmelerine neden olacağıdır (Behrman, Deolalikar ve Soon, 2002). Söz konusu bu rekabet karşısında baskı altında kalan kamu okulları daha nitelikli eğitim vermek için bir arayış içinde olacaktır. Buradan da anlaşılacağı üzere kupon sistemi, kamu okullarını doğrudan özel okullarla yarışmak zorunda bırakan bir yöntemdir. Çünkü kamu okulları kendi öğrencilerini ve onlarla ilişkilendirilmiş finansman kaynaklarını kaybetmemek için öğrencileri ve aileleri kendi okullarını seçmeye inandırmaya çalışacaktır. Böylelikle öğrenciler ve ailelerin kamu okullarını tercih etmeleri durumunda, bu okulların gelirlerinin artacağı ve daha nitelikli eğitim verecekleri iddia edilmektedir.

**Satış yöntemi (Asset sales).** Varlık satışları olarak da adlandırılan bu yöntemde kamu sektörü, elindeki arazi ve binaların mülkiyetlerini özel sektöre gelir elde etmek veya bu sektörün gelişimini desteklemek için satmaktadır. Varlık satış yönteminde önerilen nakit değerinden dolayı kamu varlıklarının varlığına son verilmektedir. Satış yöntemi 16. Millî Eğitim Şûrası'nda ilk kez gündeme getirilmiştir. Bu doğrultuda, 9 Aralık 2003 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanan 5005 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanun'la, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) ticaret alanlarında, alışveriş merkezleri ve sanayi bölgelerinde bulunan

okulları ve arsaları satma yetkisi verilmiştir. Söz konusu Kanunda buradan gelen kaynağın da MEB'e özel gelir olarak kaydedileceği belirtilmektedir. Buna göre elde edilen gelir ilkin satışın gerçekleştirildiği ildeki okul gereksiniminin karşılanmasında kullanılacaktır. Ancak geriye kalan miktar olması durumunda ise bu tutarın acil okul gereksinimi olan illerin bu istemlerine yanıt vermede kullanılması öngörülmüştür.

**Özendirmeler (Subsidies).** Ödenekler ve özendirmelerin kullanılması kamu hizmetlerinin özelleştirilmesinin başka bir yoludur. Bu yöntemde herhangi bir eğitim hizmetinin özel sektöre yerine getirilmesini sağlamaya yönelik devlet ya malî (parasal) yardımda bulunmakta ya da özendirmektedir. Buradaki amaçlardan biri kamusal hizmetlerin yerine getirilmesinde daha fazla özel sektöre sorumluluk vermektir. İkincisi ise bu hizmetlerin kamuya olan maliyetini düşürerek kullanıcılar üzerine yüklemektedir. Devletçe, eğitim hizmetinin sunumunda özel sektörün daha fazla yer alması için yapılan özendirmeler arasında doğrudan para ödemeleri, düşük maliyetli krediler, bedava arsa verilmesi, vergi indirimi gibi destekler yer almaktadır (Aktan, 1992, 2004). Söz konusu yöntem, aralarında Avusturya, İngiltere ve Adalar (Wales), Fransa, Almanya, Hollanda Japonya, Polonya ve İsveç'in bulunduğu pek çok ülkede uygulanmaktadır (Belfield ve Levin, 2002).

Türkiye'de 5084 sayılı Kanun ile getirilen özendirmelerin de olduğu bilinmektedir. Bu özendirmeler; gelir vergisi stopajı desteği, sigorta primi işveren paylarında özendirme, enerji desteği ve bedelsiz yatırım yeri ayrılması (tahsis) şeklindedir (Aslan, 2015; Taytak, 2007). Özel okulların su, doğalgaz ve elektrik giderlerinin ücretlendirilmesi, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu doğrultusunda, devlet okullarına uygulanan tarife üzerinden yapılmaktadır. Yine özel eğitim kurumları (kreş dahil okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) 2012'de yürürlüğe konulan Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar gereğince yatırım özendirmeleri kapsamında öncelikli yatırım kapsamına alınmıştır. Söz konusu bu düzenleme kapsamında yer alan özendirmeler arasında; KDV ve gümrük vergisi muafiyeti, yatırım yeri ayrılması, okulun etkinliğe geçmesinden başlayarak ilk beş yıl boyunca kurumlar ve gelir vergisi indirimi yer almaktadır. Diğer yandan, yükseköğretim sistemi giderek artan vakıf üniversitelerine yönelik olarak ise kuruluş aşamasında konuşlanacakları araziler için irtifa hakkı ve yarı fiyatına arazilerini satın alma gibi kolaylıklar tanınmaktadır. Hopoğlu (2012) vakıf üniversitelerinin katma değer vergisi dışında Kurumlar Vergisi, Emlak Vergisi, Motorlu Taşıtlar Vergisi ve belediyelere ödenen çeşitli vergilerden muaf tutulduğunu belirtmektedir.

**Kiralama.** Geniş anlamda özelleştirme yöntemlerinden biri de kiralama yöntemidir. Kiralama sözleşmeleri hem kamu hizmetleri hem de ticari düzenlemelerde yoğun olarak kullanılmaktadır. Latin Amerika ve Afrika'da devlet sahip olduğu sanayi işletmelerini uzun süreliğine özel sektöre kiraya vermektedir (Rondinelli, 2003). Bu yöntem devletin sahip olduğu işletmeleri parasal bakımdan iyileştirmek ya da satışa hazır duruma getirebilmek için bunları belli bir süreliğine kiraya vermesini içermektedir (Aktan, 1992).



MEB’de okulların fiziki ve teknik gereksinimlerini karşılamak için kurulmuş olan okul koruma dernekleri 22 Ocak 2004’te 5072 sayılı Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanun gereğince yürürlükten kaldırılmıştır. Kamu okullarının içinde bulunduğu finansman sorununa çözüm getirmek amacıyla Maliye Bakanlığı ile MEB arasında 15 Mart 2004’te bir protokol imzalanmıştır. Bu protokol; mülkiyeti hazineye ait olmakla birlikte, MEB kapsamındaki kamu okul ve kurumlarındaki kantin, büfe, yemekhane, çay ocağı, açık alan, salon vb. yerlerin kurulacak olan okul-aile birliklerince (OAB) işletilmesi ya da bu birlikler tarafından kiraya verilmesini içermektedir. Protokolün süresi beş yıl olarak öngörülmüştür (Mecek, 2017). Bunun arkasından, 11 Aralık 2004’te 1739 sayılı Kanunu’nun OAB’lerin kurulmasını düzenleyen 16. maddesinde gerekli düzenlemeye gidilmiştir. OAB Yönetmeliği’nin Kiralama Usulü ve İşlemleri başlıklı 20. maddesinde, kantin ve benzeri yerlerin kiraya verilmesinin ilgili mevzuat uyarınca pazarlık usulü ile gerçekleştirileceği bilgisi yer almaktadır.

**Özelleştirme teknikleri.** Savas (2000; akt. Rizvi, 2016) özelleştirme tekniklerini üç başlıkta ele almaktadır. Bunlar yetkilendirme (delegation), yoksun bırakma (divestment) ve yerine geçmedir (displacement). Bunlardan ilki olan yetkilendirmede, devlet bir kamu yararı ve hizmetinden sorumlu olmaya devam etmesine karşın gerçek üretim yetkisini özel sektöre vermektedir. Yetkilendirme tekniği, yönetim ve işletme sözleşmeleri üzerinden somutlaştırılabilir. Yönetim sözleşmesinde devlet bir işi yerine getirmek için kâr amaçlı ya da kâr amaçlı olmayan bir şirketle sözleşme yapmaktadır. Yine işletme sözleşmesinde ise söz konusu iş hem özel sektöre üretilmekte hem de devlete satılmaktadır. Yetkilendirme devletin bir işi yapması için özendirme durumunda hibe yoluyla da elde edilebilir. Ancak bazı durumlarda devlet hizmet sağlayıcıya hibe vermek yerine, daha önce kendisi tarafından sunulan bir kamu hizmetinin yine bu hizmet sağlayıcı(lar)dan alınması için kupon gibi özendirmelerde bulunabilir. Özelleştirme tekniklerinden ikincisi yoksun bırakmadır. Bu teknik, bir kamu varlığının elden çıkarılmasını, yani tasfiye edilmesini içerir. Devlet, herhangi bir kamu varlığının sunumunu özel sektöre devrederek bu hizmetin sunumunu sağlama sorumluluğundan kendini geri çekmektedir. İşletme ya satılmakta ya da işletilmesi için verilmektedir. Kamu varlığının özel sektöre satışında ise hisse senedi, halka sunum ya da kurum çalışanlara devri gibi birden fazla yöntemle olabilmektedir. Bazı durumlarda elden çıkarma, zarar eden kamu kuruluşlarının basit bir biçimde elden çıkarılmasını içerebilir.

