

e-ISSN 2636-7866

**ULUSAL EĞİTİM
AKADEMİSİ
DERGİSİ**

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi
Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

Derginin Tarandığı İndeksler

Google Scholar

Scientific Indexing Services

COSMOS IF

CiteFactor

i2or

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Academic Keys

Index Copernicus

Journal Factor

ResearchBib

DRJI

ASOS Index

Türk Eğitim İndeksi

InfoBase Index

Dergi İletişim Bilgileri

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: ulusalakademi@gmail.com

Derginin Sahibi

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

Copyright © 2021 - Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

e-ISSN: 2636-7866

Editör

Doç. Dr. Öznur Ataş Akdemir - Fırat Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı

Özkan Özbay – Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Türkiye

Alan Editörleri

Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi

Dr. Öğr. Üy. Recep Öz

Sosyal Bilimler Eğitimi

Doç. Dr. Vedat Karadeniz

Güzel Sanatlar Eğitimi

Prof. Gökay Yıldız

Temel Eğitim

Dr. Mevsim Zengin

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Durdağı Akan

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üy. Fatih Can

Fen ve Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üy. Halil Zehir

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Eda Başak Hancı-Azizoğlu

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Ahmet Aypay – Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. Dilek Erbaş – Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü – Kocaeli Üniversitesi
- Prof. Dr. Emine Babaoğlan Çelik – Yozgat Bozok Üniversitesi
- Prof. Dr. Ş. Feza Orhan – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Hakan Sarı – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Halit Ev – Manisa Celal Bayar Üniversitesi
- Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Hilmi Demirkaya – Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. İlknur Savaşkan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Kazım Çelik – Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi
- Prof. Dr. M. Engin Deniz – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi
- Prof. Dr. Münir Oktay – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Prof. Dr. Necati Cemaloğlu – Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Selahattin Turan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Sezgin Vuran - Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. S. Sadi Seferoğlu - Hacettepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Şuayip Özdemir – Amasya Üniversitesi
- Prof. Dr. Şükrü Ada – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Türkan Argon – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

Doç. Dr. Ahmet Kaya – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Rıza Erdem – Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Ayça Kaya – Haliç Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Ayşegül Yetkin – Haliç Üniversitesi
Prof. Dr. Banu Yazgan İnanç – Toros Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Bayram Arıcı – Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Bekir Gökçe – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Betül Gökçen Doğan Laçın – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Celal Gülşen – Beykent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Didem Güven – İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Dilber Polat – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Durmuş Kılıç – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru Deretarla Gül – Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Eratay – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Enes Yaşar – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Ezgi Tekgül – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Feyzi Kaysi – İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Fikret Gülaçtı – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Gülözge Türköz – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. H. İsmail Arslantaş – Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Handan Demircioğlu – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Gökdaş – Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. İlknur İstifçi – Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Levent Toksöz – Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Mehmet Şahin Solak – Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Melike Bolat Başoğlu – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Mesut Özonur – Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Metin Işık – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Mevlüde Doğan – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Murat Polat – Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Mustafa Aydın Başar – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Nalan Bayraktar Balkır – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Nil Didem Şimşek – Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman – Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Selcan Sungur Alhan – Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Sümeyra Akkaya – İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Şafak Uluçınar Sağır – Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Taner Atmaca – Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Yahya Han Erbaş – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Zekiye Özkan – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

UEAD

UEAD, Cilt: 5, Sayı: 1, Yıl: 2021

İçindekiler	Sayfa
Editör'den.....	I

Makaleler

1. 2023 Vizyon Belgesi'nin Dijitalleşme Açısından İncelenmesi
İzzet Karaca & Nahide Karaca.....1-8
2. Ergenlerde Benmerkezci Düşünce Yapısının Riskli Davranışlara Etkisi
Ertuğrul Talu & Gökhan Gümüş9-21
3. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocukların Gelişim Alanlarına Uygunluklarının İncelenmesi
Hatice Darga, Filiz Zayimoğlu Öztürk & Talip Öztürk22-48
4. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Berker Bulut & Dilşat Uzunoğlu.....49-61
5. Yedinci Sınıf Ders Kitaplarındaki Örüntüler Konusunun “Zihinsel Alışkanlıklar” Perspektifinden İncelenmesi
Deniz Eroğlu62-78
6. Spor Lisesi Öğrencilerinin Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşleri
Hasan Güner Berkant & Ebru Hekimoğlu79-96
7. Güzel Sanatlar Fakültelerinde Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Derslerinde Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar
Tuğçe Kaynak Akçaoğlu97-111
8. Eğitim Fakülteli Olmak (Kırıkkale Üniversitesi Örneği)
Serap Nur Duman & İlkay Doğan Taş112-130
9. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bakış Açılarında Uygulama Öğretmenlerinin Öğretim Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri
Işık Saliha Karal Eyüboğlu131-147
10. Yükseköğretimde Kalite Yönetimi: Harran Üniversitesi Örneği
Ahmet Göçen & Osman Aslan148-159
11. Öğretmenlerin Denetim Odakları ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki
İsmail Ataç & Mustafa Özgenel160-174

12. Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasında Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Japonya Örneği
Murat Tarhan & Ahmet Gülmez175-188

13. Özel Gereksinimli Bireylerle Gerçekleştirilmiş Ebeveyn Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Araştırmaların İncelenmesi: Bir Alanyazın Taraması
Turgut Bahçalı & Serhat Odluyurt189-209

14. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ile İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi
Burcu Özgün & Salih Ceylan210-222

Editör'den

Değerli meslektaşlar,

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi yeni sayısıylâ okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör



ULUSAL EĞİTİM AKADEMİSİ DERGİSİ

Yıl:2021 Cilt:5 Sayı:1 Sayfalar:1-8

e-ISSN: 2636-7866

2023 Vizyon Belgesi'nin Dijitalleşme Açısından İncelenmesi

İzzet KARACA¹ , Nahide KARACA² 

¹(Sorumlu yazar) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, izzetkaraca@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9681-5073

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nahideerdogan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2497-0717

Makale Bilgisi ÖZET

Geliş Tarihi:
06.01.2021

Kabul Tarihi:
12.02.2021

© UEAD 2021
Tüm hakları saklıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 yılına kadar yapacaklarını “2023 Eğitim Vizyonu” adıyla bir belge haline getirerek kamuoyuyla paylaşmıştır. Yapılacaklar yıllar bazında bir takvime bağlanmıştır. Ancak Covid-19 pandemisi süreci ile özellikle dijital dönüşüm hedeflerine zorunlu olarak öncelik verilerek gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. 2023 Vizyon Belgesi'nin, dijital dönüşüm bağlamında incelendiği bu çalışma nitel özelliktedir. Yapılan döküman analizi sonuçlarına göre; vizyon belgesinde dijital dönüşüme yer verilmiştir. Eğitimde dijitalleşme ile ilgili anahtar kavramlardan en çok ekosistem, dönüşüm, platform ve etkileşimin tekrarlandığı görülmüştür. Dijital dönüşümün fiziksel donanım ve altyapı ile dijital eğitim süreçleri olmak üzere iki kategoride toplanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: 2023 eğitim vizyonu, dijital, çevrim içi, teknoloji.

An Examination of The 2023 Vision Document In Terms of Digitalization

Article Information

Received:
06.01.2021

Accepted:
12.02.2021

© UEAD 2021
All rights reserved.

ABSTRACT

The Ministry of Education has made a document called “2023 education vision” that it will do until 2023 and shared it with the public. Things are linked to a calendar based on years. But with the Covid-19 pandemic process, in particular, digital transformation goals are tried to be achieved by giving priority to them. This study, which examines the 2023 Vision Document in the context of digital transformation, is qualitative. According to the results of the document analysis, digital transformation is included in the vision document. Of the key concepts related to digitalization in education, the ecosystem, transformation, platform and interaction have been repeated the most. It has been concluded that digital transformation is grouped into two categories: physical equipment and infrastructure and digital education processes.

Keywords: 2023 education vision, digital, online, technology

DOI: 10.32960/uead.855514

Makale Türü (Article Type): Derleme Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Karaca, İ. & Karaca, N. (2021). 2023 Vizyon Belgesi'nin dijitalleşme açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 1-8.

Citation Information: Karaca, İ. & Karaca, N. (2021). An examination of the 2023 Vision Document in terms of digitalization. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 1-8.

1. GİRİŞ

Dünya bilim ve teknolojik olarak büyük bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. 2020 Ocak ayı verilerine göre; dünya üzerinde 4.54 milyar internet kullanıcı (2019 Ocak ayına göre %7 artış), 5.19 milyardan fazla telefon kullanıcısı(2019 Ocak ayına göre %2,4 artış) (Yalçın, 2020) bulunmaktadır. Bu rakamlar bize dünyamızın hızla dijital dönüşmeye devam ettiğini göstermektedir (Parlak, 2017). Bu dijitalleşme her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da dijital dönüşüm beklentisini doğurmaktadır (Taşkıran, 2016). Zira 2023 Vizyon Belgesi'nin sözün özü kısmında Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, bunu şu şekilde ifade etmiştir: “Yüksek katma değerli teknolojilerin ışık hızında ilerlemesi tüm sektörleri dönüşüm konusunda ciddi adımlar atmaya mecbur bırakmıştır.” (MEB, 2018, s.6). Dijital eğitim; bilgi ve becerilerin bilgi teknolojilerinin kullanılması ile elektronik ortamdan öğrencilere aktarılması olarak tanımlanabilir. Dijital araçların, yazılım, donanım ve ortam olarak gelişmesi ve eğitimde kullanılması eğitimde dijitalleşmenin hızını artırmıştır. 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, “eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı”(MEB, 2010) amacıyla FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi uygulanmaya başlanmıştır. Bu projenin hedefleri Tablo 1’de gösterilmiştir. Bu tablodan da anlaşılacağı üzere eğitim ortamlarının altyapı, yazılım ve donanım olarak dijital dönüştürülmesi hedeflenmiştir.

Tablo 1. FATİH Projesi Hedefleri (MEB, 2010)

Her Okul İçin	Her Derslik İçin	Her Öğretmen İçin	Her Öğrenci için
VPN-Genişbant İnternet Erişimi	Etkileşimli Tahta	Eba Uygulamalar	Eba Uygulamalar
AltYapı	Kablolu/Kablosuz İnternet Erişimi	Eba Market	Eba Market
Yüksek Hızlı Erişim		Bulut Hesabı	Bulut Hesabı
		Ders Notları Paylaşımı	Dijital Kimlik
			Ödev Paylaşımı
			Bireysel Öğrenim Materyalleri

Kaynak: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/>

Geleceği iyi kurmak için öncelikle iyi kurgulamak gerekir (Parlak, 2017). Bir örgütün değişim ve dönüşüm isteğinin en büyük referansı vizyonudur (Ülgen & Mirze, 2010). Bu anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı bir yandan FATİH Projesi ile ilgili çalışmalarına devam ederken bir yandan da Türkiye’de ilk defa bir eğitim vizyonu belirleme çalışmalarına başlamıştır. Bir örgütün gelecekte ulaşmak istediği amaç ve hedeflerinin bütünü (Sabuncuoğlu & Gök, 2008) olarak tanımlanan vizyon, örgütün geleceğe yönelik ne kadar iddialı ve gerçekçi bir bakış açısına sahip olduğunun en önemli göstergelerindedir. Gelecekte varlık ve söz sahibi olmayı hedefleyen kurumların başarılı olmaları oluşturacakları vizyona bağlıdır. Çünkü sistemin başarısı, geleceği doğru görebilme ve tasarlayabilmeye bağlıdır (Ertürk,2020).

Eğitim bir ülkenin geleceğine yön veren en önemli unsurlardandır. Dolayısıyla bir eğitim vizyon belgesi hazırlamak ülkenin geleceğinin rotasını tayin etmektir. Bütün bu esaslar çerçevesinde, hazırlanan 2023 Vizyon Belgesi 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyu ile paylaşılmıştır. “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye”

sloganı ile 23 Ekim 2018 tarihinde açıklanan 2023 Vizyon Belgesi ,“Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek” (MEB, 2018, s.7) amacıyla hazırlanmıştır. 2023 Vizyon Belgesi ile bu amacı gerçekleştirmek için 44 hedef belirlenmiş ve bu hedefler için yapılması gerekenler açıklanmış ve gerçekleştirmek için bir takvim belirlenmiştir. 2023 Vizyon Belgesi'nin açıklanması büyük bir etki göstermiş, eğitim dünyasının iç ve dış paydaşları tarafından kısa sürede benimsenmiş ve güçlü bir konuma yükselmiştir.

Hazırlanan takvim çerçevesinde çalışmalar devam ederken 2019 yılının sonlarına doğru Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan şehrinde başlayan coronavirus (covid-19) tüm dünyayı etkisi altına almış, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütünc (WHO) pandemi olarak tanımlanmıştır. Bu süreç tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında köklü değişikliklere sebep olmuştur. Yüzyüze eğitim yerini uzaktan eğitime bırakmıştır. Bu sürece birçok ülke hazırlıksız yakalanırken, Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı uygulamalar ile bu süreci en iyi şekilde yönetmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu süreçte yaptığı çalışmaların başında EBA TV gelmektedir. İlkokul, Ortaokul ve Lise düzeyinde yayın yapan 3 yeni televizyon kanalı yayına başlamıştır. Öğrenci ve velilerin kullanımına yönelik mobil uygulamalar yapılmıştır. Her sınıf ve seviyeye uygun içerikler hazırlanarak online ortamda öğretmen ve öğrencilerin erişimine açılmıştır. Okul ve kurumlarda EBA destek noktaları oluşturulmuş, ihtiyaç sahibi öğrencilere tablet sağlanmıştır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunun teknik kapasitesi artırılarak öğretmenlerin canlı dersler yapabilmeleri sağlanmıştır. Bunun sonucu olarak da 2020 yılı Ekim ayı değerlendirmesine göre; Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu tüm dünyada en çok kullanılan web sitelerinde eğitim kategorisinde 1. sıraya yerleşmiştir (Selçuk, 2020). Bunun en önemli nedenlerinin başında 2023 Vizyon Belgesi'nde yer alan dijital dönüşüm çalışmalarına pandemi süreci ile birlikte daha da ağırlık verilerek, zaman olarak hızlandırılması gelmektedir.

Eğitimde dijital dönüşümün önemini fark eden ülkeler bu pandemi sürecini fırsata çevirerek çalışmalarına hız vermişlerdir. Yaşanılan bu pandemi sürecinde ülkemizin eğitimde gösterdiği başarı 2023 Vizyon Belgesi'ni dijitalleşme bağlamında inceleme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma ile 2023 Vizyon Belgesi'nin dijital dönüşüm açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla birlikte aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. 2023 Vizyon Belgesi'nde eğitimde dijital dönüşüm yer almakta mıdır?
2. 2023 Vizyon Belgesi'ndeki eğitimde dijital dönüşümün anahtar kavramlar nelerdir?
3. 2023 Vizyon Belgesi'ndeki eğitimde dijital dönüşümün kapsamının kategorik dağılımı nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

2023 Vizyon Belgesi'nin dijitalleşme açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma betimsel nitelikte olup, döküman analizi yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Araştırma amacına dair bilgileri içeren yazılı materyallerin tahlil edilmesine döküman analizi (Yıldırım & Şimşek, 2006) denir. Döküman analizi,

yazılı belgeleri özenle ve sistematik bir şekilde analiz etmek amacıyla kullanılır (Wach & Ward, 2013). Bu araştırmada da analiz edilecek belge Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Vizyon Belgesi'dir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada kullanılan veriler Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Vizyon Belgesi'nden elde edilmiştir. Belgeye Milli Eğitim Bakanlığı'na ait 2023 Vizyonu adlı internet sitesinden ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu çözümlenme, veri kodlama, temaların tespiti, kodların ve temaların düzenlenmesi ve elde edilen bulguların yorumlanması basamaklarına göre gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

3. BULGULAR

3.1. 1. Alt Probleme Ait Bulgular

Belgeyi dijital dönüşüm açısından analiz etmek için, içerikte “dijital”, “çevrim içi” ve “teknoloji” kelimeleri taranmıştır. Bu tarama sonuçları Tablo 2 'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kelimelerin Yer Alma Sayıları

Kelime	Yer Alma Sayısı
Dijital	26
Çevrim İçi	6
Çevrimiçi	2
Teknoloji	17
Teknolojik	2
Bilişim	7

Tablo 2'ye göre 2023 Vizyon Belgesi'nde en fazla dijital (26) kelimesi yer alırken, sırasıyla; teknoloji(17), bilişim(7), çevrim içi(6), çevrimiçi(2) ve teknolojik (2) kelimeleri de yer almaktadır. Ancak yapılan anlam analizinde, çevrim içi ve çevrimiçi kelimeleri ile teknoloji ve teknolojik kelimeleri aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bunun için ilerleyen bölümlerde bu kelimelerden çevrim içi ve teknoloji kelimeleri kullanılacaktır.