Yetkilendirme ve yoksun bırakma tekniklerinin yanı sıra üçüncü bir özelleştirme tekniği de yerine geçmedir. Söz konusu bu teknik, devlet açısından etkin bir önlem almayı gerektirmez. Aksine, devletin sunduğu kamu hizmetlerinin az ya da çok özel sektör tarafından yerine getirilmesine yol açan daha edilgen veya dolaylı bir süreci içerir. Dolayısıyla, ilerleyen aşamada kamu hizmetlerinin sunumunda devletin rolü kasıtlı veya kasıtsız olarak küçülürken özel sektörün rolü ise daha da genişlemiş olmaktadır (Aslan, 2020; Rizvi, 2016). Bu tekniğe kamu okullarının niteliğinin düşük olduğu gündemde tutularak ailelerin çocuklarını özel okullara göndermelerinin doğrudan ya da dolaylı olarak özendirmesi örnek olarak verilebilir. Böylesi bir teşvik

beraberinde özel okulları kamu okullarına karşı güçlü bir seçenek konumuna getirirken, aynı zamanda bu okulların eğitim sistemindeki yerini de genişletmektedir. Diğer ilk iki teknikle karşılaştırıldığında bu teknik kamu eğitimi ve özel eğitim arasındaki karşılaştırmalı tartışmaların temelini oluşturur.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bazı ülkelerde gönüllülüğe dayalı özelleştirme yönteminin kendi içinde bir sektör konumuna geldiği gözlenmektedir. Örneğin Kanada'da gönüllülük ekonomik bir güç olup gayri safi yurtiçi hasılasının (GSYİH) %6.8'ini oluşturmaktadır. Ayrıca buna gönüllü çalışmanın değeri de dahil edildiğinde bu oran GSYİH'nın %8.5'ine karşılık gelmektedir (Hall, Barr, Easwaramoorthy, Sokolowski ve Salamon, 2005). Gönüllülük, Avustralya'nın ulusal kimliğinin bir parçasıdır. Nüfusun %31'ini oluşturan 5.8 milyon Avustralyalı resmi gönüllülük etkinliklerinde yer almakta ve tahmini yıllık 290 milyar Avustralya Doları (\$) ekonomik ve sosyal katkı sağlamaktadır. Avustralya'da gönüllülük destek hizmetlerinde görev alanlar 2017 yılında yaklaşık 12.3 milyon saat çalışarak 477.5 milyon \$ bir değer üretmişlerdir (Volunteering Australia, 2017). Birleşik Krallık'ta (United Kingdom), gönüllülüğe dayalı sektörün ekonomiye katkısı 2017/18'de 18.2 milyar İngiliz Sterlinidir (£). Söz konusu bu katkı GSYİH'nın yaklaşık %0.9'unu temsil etmektedir (United Kingdom Civil Society Almanac, 2020).

Konuya eğitim açısından yaklaşıldığında, bağışçılar ve/veya hayırseverler, sosyal girişimciler bağış veya ödemeler yoluyla kamu okullarını desteklemektedirler. Bu doğrultuda okulların bakım-onarımı, sınıfların donanımı, öğrenci etkinlikleri, okul yemeği vb. temel maliyetleri karşılanmaktadır. Bray (1996) Kamboçya'da kırsal kesimde ailelerin okulların bakım onarımı için gerekli malzemenin sağlanmasının yanı sıra, işgücü olarak da katkıda bulunmalarının beklenildiğini belirtmektedir. Ailelerin bazıları okulların yapımında işgücü olarak katkıda bulunurken, bazıları da inşaat ya da donanım malzemesi olarak katkıda bulunmaktadır. Örneğin, kırsal kesimde Kampong Cham eyaletinde aileler bir okulun yapımına pirinç vererek katkıda bulunmuştur. Aynı eyalette bazı okullarda aileler kum, çimento, tuğla gibi inşaat malzemeleri yardımında bulunurken bazıları ise okulun donanım gereksinimlerini karşılamıştır. Bütün bunların yanı sıra, bazı ailelerin okulların çitini tamir ettiği ve çimini biçtiği de olmaktadır. Boyle, Brock, Mace ve Sibbons (2002), Nepal, Bangladeş, Uganda, Sri Lanka ve Kenya'da ailelerin okullara yaptıkları gönüllü katkılara dikkat çekmektedirler. Söz konusu ülkelere göre farklılaşmalar olmakla birlikte aileler, okulun bakımının ve onarımının yanı sıra okulun temizliğini yapma, inşaat malzemesi, temizlik maddesi ve tahıl ürünleri temin etme bakımından gönüllü katkılar sunmaktadır.

Türkiye'de gönüllülüğe dayanan özelleştirme yönteminin parasal değerini ortaya koyan bir araştırma bulgusuna rastlanılmamakla birlikte, eğitim sisteminde öteden beri yaygın bir özelleştirme yöntemi olarak kullanıldığı bilinmektedir. Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar ailelerin okullara gönüllü katkılarda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Aslan, 2019; Şahin, 2006; Yolcu, 2007, 2013). Aslan'ın (2019)

araştırmasında aileler, yardımseverler, gönüllüler ya da esnaf gibi çeşitli toplum kesimlerinin okullara yaptıkları ayıni ve nakdi yardımlar ile yoksul öğrencilerin giysi, ayakkabı, ders, araç gereç ya da bu öğrencilerin ailelerinin çeşitli gereksinmelerinin okullar aracılığıyla karşılanmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Şahin'in (2006) araştırmasında, ailelerin sahip oldukları mesleklere göre okulun tamirat işlerini, boya ve badanasını yaptıkları gözlenmiştir. Yolcu'nun (2007) araştırmasında, ailelerin çocuklarının devam ettiği okuldaki sınıfların teknolojik donanımını üstlendiği bulgusu yer almaktadır. Yolcu (2013) ailelerin okul işletmesi, öğretim etkinlikleri ve sosyo-kültürel etkinliklere yönelik gönüllü katkılarda bulduklarını belirtmektedir. Ancak ailelerin bu gönüllü katkıları okulların içinde bulunduğu yakın çevresinin sosyo ekonomik düzeyine (SED) göre farklılaşmaktadır. Buna göre orta SED'deki aileler alt SED'de ve üst SED'deki ailelerle karşılaştırıldığında okulun işletme yönetimine daha fazla katkıda bulunmaktadır. Üst SED'de bulunan okullardaki ailelerin ise alt SED ve orta SED'deki ailelere göre öğretim etkinliklerinin yanı sıra sosyo-kültürel etkinliklere yönelik gönüllü katkıda buldukları görülmüştür.

Neo-liberal politikalarla birlikte eğitim oldukça hızlı bir biçime piyasalaşma sürecine geçmiştir. Bu süreçte kâr amaçlı örgütler okul kurmakta ve kurdukları bu okullarda kendilerine özgü politik önerilerle yeni bir toplum düzeni oluşturmaktadır. Eğitimde özelleştirmelerde kâr amacı güden özel sektörün ekonomik çıkarları korunmaktadır (Toker, 2020). Ball ve Youdel (2008), şirketlerin, yardımseverlerin ve sosyal girişimcilerin, eğitimde çeşitli yenilikleri uygulamaya koyma adına girişimci yardımseverlik olgu üzerinden yatırım kararı aldıklarını ve böylece kendi düşüncelerini yaşama geçirmede gittikçe daha etkili olduklarına dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım sosyal sorunlara karşı işletmecilik stratejilerini, özellikle de risk sermayeciliğinin stratejilerini, uygulamaya koymayı içermektedir. Girişimci yardımseverlik, kendi kurumlarının yardımından yararlanan kişilerin bir tür sosyal yatırım tüketicisi durumuna geldiği bir sermaye ekonomisini andırması gerektiğini savunan bir görüşe dayanmaktadır. Söz konusu bu görüş, insanlığın refahı için girişimcilik ruhunu tohumlandırmayı amaçlayan işletmeci bir yaklaşımın bütünleşmesidir.