Bu bölümde kelimelerin geçtiği yerlere örnekler verilecektir.

Dijital kelimesinin geçtiği yerlere örnekler:

- *Dijital ölçme değerlendirme uygulamaları konusunda, veliler için özel eğitimler tasarlanacaktır (MEB, 2018, s.35).*
- *Öğrencilerin ana dili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrim içi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamlar oluşturulacaktır (MEB, 2018, s.69).*
- *Tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanacaktır (MEB, 2018, s.69).*
- *Dijital eğitim ve öğretim materyallerini belli kalite standartlarında kullanıma sunacak “Ulusal Dijital İçerik Arşivi” oluşturulacaktır (MEB, 2018, s.72).*

Çevrim içi kelimesinin geçtiği yerlere örnekler:

- Bakanlığın ve okul yöneticilerinin ilçe, il, bölge ve ülke çapında okul gelişim planlarını izleyebileceği çevrim içi bir platform oluşturulacaktır (MEB, 2018, s.31).
- İngilizce öğrenimi, çevrim içi ve mobil teknolojilerle desteklenecektir (MEB, 2018, s.67).
- Yabancı dil öğretmenlerine “Yaşam Boyu Öğrenme” felsefesi doğrultusunda çevrim içi ve yüz yüze eğitimler verilecek, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışmaları sağlanacaktır (MEB, 2018, s.70).

Teknoloji kelimesinin geçtiği yerlere örnekler:

- Altyapı çalışmaları önümüzdeki dönemde hızını kesmeden devam edecek ve tüm okullarımızın teknolojik imkânları daha fazla iyileştirilecektir (MEB, 2018, s.72).
- Mesleki ve teknik eğitimde sektörün iş gücü ihtiyacına cevap verebilecek niteliğe sahip, gelişen teknolojiye uyum sağlayabilen, paydaşların planlama ve karar alma süreçlerine etkin katıldığı bir yapıya ihtiyaç vardır (MEB, 2018, s.127).
- Hayat boyu öğrenme süreçlerinde farklı hedef kitlelere ulaşmak ve öğrenmeye erişimi artırabilmek için uzaktan eğitim teknolojilerinden yüksek düzeyde yararlanılacaktır (MEB, 2018, s.127).

Bilişim kelimesinin geçtiği yerlere örnekler:

- Öğrencilerimizle birlikte, kendilerine bilişimle üretim becerileri kazandırmaya yönelik olarak, kodlama ve 3D tasarım etkinlikleri yürütülecektir (MEB, 2018, s.75).
- İsteyen çocuklara iş ve bilişim dünyasına ilişkin, ulusal ve uluslararası sertifika beceri eğitim paketleri sunulacaktır (MEB, 2018, s.94).
- Teknoparklar içinde bilişim meslek lisesi modeli yapılandırılacaktır (MEB, 2018, s.117).

3.2. 2.Alt Probleme Ait Bulgular

Burada dijital dönüşüm ile alakalı olduğu düşünülen kavramların analizi yapılacaktır.

Tablo 3. Eğitimde Dijital Dönüşüm İle İlgili Anahtar Kavramlar

Kavram	f	Kavram	f
ekosistem	15	dijital ortam	3
dönüşüm	14	uzaktan eğitim	3
platform	13	siber-fiziksel sistem	3
etkileşim	10	dijital kaynak	2
dijital içerik	5	sosyal medya	2
kişiselleştirmek	4	dijital ölçme değerlendirme	1

Tablo 3'e göre; dijital dönüşüm ile ilgili olduğu düşünülen kavramlar irdelendiği zaman, ekosistem(15), dönüşüm(14), platform(13) ve etkileşim(10), dijital içerik(5), kişiselleştirmek(4), dijital ortam(3), uzaktan eğitim(3), siber-fiziksel sistem(3), dijital kaynak(2), sosyal medya(2) ve dijital ölçme değerlendirme(1), kavramlarının tekrarlandığı görülmektedir.

Bu bölümde kavramların geçtiği yerlere örnekler verilecektir.

- “Veri Bilgilendirme Sistemi” üzerinden yeni bir platform geliştirilecek, bu platformda öğretmen-veli-okul arasında etkileşim kurulması sağlanacaktır (MEB, 2018, s.31).
- Türk Eğitim Sistemi'nde farklı aktör ve kurumların katılımıyla, dijital eğitim ve öğretim içeriği geliştirme ekosistemi oluşturulacaktır (MEB, 2018, s.72).

- Müfredatlar sektörün talep ettiği yetkinliklere uygun olarak geliştirilecek, dijital dönüşüme uygun alan ve dalların açılması sağlanacaktır (MEB, 2018, s.114).
- Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirilerek, bu kültürün okullarda yaygınlaşması sağlanacaktır (MEB, 2018, s.74).
- İlkokul derslerinin kazanımı hâline getirilmiş olan güvenli internet, siber güvenlik, siber zorbalık ve veri güvenliği gibi kavramların izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla erişimi ve edinimleri takip edilecek, gerekli iyileştirmeler yapılacaktır (MEB, 2018, s.74).
- 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlıklara (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi vb.) ilişkin farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlenecektir (MEB, 2018, s.127).

3.3. 3.Alt Probleme Ait Bulgular

Burada Vizyon Belgesi'nde yer alan dijital dönüşümün kategori olarak analizi yapılacaktır.

Vizyon Belgesi incelendiği zaman dijital dönüşümün fiziksel donanım ve altyapı ile dijital eğitim süreçleri olmak üzere iki kategoride toplanmış olduğunu görüyoruz. Fiziksel donanım ve altyapı olarak incelediğimiz zaman 5, 8, 9, 24, 25, 43, 46, 47, 56, 58, 63, 72, 84, 86, 88, 95, 107, 110, 115 numaralı sayfalarda geçtiği görülmektedir. Buralardan şu örnekleri verebiliriz:

- Çocuklarımızın ilgi, yetenek ve mizaçlarına yönelik gelişimleri için tüm okullarda "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulacaktır (MEB, 2018, s.24).
- Mesleki teknik eğitim kurumlarının altyapı ve donanım gereksinimlerinin karşılanmasında döner sermaye gelirleri yeni bir modele kavuşturulacaktır (MEB, 2018, s.47).
- Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının döner sermaye üretimleri artırılarak okulların eğitim altyapı ve donanımlarına ilişkin ihtiyaçlarını kendi gelirlerinden karşılamaları sağlanacaktır (MEB, 2018, s.47).
- Altyapı çalışmaları önümüzdeki dönemde hızını kesmeden devam edecek ve tüm okullarımızın teknolojik imkânları daha fazla iyileştirilecektir (MEB, 2018, s.72).
- Okulların fiziksel altyapılarının iyileştirilmesi ve mevcut fiziksel imkânların daha etkin kullanılması için analizler yapılacaktır (MEB, 2018, s.107).

Dijital eğitim süreçleri olarak incelediğimizde 14, 32, 34, 35, 42, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 84, 112, 114, 127 numaralı sayfalarda geçmektedir. Buralardan şu örnekleri verebiliriz:

- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir (MEB, 2018, s.42).
- Dijital içerikler kullanılarak, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlanacaktır (MEB, 2018, s.74).
- Mesleki ve teknik eğitim müfredatlarının tanıtımına yönelik yönlendirme ve rehberlik dijital platformu oluşturulacaktır (MEB, 2018, s.112).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

21. yüzyıl ile birlikte eğitimde dijital dönüşüm daha da hız kazanmıştır. Ülkeler dijital yoksul durumuna düşmemek için bu dönüşüme ayak uydurmaya çalışmaktadır. Müfredat içeriklerinin dijital ve teknolojik bağlamlarında güncelleneceği çok uzak bir gerçek değildir (Prensky, 2001). Yapılan çalışmalarda dijital teknolojilerin öğrenme süreçlerinde kullanımıyla bağımsız öğrenme, motivasyon ve grup çalışmalarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Balanskat v.d., 2006). Öğrenciler ekrana dayalı çoklu ortam medyalarını bilgi edinme araçları olarak tercih etmektedirler (Günüç, 2011). 2019 yılının sonu itibarıyla Çin'de ortaya çıkıp daha sonra tüm dünyaya yayılan covid-19 pandemisi süreci ile eğitimde dijital

dönüşüm zorunlu hale gelmiştir.2023 Vizyon Belgesi'nden elde edilen bulgulara göre; eğitimde dijital dönüşüme vizyon belgesinde yer verildiği görülmüştür. Bu dönüşümün en önemli ayaklarından birisi olan fiziksel donanım ve altyapının 2010 yılında başlatılan FATİH Projesinin üzerine bina edildiği görülmektedir.

Tutkunca (2020) yaptığı çalışmada dijital dönüşüm ile ilgili yapılan 568 araştırmayı incelemiş ve bu araştırmalardaki anahtar kelimeleri analiz etmiştir. Bu çalışma sonucuna göre, 1998-2005 yılları arasında yönetim, inovasyon ve bilgi, 2006 ile 2008 yılları arasında otomasyon, e-ticaret, eğitim, web, 2009 ve 2011 yılları arasında öğrenme, sürdürülebilirlik, bilgi, 2012-2014 yılları arasında bilgi, analiz, uygulama, bulut yapıları, dijital dönüşüm, teknoloji, strateji, 2015-2017 yılları arasında sayısallaşma 2018-2020 yıllarında dijital ekonomi, dijital işletme, inovasyon, dijital dönüşüm, endüstri, dijital yönetim kavramlarının daha ağırlıkta geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. 2023 Vizyon Belgesi'nden elde edilen bulgulara göre; eğitimde dijital dönüşümle ilgili anahtar kavramlardan en çok ekosistem(15), dönüşüm(14), platform(13) ve etkileşim(10) tekrarlandığı görülmektedir. Dijital ölçme değerlendirme(1), dijital kaynak(2) ve sosyal medya(2) kavramlarının ise en az tekrarlandığı görülmektedir. Vizyon belgesindeki bu kavramlar araştırmalarda yer alan anahtar kavramlarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre vizyon belgesinin hazırlanmasında alanyazında yer alan araştırmaların analiz edildiği, dolayısıyla bilimsel temellere dayandırıldığı görülmektedir.

Vizyon Belgesinde dijital dönüşüm; fiziksel donanım ve altyapı ile dijital eğitim süreçleri olmak üzere iki kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Fiziksel donanım ve altyapıya 19 farklı sayfada değinilirken, dijital eğitim süreçlerine 15 sayfada değinilmiştir. Lorenzo ve Dziuban (2006), öğrencilerin sosyal medya platformlarını tüketici olmanın yanında, içerik üreticisi olarak da kullandıklarını belirtmektedirler. Vizyon belgesinde de fiziksel alt yapı ve donanıma ağırlık verilirken dijital eğitim süreçlerini oluşturan içerik üretme ve kullanmanın da göz ardı edilmediği görülmektedir. Bu hedefler doğrultusunda, Ocak- Ağustos 2020 tarihleri arasında yapılan uluslararası akrediteli Akıllı Teknolojiler ve Yazılım Geliştirme Mesleki Gelişim Programı' nı 3 bin 987 öğretmen ve 1235 öğrenci başarıyla tamamlayarak sertifika almaya hak kazanmıştır (MEB, 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin 2021 yılı mesleki çalışma programı kapsamında Web 2.0 Araçları ile Dijital Öğretim Materyali Hazırlama, V Fabrika İle Etkileşimli İçerik Geliştirme, Robotik ve Kodlama (Temel Düzey), Python Temel Seviye, Yazılım Geliştirme Uzmanlığı, Uzaktan Öğretimde Dijital Dönüşüm Eğitimi, Dijital Girişimciliğin Temelleri, Kotlin ile Android Mobil Uygulama Geliştirme ve Flutter ile Android Mobil Uygulama Geliştirme kurslarında yaklaşık yüz bin öğretmene eğitim vermeyi planlamaktadır (MEB, 2020). Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın, vizyon belgesinde yer alan dijitalleşme çalışmalarını gerçekleştirmek için büyük çaba sarf ettiği görülmektedir.