Amerika'da sermayenin egemenliğinde bir eğitim sisteminin kurulması yönündeki ilk girişimler 1900'lü yıllarda başlamıştır. Andrew Carnegie, John D. Rockefeller ve Henry Ford gibi girişimciler hem büyük çaplı sosyal değişiklikleri yaşama geçirmek hem devletin eğitimdeki rolünü sınırlandırmak için yardımseverlik etkinliklerini finanse etmişlerdir (Foster 2012). Örneğin bu vakıflardan biri olan Carnegie Vakfı, ABD'de test etkinliklerinin yürütülmesinde önde gelen kurumlardan biri olarak bilinmektedir. Vakfın 1954 yılına kadar sınav çalışmalarına 6,424,000 \$ yatırım yaptığı tahmin edilmektedir. Bilimsel sanayi döneminin yardımseverliğinin temsilcisi olarak kabul edilen bu vakıflar, kamu yararı çerçevesinde biçimlendirdikleri okul, kütüphane, müze açma gibi projelerle görünürde yurttaşların kamusal bilgi erişimini sağlamaya çalışmış olsalar da arka planda ise radikal sosyal hareketleri zayıflatıcı muhafazakâr bir rol üstlenmiştir (Saltman, 2009). Carnegie, Ford, Rockefeller Vakfı ABD'de eğitime uzun süre geleneksel yardımseverlik

doğrultusunda pasif bir katkıda bulunmasına karşın bu vakıfların yerini 1990'larda Bill ve Melinda Gates Foundation, TheElis ve EdytheBroad Foundation, The Walton Family Foundation ve The Michael ve Susan Dell Foundation almaya başlamıştır (Foster, 2012; Saltman, 2010). Saltman'a (2009, 2010) göre, sahip oldukları sermaye ve teknoloji yatırımlarıyla öne çıkan bu vakıfların ortak özellikleri, girişimci yardımsever vakıflar olmalarıdır. Bu vakıflar, ellerinde bulundurdukları sermaye gücü ve buna bağlı olarak uygulamaya koydukları girişimci projeleriyle son otuz yıldan bu yana eğitim reformlarını biçimlendirmektedir. Girişimci yardımseverlik sözleşmeli okullar, kupon programları, özel burs, ortak öğretim programı (müfredat) modelleri, yönetici ve öğretmen yetiştirme yoluyla neo-liberal politikaları zorla kabul ettirerek eğitimde özelleştirme ve kuralsızlaştırmayı dayatmaktadır. Daha ötesi, girişimci yardımseverler neo-liberalizmin başarısızlık, revizyon, tekel, verimlilik, hesap verilebilirlik, rekabet, seçim gibi işletme yönetimi kavramlarını kamu eğitim reformları ve politikalarının merkezine taşıırken başvurduğu yaklaşımla da son derece tutarlı hareket emektedir.

Eğitimde sözleşme yöntemi destek hizmetleri ve altyapı hizmetlerinin sağlanmasında her zaman için başvurulan yöntem olmuştur. Ancak bu özelleştirme yöntemi sahip olduğu diğer sözleşme türleriyle birlikte ele alındığında 1990'lardan bu yana kamu eğitiminin özelleştirilmesi sürecinde daha yaygın biçime gelmiştir ve kabul görmüştür (Larocque, 2006; Walberg ve Bast, 2003). Bunun arkasında yer alan temel nedenlerden birinin Dünya Ticaret Örgütü'nün (World Trade Organization-WTO) tüm kamusal hizmetlerin özelleştirilmesini amaçlayan ve 1994 yılında 143 üye ülke arasında imzalanarak yürürlüğe giren Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (General Agreement on Trade in Services, GATS) ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Söz konusu bu kamusal hizmetlerden biri de sağlık sektöründen sonra ikinci en büyük küresel piyasa değerine sahip olan eğitimidir. Holonqi'ya (2020) göre eğitimin küresel bir piyasa değeri 5.8 trilyon \$'dır. Ancak eğitimin bu piyasa büyüklüğünün 2025'e kadar 7.8 trilyon \$'a ve 2030'a kadar 10 trilyon \$'a yaklaşması beklenmektedir. Dolayısıyla GATS'sı takiben, dünyanın birçok ülkesinde aralarında; ulaşım, temizlik, güvenlik, yemek, kantin, ders kitabı basım ve dağıtım gibi hizmetler sözleşme yöntemine dayalı olarak piyasa koşullarında özel sektörden satın alınmaya başlanılmıştır. Türkiye GATS'ı 1995 yılında imzalamıştır. Ongun (1997), GATS'ı imzalayan az gelişmiş ülkelerin kamu hizmetlerinin ortalama %18'ini özel sektöre açma konusunda güvence verdiğini belirtmektedir. Türkiye'nin güvence verdiği oran belirtilen ülkelerden 2.5 kat daha fazla olmuştur. Bu da Türkiye'de başta eğitim olmak üzere birçok kamu hizmetinin hızla özelleştirilmesinin önünü açmıştır. Örneğin, Türkiye'de okul servisçiliğinin sahip olduğu piyasa değeri bunun en somut görünümüdür. Öyle ki yalnızca İstanbul'da 2017 yılında bu piyasanın büyüklüğünün 1 milyar \$ olduğu tahmin edilmektedir (Habercom, 2017).

Savas (2000; akt. Walberg ve Bast, 2003) kupon yönteminin en radikal özelleştirme yöntemi olduğunu belirtmektedir. Kuramsal olarak okul seçimi ile ilişkilendirildiğinde kuponlar kamu ve özel okulları eşdeğer kılmaktadır (Bellei ve Orellana, 2015). Bernal'ın (çev. 2013) belirttiği gibi, okul seçimi piyasa güçleri ve

özellikle belli bir sosyal sınıfın yeniden üretilmesiyle ilişkilidir. Bu doğrultuda ailelerin beklentileri, idealleri ve deneyimleri onların okul seçimini etkilemektedir. Okul seçiminin arkasındaki iddia ise ailelerin hane halkı fırsatlar ağını genişlettiğidir. Buna göre, çocuklarının insan sermayesine daha fazla katkıda bulunmak isteyen ailelerin okul seçimlerini kamu okullarından ziyade daha nitelikli eğitim verdiklerini düşündükleri özel okullardan yana kullanacak olmaları beklenmektedir (Yolcu, 2007). Kuşkusuz bu bakış açısından yaklaşıldığında, kupon yöntemi eğitim sistemi içinde özel okulların genişlemesinin önünü açan ve eğitimde piyasalaşmanın sınırlarını genişleten bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır. Carrasco ve Gunter (2019), bu konuda devletin sergilediği tutumun önemine değinmektedir. Eğer devlet Şili'de olduğu gibi kuponların; özel okullara uygun olması için birkaç kural koyması, (örneğin kâr sağlayanlara izin vermesi), kamu okullarını finanse etmek için kuponları kullanması ve özel okulların eğitim kuponları dışında ek ücret almasına izin vermesi durumunda, bu yöntem kaçınılmaz olarak eğitimin piyasalaşmasındaki en sert özelleştirme yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır.

Kupon yöntemi ABD, Şili, Kolombiya'da yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin, Şili'de şu anda K-12 öğrenci nüfusunun %90'ı rekabetçi kupon sistemine dayalı olarak finanse edilmektedir. Eğitim kuponları dinî okullar da dahil olmak üzere kâr amacı olan ve olmayan, hem kamu hem de özel tüm okullar için eşit şartlarda mevcuttur. Aileler, coğrafi kısıtlamalar olmaksızın çocuklarının hangi okula gideceğini seçme hakkına sahiptir. Bu durumda okullar kaydettiği her öğrenci başına eğitim kuponu dayalı bir finansal kaynak elde etmektedir. Bununla birlikte, özel okulların tüm başvuruları kabul etmek gibi bir zorunlulukları yoktur. Ayrıca özel okullarda eğitim kuponlarına ek olarak ailelerden fazladan öğrencinin ücreti alınabilmektedir. Kupon sistemi Şili'de özel okullarının sayısını artırmış olup bugün Şilili öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özel sektör içindeki okullarda öğrenim görmektedir. Bunun önemli bir kısmını ise kâr amaçlı özel okullar oluşturmaktadır (Bellei, 2019). Şili'de 1981'de yerel belediyeler tarafından idare edilen kamu okullarına çocuklarını gönderen ailelerin oranı %81 iken bu oran şimdilerde %37'ye düşmüştür. Bu okullara devam edenlerin ise alt SED olan toplumsal kesimden olan ailelerin çocukları olması dikkat çekicidir (Carrasco ve Gunter, 2019). Bellei (2019), 1980'lerden bu yana piyasa odaklı bir yapılanma içinde olan Şili eğitim sisteminde okulların ailelerin SED'i bakımından aşırı toplumsal ayrışmaya uğradığını (maruz kaldığını) belirtmektedir. Valenzuela, Bellei ve de los Ríos'un (2014) çalışmalarında, bu toplumsal ayrışmanın özellikle liselerde (hem devlet okullarında hem de özel okullarda) biraz daha artma eğiliminde olduğu gözlenilmiştir. Ancak Şili eğitim sistemindeki gözlenen bu toplumsal ayrışma özel okullar -kuponlu okullar- dahil hem alt SED hem de yüksek SED öğrencileri için kamu okullarında daha belirgindir. Görüldüğü üzere, kupon yöntemi yalnızca özel okulların eğitim sistemi içerisinde genişletmekle kalmamakta, aynı zamanda toplumsal ayrışmaya da neden olmaktadır. Freire'nin (2019) de ifade ettiği gibi eğitime ayrılan kaynakların geniş halk kitlelerinin devam ettiği kamu okullarına ayrılması yerine özel okullara aktarılması, bu okulların

ancak kamu kaynaklarından yararlanarak kâr yaratabildiği ölçüde özel olabileceğini göstermektedir.