Bu sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- 2023 Vizyon Belgesi'nin hedefleri, eğitimde dijitalleşme ile istenilen amaçların gerçekleşmesi için mutlaka sağlanmalıdır.
- Pandemi süreciyle birlikte önemi daha da artan dijital eğitimin, yöntemleri çeşitlendirilmelidir.
- Bu amaçların gerçekleşme düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- 2023 Vizyon Belgesi'ni farklı bağlamlardan inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın dijital dönüşüm faaliyetleri incelenebilir.

Yazar Katkı Beyanı

1. **İzzet KARACA:** Veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme

2. **Nahide KARACA:** Kavramsallaştırma, metodoloji, tartışma ve sonuç, inceleme-yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). The ICT impact report. *European Schoolnet, 1*, 1-71.
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim vizyonu: Sorunlara çare mi?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345.
- Günüş, S. (2011). Dijital yerlilerde çalışan bellek ve çoklu görev. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 22-24.
- Lorenzo, G. & Dziuban, C. (2006). *Ensuring the net generation is net savvy* (pp. 290-310). Boulder, CO: Educause.
- MEB, (2010). *FATİH Projesi*. 28.12.2020 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. 30.12.2020 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden indirilmiştir.
- MEB, (2020). *Yazılım Geliştirme Eğitimini Tamamlayan Öğretmen ve Öğrenciler, Sertifikalarını Çevrim İçi Ortamda Aldılar*. 03.02.2021 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/yazilim-gelistirme-egitimini-tamamlayan-ogretmen-ve-ogrenciler-sertifikalarini-cevrim-ici-ortamda-aldilar/icerik/823> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2020). *25 Ocak-12 Şubat 2021 Dönemi Mesleki Gelişim Programları*. 03.02.2021 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/25-ocak-12-subat-2021-donemi-mesleki-gelisim-programlari/icerik/872> adresinden erişilmiştir.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Sabuncuoğlu, A. & Osman, G. (2008). Büyük işletmelerin web sitelerinde yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin pazar odaklılık açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-141.
- Selçuk, Z. (2020). Twitter. 28.12.2020 tarihinde <https://twitter.com/ziyaselcuk/status/1319514688292618240?s=20> adresinden erişilmiştir.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
- Tutkunca, T. (2020). İşletmelerde dijital dönüşüm ve ilgili bileşenlerinin analiz edilmesi üzerine kavramsal bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 65-75.
- Ülgen, H. & Mirze, S. K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim (5. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. 25.12.2020 tarihinde <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989> adresinden erişilmiştir.
- Yalçın, F.G. (2020). *2020 Yılı Global Dijital Raporu*. 28.12.2020 tarihinde <https://www.fundalina.com/2020-yili-global-dijital-raporu/> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ergenlerde Benmerkezci Düşünce Yapısının Riskli Davranışlara Etkisi¹

Ertuğrul TALU¹ , Gökhan GÜMÜŞ² 

¹Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, etalu@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3062-6130

²(Sorumlu Yazar) Uzman Psikolojik Danışman, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, gokhangumus2357@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4161-0425

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
09.02.2021

Kabul Tarihi:
11.02.2021

© UEAD 2021
Tüm hakları saklıdır.

Ergenlik dönemi insan gelişiminin önemli ve kritik dönemlerinden bir tanesidir. Bu dönem içerisinde fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında bir dizi değişimleri barındırmaktadır. Bu değişimlerden biri de bilişsel yapıda ortaya çıkan algılamalara yönelik değişimlerdir. Ergen benmerkezçiliği adı verilen düşünce yapısındaki bu değişimler bazı ergenlerde riskli davranışların görülmesine neden olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı ergenlik dönemi ile ortaya çıkan önemli düşünce yapılarından biri olan benmerkezci düşünce yapısının ergenlerde riskli davranışların ortaya çıkmasına olan etkisinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda Malatya ilindeki iki devlet lisesinde eğitimine devam eden toplam 348 (176 kız, 172 erkek) öğrenciden oluşan bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında “Kişisel Bilgi Formu“, “Riskli Davranışlar Ölçeği“ ve “Yeniden Kişisel Söylence Ölçeği“ kullanılmıştır. İlişkisel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma sürecinde değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi (r, rs), benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışlara olan etkisini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi ve değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşmasının tespit edilebilmesi için t test ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ergenlerdeki benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışların oluşmasında önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ergenlik, benmerkezci düşünce yapısı, riskli davranışlar

The Effect of Egocentrism Thinking Structure on Risky Behaviors in Adolescents

Article Information

ABSTRACT

Received:
09.02.2021

Accepted:
11.02.2021

© UEAD 2021
All rights reserved.