Özel okulların eğitim sistemi içinde genişlemesinin önünü açan tek özelleştirme yöntemi kupon yöntemi değildir. Carrasco ve Gunter (2019), piyasa odaklı bir eğitim sisteminin oluşturulması sürecinde etkin olarak başvuru alan özelleştirme yöntemlerinden birinin de özendirme yöntemi olduğunu belirtmektedir. Hungerman ve Rinz (2015) özendirme programlarıyla kamudan özel okullara büyük bir kaynak aktarımı yapıldığında dikkat çekmektedir. Buna göre, özel okullara aktarılan her 1 \$ bu okulların gelirini 1 \$ veya daha fazla artırmaktadır. Türkiye’de özel sektörün eğitim hizmet alanına 1980’lerden bu yana gittikçe artan bir ilgisinin olduğu bilinmektedir. Ancak özel sektörün söz konusu bu ilgisinin arkasında eğitimin kârlı bir yatırım alanı olarak görülmesinin ötesinde, devletin bu sektöre yönelik verdiği teşvikler de önemli bir role sahiptir. Öyle ki Türkiye’de özel okulların oranı 2007-2008 eğitim-öğretim yılına kadar %2.7 iken bu oran 2017-2018 öğretim yılında %8.3 olarak gerçekleşmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2018). Özel okulların eğitim sistemi içindeki oransal artışında 2014-2015 öğretim yılından başlayarak çocuklarını özel okullara göndermek isteyen ailelere verilen maddî desteğin yanı sıra belirtilen öğretim yılından sonra dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi kapsamında verilen özendirmelemlerin de etkili olduğu söylenebilir.

Kullanıcı ücretlerinin ailelerin eğitim harcamalarını artırıcı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Türkiye’de ailelerin eğitim harcaması 2002-2011’de 13,782 milyon TL iken 2012’de 18,230 milyon TL, 2013’te 19,433 milyon TL, 2014’te 23,613 milyon TL, 2015’te 24,832 milyon TL, 2016’da 29,989 milyon TL, 2017’de 33,593 milyon TL, 2018’de 43,030 milyon TL’dir (Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK, 2020). Bu veriler dikkate alındığında, Türkiye’de ailelerin eğitim harcaması 2011-2018 yılları arasında %68 oranında bir artış göstermiştir. Söz konusu bu artış oranının yıllar göre dağılımı ise 2012’de %24.3, 2013’te %6.2, 2014’te %17.7, 2015’te %5, 2016’da %17.2, 2017’de 10.7 ve 2018’de %22 olarak gerçekleşmiştir. Ancak ailelerin yapmış oldukları bu eğitim harcamaları çocuklarını kamu ya da özel okula göndermesi bakımından farklılaşmaktadır. TÜİK (2002) verilerine göre, ailelerin yapmış olduğu eğitim harcaması 6,679 milyon TL olup bunun 5,679 milyon TL’si (%85’i) çocuklarını kamu okullarına gönderen ailelerce, 1,010 milyon TL’si (%15’i) de çocuklarını özel okullara gönderen ailelerce yapılmıştır.

Doğrudan eğitim kurumlarına yönelik yapılan ödemeler ilköğretim düzeyinde oldukça yaygındır. Bu ödemeler dünya genelinde ailelerin eğitim harcamalarının %20’sine karşılık gelmektedir. Afrika’daki ailelerin eğitim harcamalarının %30’unu içeren bu harcamalar, eski Bağımsız Devletler Topluluğu’ndaki ülkelerin yanı sıra Doğu Asya sosyalist ülkelerindeki ailelerin de eğitim harcamalarının %40’ını oluşturmaktadır (Bentaouet ve Burnett, 2004). TÜİK’in (2002) araştırmasına göre, eğitim kurumlarına yapılan doğrudan ödemeler, Türkiye’de ailelerin eğitim harcamalarının %20’sini içermektedir. Bununla birlikte alanyazında yapılan araştırmalar kullanıcı ücretlerinin özellikle varsıl olmayan ailelerin eğitim istemini

sınırladığını ortaya koymaktadır (Bentaouet ve Burnett, 2004; Güngör, 2019; Küçük, 2018; Mashala, 2019; Polat, 2013, 2014a, 2014b).

Eğitimin maliyetini düşürme veya düşük maliyetli üretim, kapitalist ekonominin söylemlerinden biri olan akılcı (rasyonel) insan davranışıyla açıklanabilir. Kullanıcı ücreti bireylerin eğitime yönelik aldıkları kararlarıyla bir yandan sistemin bütünlüğündeki akılcılığın devamını sağlarken diğer yandan da eğitimin kamuya olan maliyetini olabildiğince düşürmeyi amaçlar (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, 1998). İnsan Sermayesi Kuramına göre, bireylerin insan sermayelerini arttırmasının yollarından biri de yapmış oldukları eğitim harcamalarıdır. Bu doğrultuda daha fazla eğitim harcamasında bulunanlar, insan sermayelerini daha çok arttırırken, daha az harcamada bulunurlar da görece olarak daha az arttırmış olacaktır. Ulusoy ve Yolcu'nun (2013) yaptıkları araştırmada, çocuklarını özel ilköğretim okullarına gönderen ailelerin yapmış oldukları eğitim harcamasının kamu okullarına gönderen ailelerinkinden yaklaşık altı kat daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Yolcu ve Yeşilyurt'un (2020) yakın zamanda yapmış oldukları araştırmada, çocuklarını özel erken çocukluk bakım ve eğitim okullarına gönderen ailelerin yapmış oldukları eğitim harcamasının, kamu okullarına çocuklarını gönderen ailelerin yapmış oldukları eğitim harcamasının yaklaşık iki katı olduğu gözlemlenmiştir. Her iki araştırma bulgusu birlikte ele alındığında ailelerin çocuklarının insan sermayelerine daha fazla katkıda bulunmalarının onların varlıklarıyla/satın alma güçleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Yolcu'nun (2014) belirttiği gibi, neo-liberalizm varlıklı ailelerin çocuklarının insan sermayesine daha fazla katkı yapmak yönündeki beklentilerine piyasanın etkinlik alanını genişletme adına onların çocuklarını daha nitelikli olduğu ileri sürülen özel okullara yönlendirerek çözüme kavuştururken, kamu okullarına çocuklarını gönderen geniş halk kitlelerinin de yine piyasa koşulları içinde çözüm üretmektedir. Kamu okullarına çocuklarını gönderen aileler, çocuklarının insan sermayelerine daha fazla katkı yapabilmek ve bir anlamda onların daha nitelikli bir eğitim alabilmesi için bu okulların personel, yakacak, temizlik ve ders-araç gereçleri gibi donatım gereksinimleri için ödeme yapmak durumunda bırakılmaktadır. Dolayısıyla bir yandan kamu okullarının içinde bulunduğu finansman sorununa kullanıcı ücretleri yoluyla çözüm üretilirken bir yandan da elde bu finansmanla kamu okullarının eğitim ortamlarının niteliği artırılarak ailelerin bu yöndeki beklentilerine yine piyasa koşullarında yanıt verilmiş olunmaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmalar kullanıcı ücretlerinin, kamu okullarının kayda değer bir finansman kaynağı olduğunu göstermektedir (Akça, 2002, Öztürk, 2002; Süzük, 2002; Toker ve Uslu, 2018; Yamaç, 2010; Yolcu, 2007). Bu doğrultuda kamu okullarının elde ettikleri bu gelir kaynaklarına dayalı olarak eğitim niteliğini arttırmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir. Ancak çocuklarını kamu okullarına gönderen ailelerin okulların pek çok gereksinimini karşılamasına karşın bu okulların eğitsel ortamlarının niteliği bakımından aralarında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Yolcu'nun (2007) araştırmasında elde edilen bulgular, bu farklılaşmanın ailelerin toplumsal sınıflarıyla yakından ilgili olduğunu göstermektedir. Buna göre üst SED'de olan aileler alt ve orta SED'de bulunan ailelerle karşılaştırıldığında çocuklarının devam ettiği kamu

okullarına daha fazla finansman desteği vermektedir. Bu doğrulda okullar elde ettikleri kaynakların Bourdieu'nun (çev. 2015) belirttiği gibi, aileler, kendi toplumsal varlığını, tüm güçleri ve ayrıcalıklarıyla sürdürme eğilimindedir. Bütün bunlar, alt SED'de bulunan ailelerin kendilerinin yoksulluk/yoksunluk içindeyken çocuklarının devam ettikleri okullara katkıda bulunmalarını beklemek, kamusal eğitiminin hiç de doğru olmadığını göstermektedirler. Duru-Bellat'ın (2000) da belirttiği üzere, üst SED'de bulunanların eğitimin maliyetine katılımına ilişkin yaklaşımları, okulların demokratik farklılıklarının artırılmasıyla tehlikeye girmiş olan üstünlüklerinin/ayrıcalıklarının neo-liberal politikalarla birlikte yeniden elde etme ve bunları savunmalarının yolunun tekrar açılmış olmasının bir göstergesidir.

Okulların kantin kira gelirlerinin hiç de küçümsenmeyecek düzeyde olduğu gözlenmektedir (Altuntaş, 2005; Özdemir, 2011; Tösten ve Han, 2015). Özdemir'in (2011) araştırmasında kantin gelirleri okulun diğer gelir kaynakları arasında %70'lik oranla ilk sırada yer alırken Tösten ve Han'ın (2015) araştırmasında %14.5'lik oranla (aileler ve yardımseverlerden sonra) üçüncü sırada yer almaktadır. Sayıştay'ın (2019) MEB Denetim Raporu'nda OAB'lerce işlettilen kantin ve benzeri yerlerden elde edilen kira gelirlerinde önemli kayıplar olduğuna dikkat çekilmektedir. Söz konusu bu kayıpların nedenleri iki noktada toplanmaktadır. Bunlardan ilki, kantin ve benzeri yerlerin kiraya verilmesinde usul sorunları olduğudur. İkincisi de kira sözleşmesinde ya süre belirtilmemesi ya da belirtilen sürenin sürekli uzatılması sonucunda kira bedelinin güncelliğini yitirmesidir. Ancak okullar kamusal eğitim alanlarıdır. Bu nedenle kantin, çay ocağı, otopark, vb. alanların kiralanması tamamıyla eğitim sisteminin günlük işleyişinin içerden özelleştirilmesinden öte bir şey değildir.

Sonuç olarak eğitimde özelleştirme kendi kendini üretebileceği birçok strateji, yöntem ve tekniğe sahiptir. Bu strateji, yöntem ve tekniklerinin her biri de özelleştirmeye yeni bir boyut ve içerik kazandırarak eğitimin piyasalaşmasının sınırlarını genişletmektedir. Yine bu strateji, yöntem ve tekniklerinin her birinin ülkelere göre farklılaşması, kendilerine özgü alt bir piyasa alanına sahip olmayı beraberinde getirmektedir. Ancak eğitimde özelleştirme sürecinde başvurulan strateji, yöntem ve teknik ne olursa olsun elde edilen deneyimler, ileri sürülenlerin aksine, var olan toplumsal eşitsizlikleri gidermek yerine daha da derinleştirdiğini göstermektedir. Yapılan açıklamalar ışığında iki öneride bulunmak olanaklıdır. Bunlardan biri eğitimde özelleştirme strateji, yöntem ve tekniklerinin kendi içinde oluşturdukları alt piyasa büyüklüğünü ortaya koymaya yönelik çalışmaların yapılmasıdır. Söz konusu bu çalışma ulusal düzeyde olabileceği gibi karşılaştırmalı eğitim çalışması olarak da yapılabilir. İkincisi de özelleştirme yöntemleri arasında, diğerleriyle karşılaştırıldığında daha sinsi ve daha tehlikeli olduğu ileri sürülebilecek olan kendi kendine yardım/girişimci yardımseverlik ile ilgili çalışmalar yapılabilir.



### Kaynakça

- Akça, Ş. (2002). *Ailelerin ilköğretim kademesinde yaptıkları eğitim harcamaları: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. C. (1992). *Türkiye'de özelleştirme uygulamaları*. İstanbul: TÜSİAD Yayın No. T/92.1.148.
- Aktan, C. C. (2004). *Privatization*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Altuntaş, S. Y. (2005). *İlköğretim okullarının finansman ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. (F. Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser ve H. Ala, Çev.). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Aslan, G. (2015). Eğitimde özelleştirme uygulamalarına ilişkin eleştirel bir değerlendime. K. Karakütük (Ed.), *Prof. Dr. Mahmut Adem'e 80. yaş armağanı içinde* (ss. 561-580). Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 214.
- Aslan, G. (2019). Aid policies regarding poor students with low socioeconomic levels at schools: Reconsidering social justice. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2203-2220. doi: 10.24106/kefdergi.3394
- Aslan, G. (2020). Neoliberal politikaların zorunlu eğitime yansımaları: Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye'de eğitim iktisadi disiplini içinde* (ss. 335-380). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ball, J. S. (2007). *Education policy: Understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, J. S., and Youdel, D. (2008). *Hidden privatization in public education*. London: University of London.
- Behrman, R. J., Deolalikar, B. A., and Soon, L. (2002). *Conceptual issues in the role of education decentralization in promoting effective schooling in Asian Developing Countries* (Working Paper Series No. 22). Varsa Şehir: Asian Development Bank.
- Belfield, C. R., and Levin, H. M. (2002). *Education privatization: Causes, consequences and planning implications*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bellei, C. (2019). *When the funding system is the problem: the chile an experience of vouchers in education*. Retrieved from <https://journals.openedition.org/ries/7535>