Adolescence has been one of the crucial and critical periods of human development. During this critical period, The Adolescence has encompassed a series of changes in the fields of physical, cognitive and social development. One of these changes has been the developments in perceptions occurring in the cognitive structure. In addition to these varieties in the mentality known as adolescent egocentrism can cause risky behaviors in some adolescents. The aim of this study has been to determine the effect of egocentrism, which is one of the important thinking structures that emerged during adolescence, on the emergence of risky behaviors in adolescents. In accordance with this purpose we have studied with a sample group of 348 (176 girls, 172 boys) students attending two public high schools in Malatya. The simple random sampling method has been used to determine the study group. Additionally, "Personal Information Form", "Risky Behavior Scale" and "New Personal Fable Scale" have been used within the scope of the research. Correlation analysis (r, rs) has been used to determine the relationship between variables, t test and Mann Whitney U test to determine the differentiation of variables by gender in order to make risky behaviors of egocentrism. The research found that self-centered thinking in adolescents has been an important predictor of risky behaviors. In this respect, it is thought to make important contributions to the literature.

Keywords: Adolescence, egocentrism thinking structure, risky behaviors

* Bu araştırma, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu'nun 11/09/2020 tarihli 61316475-44-E.12589222 sayılı etik uygunluk kararı ile alınan Malatya Valiliği "Olur" izni ile yürütülmüştür.

Kaynakça Gösterimi: Talu, E. & Gümüş, G. (2021). Ergenlerde benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışlara etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi (UEAD)*, 5(1), 9-21.

Citation Information: Talu, E. & Gümüş, G. (2021). The effect of egocentrism thinking structure on risky behaviors in adolescents. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 9-21.

1. GİRİŞ

Ergenlik dönemi, insan gelişim sürecinin önemli bir aşaması olmasının yanında belirli zorlukları da içeren bir dönemdir. Bu dönem içerisinde fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim hızla devam eder ve her bir alandaki değişim ergeni farklı düzeylerde etkiler. Ergenlere yönelik bu etkilerden birisi de hiç kuşkusuz bilişsel gelişim alanında yaşanan değişimlerdir.

Ergenlik dönemiyle birlikte ortaya çıkan bilişsel yapıdaki değişimler beraberinde bir dizi hatalı inanç ve düşünce yapılarının da görülmesine neden olabilir. Ergenlik döneminde görülen bilişsel yapıdaki önemli değişikliklerden birisi de literatürde ergen benmerkezçiliği olarak adlandırılan düşünce yapısıdır. Bu yapıda ergen kendi düşünce, duygu ve davranışlarının eşsiz ve çok önemli olduğuna inanmaktadır (Banerjee ve diğerleri, 2015). Bu inanış bireyin etrafındaki gelişmeleri veya olayları değerlendirme sürecinde kendi bakış açısını merkeze almasını, olaylar ve kişiler hakkında değerlendirme yaparken kendi görüş açısıyla çıkarımlar yapması ve bunun sonucunda da kendi düşünce ve duygusunu ölçüt olarak davranışlarını şekillendirmesine yol açmaktadır (Fishbein, Lewis & Keiffer, 1972).

Ergenlerde benmerkezci düşünce yapısı konusunda önemli görüşleri olan Elkind (1967) ise ergenlerde benmerkezci düşünce yapısını hayali seyirci ve kişisel efsane olmak üzere iki boyutta inceler: “hayali seyirci” kavramını ergenin etrafında bulunan herkesin onun davranışlarını, fiziksel görünümünü ve diğer tavırlarını izlediğine inanması olarak açıklarken “kişisel efsane” kavramını ise üç boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar aşağıda sıralanmıştır (Elkind, 1967):

- Yıkılmazlık (Yaralanabilir Olmama): “Bana bir şey olmaz, ben her şeyle baş edebilirim” düşüncesidir.
- Kudretlilik (Omnipotent Düşünme/ Tam güçlülük): “Benim gücüm her şeye yeter, kimseye ihtiyacım yok” düşüncesidir.
- Özgünlük (Biriciklik): “Benim düşündüklerimi kimse düşünemez, benim yaşadıklarımı kimse yaşayamaz” düşüncesidir.

Elkind’e (1967) göre bu benmerkezci inanç yapıları ergenlerin bir kısmında huzursuzluk yaratırken bir kısmının da kendisini kahraman gibi hissetmesine neden olabilmektedir. Bu durum, bazı ergenlerde abartılı davranışlar ve çeşitli riskli davranışların sergilenmesine yol açabilmektedir (Ahioglu-Lindberg, 2011; Özbay, 2000). Ergen gelişiminde önemli gerilemelere ve duraksamalara neden olabilecek davranışlardan olan riskli davranışlar temelde kendine veya bir başkasına zarar verme durumu olarak tanımlanmaktadır (Aras, Günay, Özan & Orcin, 2007). Bu davranışlar antisosyal davranış eğilimleri, bağımlılık, okul terki, intihar eğilimi ve riskli beslenme alışkanlıkları gibi ergen gelişimine zarar verecek davranış örüntülerinden oluşmaktadır (Gençtanırım & Ergene, 2014).

Literatürde bilişsel gelişimin ergen davranışlarına olan etkisini inceleyen, özellikle de ergenlerde bir dizi riskli davranışların benmerkezci düşünce yapısı kaynaklı olduğuna yönelik çeşitli araştırma

bulguları bulunmaktadır. Alberts, Elkind ve Ginsberg (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ergenlerde benmerkezci düşünce eğilimi risk alma potansiyelini arttıran önemli bir değişken olarak tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmacılar (Arnett, 1990; Arnett, 1992; Bright, McKillop & Ryder 2008; Elkind & Bowen, 1979; Frankenberger, 2004; Greene, Krcmar, Walters, Rubin & Hale, 2000; Güney-Karaman, 2013; Landicho, Cabanig, Cortes & Villamor, 2014; Lavery, Siegel, Cousins & Rubovits, 1993; Lin, 2016; Öncü & Sakarya, 2013; Yılmaz-Irmak, Kızıltepe, Gümüştan & Çengelci-Özkes, 2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında da ergenlerde benmerkezci düşünce yapısı ile riskli davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik çeşitli bulguların elde edildiği görülmektedir.