- Bellei, C., and Orellana, V. (2015). What does education privatisation mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases (Working Paper no. 62) Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/276411941\\_What\\_Does\\_Education\\_Privatisation\\_Mean\\_Conceptual\\_discussion\\_and\\_Empirical\\_Review\\_of\\_Latin\\_American\\_Cases](https://www.researchgate.net/publication/276411941_What_Does_Education_Privatisation_Mean_Conceptual_discussion_and_Empirical_Review_of_Latin_American_Cases)
- Bentaouet, K. R., and Burnett, N. (2004) *User fees in primary education*. Washington DC: World Bank.
- Berg, A., and Berg, E. (1997). Methods of privatization. *Journal of International Affairs*, 50(2), 357-390. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24357622?seq=1>
- Bernal, J. L. (2013). Eğitimde kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi sonucunda: Aile seçimi, sosyal sınıf ve piyasa güçleri [Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education] (H. Yolcu, Çev.). *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(25), 48-57.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* [Raisons pratiques] (2. Basım). (H. U. Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil Yayın (1994).
- Boyle, S., Brock, A., Mace, J., and Sibbons, M. (2002). *Reaching the poor 'costs' of sending children to school a six country comparative study*. Sevenoaks: Published By Department for International Development.
- Bray, M. (1996). *Counting the full cost parental and community financing of education in East Asia*. Washington DC: World Bank.
- Brunello, G., and Checchi, D. (2005). *School vouchers Italian style* (Discussion paper series no. 1475). Bonn: Institute for the study of labor. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp1475.pdf>
- Burch, P. (2009). *Hidden markets the new education privatization*. New York: Routledge.
- Carrasco, A., and Gunter, H. M. (2019). The “private” in the privatisation of schools: The case of Chile. *Educational Review*, 71(1), 67-80. doi: 10.1080/00131911.2019.1522035
- Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları İle İlişkilerine Dair Kanun* (5072 NK, 22.01.2004). *Resmi Gazete*, 25361, 29.01.2004. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5072.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Duru-Bellat, M. (2000). Social inequalities in the french education system: The joint effect of individual and contextual factors. *Journal of Education Policy*, 15(1), 33-40.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2018). *Eğitim reformu girişimi raporu 2017-2018*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (1998). *Demokratik eğitim kurultayı (2-6 Şubat 1998)*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Foster, J. B. (2012). Eğitimde sermayenin yapısal krizi: ABD örneği. *Montly Review Bagımsız Sosyalist Dergisi*, 29, 49-87.
- Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar* [Teachers as cultural activities: Letters to those who dare teach] (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap. (2005).
- Girox, H. (2008). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm* (1. bs). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü, Kocaeli.
- Habercom (2017). *Okul servislerinin yarattığı 1 milyar dolarlık ekonomi, kanlıkavgalaranedenoluyor*. <https://www.haberler.com/okul-servislerinin-yarattigi-1-milyar-dolarlik-10002365-haberi/> adresinden erişilmiştir.
- Hall, M. H., Barr, C.W., Easwaramoorthy, M., Sokolowski, S.W., and Salamon, L. M. (2005). *The Canadian nonprofit and voluntary sector in comparative perspective*. Toronto: Imagine Canada.
- Holonqi (2020). *Education in 2030*. Retrieved from <https://www.Holoniq.Com/Notes/250-Global-Education-Stocks/#:~:Text=Education%20is%20a%20%245.8%20trillion,Education%20system%20at%20historic%20levels>
- Hopoğlu, S. (2012). *Vakıf üniversiteleri ve TRB1 bölgesinde vakıf üniversitelerinin kurulabilirliği*. Elazığ: Fırat Kalınma Ajansı. Retrieved from [https://fka.gov.tr/sharepoint/userfiles/Icerik\\_Dosya\\_Ekleri/FKA\\_ARASTIRMA\\_RAPORLARI/VAKIF%20C3%9CN%20C4%B0VERS%20C4%B0TELER%20C4%B0.pdf](https://fka.gov.tr/sharepoint/userfiles/Icerik_Dosya_Ekleri/FKA_ARASTIRMA_RAPORLARI/VAKIF%20C3%9CN%20C4%B0VERS%20C4%B0TELER%20C4%B0.pdf)
- Hungerman, D. M., and Rinz K. (2015). *Where does voucher funding go? How large-scale subsidy programs affect private school revenue, enrollment, and prices* (National Bureau of Economic Research Working Paper 21687). Retrieved from <http://www.Nber.Org/Papers/W21687>
- Köksal, T. (1993). *Belediye hizmetlerinin özelleştirilmesi yöntemler ve uygulamalar* (Yayınlanmış uzmanlık tezi). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

- Kurul, N., Küçükler, E., Yolcu, H., Özdemir, T., Çokluk, Ö., Baykal, S. ve Öztürk, T. (2013). Kapitalist sistemde öğrenme ve pazar ilişkisi: Metalaştırma, ölçme, standartlaştırma. N. Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Der.), *Kamusal eğitim: eleştirel yazılar* içinde (ss. 57-92). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Küçükler, E. (2018). Üç öykü üzerinden okul terki: Eğitimsizlik, yoksulluk, ataerkillik. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 16(64), 94-119. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpReE56UTJOZz09/uc-oyku-uzerinden-okul-terki-egitimsizlik-yoksulluk-ataerkillik> adresinden erişilmiştir.
- Larocque, N. (2006). *Contracting for the delivery of education services: A typology and international examples*. Wellington, New Zealand: Education Forum.
- Lieberman, M. (1989). *Privatization and educational choice*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Marchelli, C. H. (2001). *Decentralization and privatization of education in Salvador: Assing the experience* (Occasional Paper No: 19). Columbia: National Center for the Study of Privatization in Education Teacher College.
- Mashala, Y. L. (2019). The impact of the implementation of free education policy on secondary education in Tanzania. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)*, 3(1), 6-14. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/332607737\\_The\\_Impact\\_of\\_the\\_Implementation\\_of\\_Free\\_Education\\_Policy\\_on\\_Secondary\\_Education\\_in\\_Tanzania/link/5cc056b3299bf120977c55da/download](https://www.researchgate.net/publication/332607737_The_Impact_of_the_Implementation_of_Free_Education_Policy_on_Secondary_Education_in_Tanzania/link/5cc056b3299bf120977c55da/download)
- Mecek, M. (2017). Okul kantinlerinin işletilmesi ya da kiraya verilmesinde yetki unsuru: Türkiye’de yapılan yanlış uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8(1), 319-350. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/323509> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 25831, 31.05.2005.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (5580 NK, 8.02.2007). *Resimi Gazete*, 26434, 14.02.2007.
- Millî Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (6528 NK, 1.3.2014). *Resmi Gazete*, 28941, 14.03.2014. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mok, K., and Tan, J. (2004). *Globalization and marketization in education: A comparative analysis of Hong Kong and Singapore*. Cornwall: MPG Books Ltd.

- Murphy, J. (1996). Why privatization signals a seachange in schooling. *Education Leadership*, 54(2), 60-62. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=load+AND+shedding&id=EJ534020>
- Murphy, J., Gilmer, Scott, W., Weise, R., and Page, A. (1998). *Pathways to privatization in education*. London: JaiPress Ltd.
- Ongun, M. T. (1997). Hizmet ticareti genel antlaşması ve olası sonuçları. *Türk- İş '97 yyllığı: 1990'ların bilançosu (2. Cilt, değerlendirme yazıları)* içinde (ss. 350-367). Ankara: Türk-İş Araştırma Merkezi Yayını.
- Oseni, G., Huebler, F., Mcgee, K., Amankwah, A., Legault, E., and Rakotonarivo, A. (2018). *Measuring household expenditure on education: A guide book for designing household survey questionnaires*. Washington DC: World Bank.
- Özdemir, N. (2011). *İlköğretim finansmanında bir araç: Okul-aile birliği bütçe analizi: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ş. (2002). *İlköğretim okullarının finansman kaynakları: Ankara ili Polatlı ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patrinos, H. A., Barrera-Osorio F., and Guáqueta, J. (2009) *The role and impact of public-privatepartnerships in education*. Washington DC: World Bank.
- Polat, S. (2013). Neo-liberal education policies in Turkey and transformation in education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(4), 159-178. Retrieved from <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/11-4-08.pdf>
- Polat, S. (2014a). Reasons for demand and dropping out of vocational high schools from the perspective of school administrations. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(4), 913-923. Retrieved from <http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2014/v4-i4-2014-1/Paper-18.pdf>
- Polat, S. (2014b). Reasons for school dropout in vocational high school. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 711-718. doi: 10.5897/ERR2014.1830
- Rizvi, F. (2016). *Privatization in education: Trends and consequences* (Working Paper). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Rondinelli, D. A. (2003). Partnering for development: Government-private sector cooperation in service provision. In D. A. Rondinelli, and G. S. Cheema, (Eds.), *Reinventing government for the 21st century: State capacity in a globalizing society* (pp. 221-241). Bloomfield CT: Kumarian Press.
- Roth, G. (1988). *Private provision of public services in developing country*. London: Oxford University Press.

- Saltman, K. J. (2009). There rise of venture philanthropy and the ongoing neoliberal assault on public education: The case of the Eli and Edythe Broad Foundation. *Workplace, 16*, 53-72.
- Saltman, K. J. (2010). *The gift of education: Public education and venture philanthropy*. New York: Pal GraveMacmillan.
- Sayıştay (2019). *Millî eğitim bakanlığı 2018 yılı sayıştay denetim raporu*. [https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/62643830/files/raporlar/kid/2018/Genel\\_B%C3%BCt%C3%A7e\\_Kapsam%C4%B1ndaki\\_%20Kamu\\_%C4%B0dareleri/M%C4%B0LL%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20BAKANLI%C4%9EI.pdf](https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/62643830/files/raporlar/kid/2018/Genel_B%C3%BCt%C3%A7e_Kapsam%C4%B1ndaki_%20Kamu_%C4%B0dareleri/M%C4%B0LL%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20BAKANLI%C4%9EI.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Stiglitz, J. (1988). *Economics of the public sector* (Third Ed.). New York: W. W. Norton & Copmpany Ltd.
- Süzük, İ. (2002). *İlköğretim okul harcamalarında genel bütçe dışındaki kaynakların yerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taytak, M. (2007). *Türkiye’de özel okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının vergiler ve vergi teşvikleri karşısındaki konumu (Ege bölgesi uygulama sonuçları)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tiongson, E. R. (2005). Education policy reforms. In S. Paternostrove and A. Coudouel (Eds.), *Analyzing the distributional impact of reforms* (pp. 261-294). Washington DC: World Bank.
- TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası. (2009). *Özelleştirme: Varlığım sermayeye armağan olsun*. [http://www.imo.org.tr/resimler/dosya\\_ekler/4b1f4391e948943\\_ek.pdf?dergi=141](http://www.imo.org.tr/resimler/dosya_ekler/4b1f4391e948943_ek.pdf?dergi=141) adresinden erişilmiştir.
- Toker, G. A. (2020). Eğitimde özelleştirme. (M. Sağır ve R. Yirci (Ed.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması* içinde (ss.175-215 ). Ankara: Pegem Akademi.
- Toker, G. A., and Uslu, Ö. F. (2018). The ways school principals meet the needs that require financial resources in primary schools. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 19*(1), 315-334. doi: 10.17679/inuefd.311995
- Tösten, R. ve Han, B. (2015). Okul profili çalışması: Diyarbakır ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 5*, 81-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160444> adresinden erişilmiştir.

- Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). *Türkiye eğitim harcamaları araştırması*. Ankara: TÜİK Matbaası.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Eğitim harcamamaları istatistikleri*. <https://Data.Tuik.Gov.Tr/Bulten/Index?P=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2019-33670> adresinden erişilmiştir.
- United Kingdom Civil Society Almanac. (2020). *What is the economic contribution of the voluntary sector?* Retrieved from <https://data.ncvo.org.uk/impact/>
- Ulusoy, B. ve Yolcu, H. (2013). Household education expenditure of families at primary education level. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 1-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/697230> adresinden erişilmiştir.
- Ulusoy, B. ve Yolcu, H. (2014). Çocuklarını kamu okullarına gönderen alilerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları hanehalkı eğitim harcamaları. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1091-1112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209911> adresinden erişilmiştir.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., and de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 1-25. doi: 10.1080/02680939.2013.806995
- Verger, A., Fontdevila, C., and Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy and global education reform*. New York: Columbia University Press.
- Volunteering Australia. (2017). *The value of volunteering support services*. Retrieved from <https://volunteeringqld.org.au/docs/The-Value-of-Volunteering-Support-Services.pdf>
- Walberg, H. J., and Bast, J. L. (2003). *Education and capitalism: How overcoming our fear of markets and economics can improve America's schools*. Stanford: Hoover Institution Press.
- Yamaç, U. (2010). *İlköğretim okullarının finans kaynakları: Denizli örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar* (2012/3305 SK). *Resmi Gazete*, 28328, 19.06.2012.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye'de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yolcu, H. (2013). Parents' voluntary contributions to primary schools which are not directly monetary. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, (50), 227-246. Retrived from <https://www.ejer.com.tr/en/archives/2013-winter-issue-50/parents-voluntary-contributions-to-primary-schools-which-are-not-directly-monetary-2661/>
- Yolcu, H. (2014). Education agenda of Turkey: Marketing within context of neo-liberal policies. In D. Turner and H. Yolcu (Eds.), *Neo-Liberal educational reforms: A critical analysis* (pp. 50-72). New York: Routledge.
- Yolcu, H. ve Yeşilyurt, Y. E. (2020). Ailelerin erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi eğitim harcamaları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*,16(30), 2448-2477. doi: 10.26466/opus.733398

#### **Etik Kurul Kararı**


Bu çalışma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.





## Privatization in Education: Strategy, Method and Techniques<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	12.25.2020	04.04.2021	04.05.2021

Hüseyin Yolcu <sup>2</sup>  
Kastamonu University

### Abstract

The present study discusses the strategies, methods and techniques used in the privatization of education and problems encountered in this process. With its market size, education attracts the attention of many players, including local interest groups, international organizations and private organizations. These actors, each of whom is a representative or spokesperson of national and international investors, argue that for the education service to be more effective, competitive, egalitarian and efficient, the state should minimize its support in the provision, financing and control of education as much as possible. Privatization mostly uses the strategies, methods and techniques of the private sector in the provision of educational services. Each of these strategies, methods and techniques add a new dimension and content to privatization, expanding the boundaries of the marketization of education. However, the experiences gained during this process show that, contrary to the discourses of its advocates, privatization in education deepens the existing inequalities rather than eliminating them.

**Keywords:** Privatization, privatization in education, privatization strategies, privatization methods, privatization techniques, entrepreneurial philanthropy, education expenditure.

**The Ethical Committee Approval:** Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.

<sup>1</sup>A part of the theoretical part of author's doctoral thesis conducted in Ankara University Institute of Educational Sciences under the consultancy of Prof. Dr. Nejla Kurul was used.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Prof. Dr., Faculty of Education, Education Sciences, Department of Educational Administration, e-mail: h.yolcu72@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9974-8446>

### **Purpose and Significance**

Since the last quarter of the last century, when global capitalism entered a new era, the national state and its practices have been subjected to a series of structural alterations. The driving force behind these structural alterations is the neo-liberal policies provided as a solution to the economic crisis that capital came across in the 1970s. These policies, which take the market and market discourse as a basic criterion, aim to transform from the Keynesian welfare state to a competitive state structure. Desiring to expand the activity area of the private sector by eliminating the public aspect of the state is one of the basic strategies employed by the capitalist economy in this process. From this point of view, privatization should be accepted as the implementation of neo-liberal policies in all areas of social life. Therefore, privatization, which has become a global phenomenon in this respect, is versatile and dimensional. Ball's (2007) drawing attention to the fact that privatization has quite common types and forms including different financial arrangements, supporters, service providers and customers, strengthens this determination.

**Scope of privatization in education.** The concept of privatization in education is an umbrella concept that includes many educational programs and policies (Belfield and Levin, 2002). Pursuant thereto, privatization in education means that the private sector takes on the task and take responsibility in the fulfillment of the education service that traditionally falls under the jurisdiction of the state (Verger, Fontdevila and Zancajo, 2016). In the context of these explanations, privatization in education in a narrow sense can be defined as the participation of the private sector in the provision of education services as an alternative to the public. Privatization in education in a broad sense, unlike privatization in a narrow sense, includes policies, strategies, methods and techniques that require the private sector to take more roles and responsibilities in the provision of education services.

**Privatization strategies, methods and techniques in education.** Under this title, privatization strategies, methods and techniques in education are included.

**Privatization strategies.** Ball and Youdel (2008) state that privatization of education service is carried out based on two different strategies: exogenous privatization and endogenous privatization within the education system. The first of these involves the privatization of public education. The second strategy envisages the privatization of the education system by incorporating free market principles into the daily running of public schools.

**Privatization methods.** Major privatization methods are given below.

**Load shedding.** This method is also known as leaving and withdrawing from service. This method, one of the oldest privatization methods, is also the most radical and the most controversial one among privatization methods. In addition to these, it is also known as the most cost-saving privatization method (Murphy, 1996; Murphy, Gilmer, Scott, Weise and Page, 1998).

*Volunteering.* The distinguishing feature that distinguishes volunteering from other privatization methods is that it keeps away from the traditional market mechanism. This method works in the form of gathering people or bringing them together in order to fulfill any local/national public service that should normally be performed by the public. No payment is made to these people for their efforts (Köksal, 1993; Murphy, 1996; Murphy et al., 1998).

*Self help.* Self-help means that the state encourages and directs individuals or groups to provide the goods or services they need themselves (Köksal, 1993). Self-help is also known as entrepreneurial philanthropy. This privatization method differs from the voluntary practice in two ways. The first is that it is investment oriented. Accordingly, instead of traditional donations, money is directed towards value-added investment areas in line with market criteria. The second is that those who produced goods and services also benefited from it (Foster, 2012).

*User fee.* User fee in education means that students or families shoulder the difference between the education expenditure that the state has to make per student and the expenditure it makes in practice (Yolcu, 2007). Oseni et al. (2018) categorize families' education expenditures into two groups. The first of these is the payments made by families directly to educational institutions. The second consists of expenditures for educational products and services procured from outside of educational institutions.

*Contracting out.* This method is also known as the service procurement method and public financing tender method. In the aforementioned method, the state realizes the provision of some goods and services by purchasing them from the private sector, rather than performing them itself. In other words, while the state remains as a financier in this method, it transfers the production and delivery of goods or services to the private sector by contracting (Aktan, 1992, 2004; Murphy, 1996; Rondinelli, 2003; Roth, 1988).

*Voucher system.* In this method, vouchers are given to families that correspond to the average cost of a student in public schools at pre-primary, primary, secondary and higher education levels. Families are free to use this voucher at any school (public or private) of their choice. The school has the right to upload a fee in addition to this voucher (Apple, 2004; Stiglitz, 1988).

*Sales method (Asset sales).* In this method, also known as asset sales, land and building properties owned by the public sector are sold to the private sector to generate income or support the development of this sector. Public assets are liquidated due to the proposed cash value in the asset sales method.

*Subsidies.* Using grants and subsidies is another way of privatizing public services. In this method, the state either financially aids or is encouraged to make aid to ensure that any education service is provided by the private sector.

*Hire.* This method involves the lease of state-owned enterprises for a certain period in order to improve them financially or to make them ready for sale (Aktan, 1992).

*Privatization techniques.* Savas (2000, as cited in Rizvi, 2016) discusses privatization techniques under three titles. These are delegation, divestment, and displacement. In delegation, first of these titles, although the state continues to be responsible for a public benefit and service, it gives the private sector real production authority. The second privatization technique is divestment. This technique involves the disposal or liquidation of a public asset. A third privatization technique, as well as delegation and divestment techniques, is displacement. This technique does not require active action for the state. On the contrary, it involves a more passive or indirect process that leads to the delivery of public services provided by the state, more or less to the private sector.

### **Discussion and Conclusions**

In some countries, the voluntary privatization method was seen to become a sector in itself. In Canada, for example, volunteering is an economic force, accounting for 6.8% of gross domestic product (GDP). Additionally, when the value of volunteer work is included, this ratio corresponds to 8.5% of GDP (Hall, Barr, Easwaramoorthy, Sokolowski and Salamon, 2005). From the educational point of view, donors, philanthropists and/or social entrepreneurs support public schools through donations or payments. Thus, basic costs such as maintenance and repair of schools, equipment of classrooms, student activities, school meals, etc. are covered in this way. Although there is no research finding showing the monetary value of the voluntary privatization method in Turkey, it is known that it has been used as a common privatization method in the education system for a long time. Studies in the national literature reveal that families contribute voluntarily to schools (Aslan, 2019; Şahin, 2006; Yolcu, 2007, 2013).

Carnegie, Ford, Rockefeller Foundation have made a massive contribution to education in the United States by means of traditional philanthropy for a long time, however, after 1990s, these foundations were replaced by Bill and Melinda Gates Foundation, The Elis and Edythe Broad Foundation, The Walton Family Foundation and The Michael and Susan Dell Foundation (Foster, 2012; Saltman, 2010). According to Saltman (2009, 2010), the common characteristic of these foundations, which stand out with their capital and technology investments, is that they are entrepreneurial philanthropy foundations. These foundations have been shaping the education reforms for the last thirty years with the capital power they hold and the entrepreneurial projects they have implemented accordingly.

The contracting out method is one of the most used privatization methods in the process of privatization of public education since the 1990s (Larocque, 2006; Walberg and Bast, 2003). One of the main reasons behind this can be linked to an agreement organized by World Trade Organization (WTO), General Agreement on Trade in Services (GATS), which aims to privatize all public services and entered into force

after being signed between 143 member countries in 1994. One of these public services is education, which has the second largest global market value after the health sector. According to Holonqi (2020), the global market value of education is \$ 5.8 trillion. Therefore, following the GATS, services including transportation, cleaning, security, food, canteen, textbook printing and distribution have started to be purchased from the private sector in many countries of the world, based on the contracting out method.

Savas (2000, as cited in Walberg and Bast, 2003) states that the voucher method is the most radical privatization method. In theory, vouchers make public and private schools equivalent when associated with school selection (Bellei and Orellana, 2015). The voucher method not only expands private schools within the education system but also causes social segregation. As Freire (2019) stated, transferring the resources allocated to education to private schools instead of allocating them to public schools where large masses of people attend shows that private schools can only be private to the extent that they can generate profit while feeding on public resources. The voucher method is not the only privatization method that paves the way for the expansion of private schools within the education system.

User fees were observed to have an effect to increase the education expenses of families. Payments made directly to educational institutions are quite common at the primary education level. These payments correspond to 20% of education expenditures of families worldwide. These expenditures constitute 30% of the education expenditures of families in Africa, 40% of the education expenditures of families in East Asian socialist countries as well as countries in the former Commonwealth of Independent States (Bentaouet and Burnett, 2004).

In conclusion, privatization in education has many strategies, methods and techniques that can reproduce itself. Each of these strategies, methods and techniques expands the boundaries of the marketization of education by introducing a new dimension and content to privatization. Although each of these strategies, methods and techniques differs according to countries, they have a unique market area. However, whatever the strategy, method and technique used in the privatization process in education, the experiences obtained indicate that, contrary to the claims, privatization in education deepens the existing social inequalities rather than eliminating them.

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

Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.

## 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:

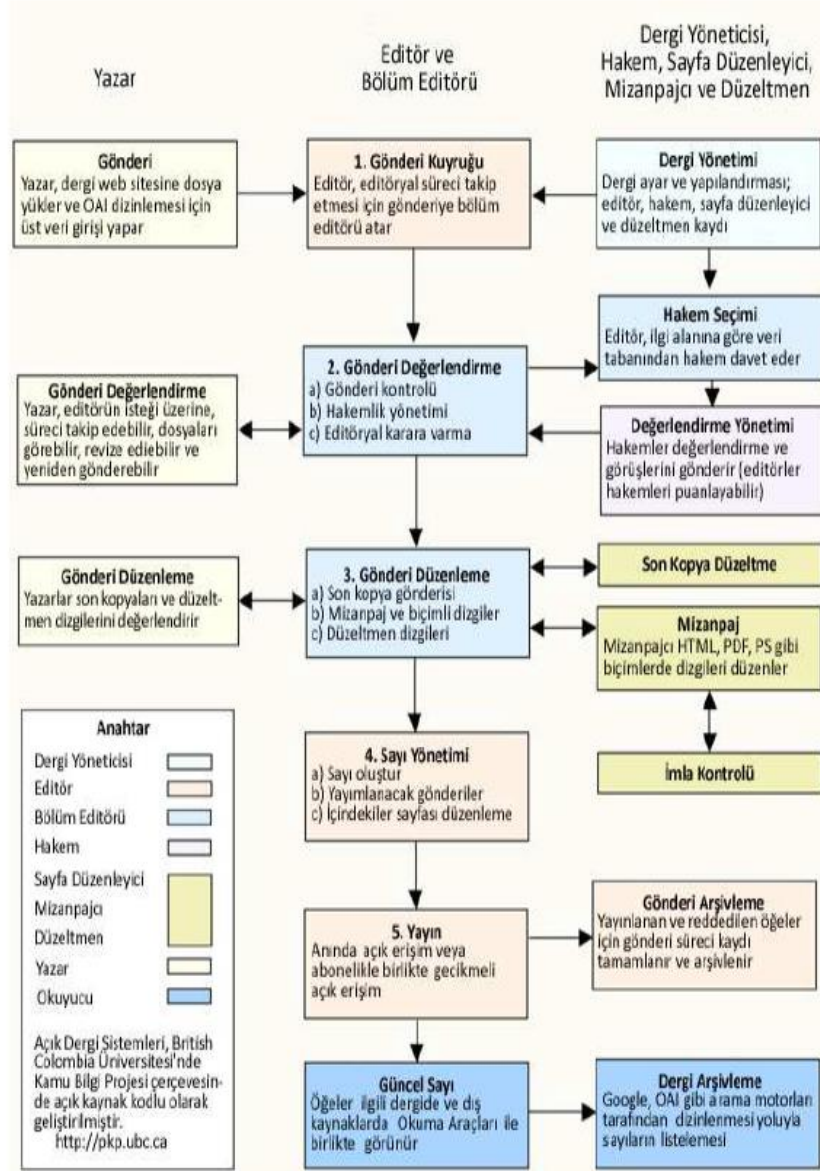
1. Dergimizde APA 6 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini 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 yöntemsel olarak gözle görülür yöntemsel 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 yapmadıysa 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.

### Bişimsel 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 ortalananmış 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, ileti, 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 eğitime 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/ataunisosbil/issue/34383/380942> adresinden erişilmiştir.

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 zeka 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 erişilmiştir.

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 erişilmiştir.

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 erişilmiştir.
5. Sadece çevrimiçi yayınlanan kitap  
Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602> adresinden erişilmiştir.
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 erişilmiştir.

#### **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 erişilmiştir.
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 erişilmiştir (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 erişilmiştir.
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 erişilmiştir.

### 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: 2021

Cilt: 54

Sayı: 2

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

Year: 2021

Volume: 54

Issue: 2