Sonuç olarak literatür incelendiğinde benmerkezci düşünce yapısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkinin çeşitli çalışmalarda ele alındığı ancak ülkemizde bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan yurtdışında yapılan çeşitli araştırmalarda ise daha çok benmerkezci düşünce yapısı ile riskli davranışlar arasındaki ilişkiye genel olarak bakıldığı ve konuyu alt boyutları ile ele alan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında ergenlik döneminde sıklıkla rastlanılan benmerkezci düşünce yapısının ergen riskli davranışlarına olan etkisinin belirlenmesi ve değişkenlerin alt boyutları ile ele alınmasının bu konudaki literatüre önemli katkılar sağlayacağı; ayrıca başta çocuk gelişimi, psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışan uzmanlar olmak üzere; eğitimci ve ailelere de önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlik dönemindeki benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışlar üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ergenlerde görülen benmerkezci düşünce yapısı ergen riskli davranışlarını yordamakta mıdır?
2. Ergenlerde görülen benmerkezci düşünce yapısı ve riskli davranışlar cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelin kullanılma sebebi araştırmanın bağımsız değişkeni olan benmerkezci düşünce yapısının araştırmanın bağımlı değişkeni olan riskli davranışlara etkisinin ortaya konmasıdır (Karasar, 2018).

2.2. Araştırma Grubu

Bu araştırma süresince Malatya ilinde 2020 – 2021 eğitim-öğretim yılında iki devlet lisesinde eğitimine devam eden 348 kişilik (176 kız, 172 erkek) ergen grubu ile çalışılmıştır. Araştırma grubunun belirlenmesinde basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilme olasılığı aynıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırma grubunun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre frekans ve yüzdelik dağılımları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma örnekleminin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı (n = 348)*

9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
----------	-----------	-----------	-----------	--------

	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız	54	53.4	48	48.4	39	55.7	35	44.9	176	50.6
Erkek	47	46.6	51	51.6	31	44.3	43	55.1	172	49.4
Toplam	101	29.0	99	28.4	70	20.2	78	22.4	348	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde “Kişisel Bilgi Formu”, “Riskli Davranışlar Ölçeği” ve “Yeniden Kişisel Söylence Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacıların geliştirdiği bu ölçme aracı katılımcıların cinsiyetlerine ve okul bilgilerine dair verileri elde etmeyi sağlayan ölçme aracıdır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin ad, soyad ve diğer özel kişisel bilgilerine yönelik sorulara yer verilmemiştir. Bu sayede ölçme araçlarına daha gerçekçi ve rahat cevaplar verilmesi hedeflenmiştir.

2.3.2. Riskli Davranışlar Ölçeği

Bu araştırma sürecinde Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilen ve ergen riskli davranışlarının ölçülmesini sağlayan “Riskli Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Belirtilen ölçme aracı 36 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 7’si antisosyal davranışları, 7’si alkol kullanımını, 6’sı sigara kullanımını, 4’ü intihar eğilimini, 5’i riskli beslenme alışkanlıklarını ve 7’si okul terki riskini ölçmektedir. Ölçekte elde edilen yüksek puanlar yüksek riskli davranışa işaret etmektedir. Bu ölçme aracı beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğinin tespit edilmesi için kullanılan cronbach alfa katsayısı 0.91 düzeyinde ölçülmüştür.

2.3.3. Yeniden Kişisel Söylence Ölçeği

Elkind (1967) tarafından ergenlerde benmerkezci düşünce yapısının kişisel söylence boyutunu ölçmek amacıyla geliştirilen, sonrasında Lapsley ve Murphy (1985) tarafından yeniden düzenlenen ve Güney (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçme aracı ergenlerde benmerkezci düşünce yapısının tam güçlülük, yaralanabilir olmama ve biriciklik boyutlarını ölçmektedir. 36 maddeden oluşan bu ölçme aracında elde edilen yüksek puanlar yüksek benmerkezci düşünce yapısına işaret etmektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.70 düzeyinde bulunurken, alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.75 düzeyinde bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde ilk olarak literatür taraması yapılarak araştırma değişkenlerinin ölçülebilmesi için gerekli ölçme araçları belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen ölçme araçları için ölçme araçlarının geliştiricisi olan araştırmacılara ulaşılmıştır ve ölçme araçlarının kullanımı için gerekli etik izinler alınmıştır. Sonrasında araştırma için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvuruda bulunulmuştur ve Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun 11.09.2020 tarihli etik uygunluk kararı ve 61316475-44-E.12589222 sayılı Malatya Valiliği “Olur” yazısına uygun olarak veri toplama işlemleri başlatılmıştır. Veri toplama işlemleri 02.11.2020 tarihinde başlamış ve 13.11.2020 tarihinde bitmiştir. Veri toplama sürecinde COVID19 pandemisi nedeniyle uzaktan veri toplama

uygulamaları (Google Formlar) kullanarak verilerin toplanması sağlanmıştır. Araştırma sürecinin tamamında gerekli bilimsel ve etik ilkelere uyulmuştur. Okul idarelerine, velilere ve öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılarak gönüllü katılımları sağlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde ilk olarak veri seti incelenmiştir ve kayıp veri analizi (Missing Value Analysis) yapılmıştır. Elde edilen veriler içerisinde 15 adet verinin kayıp olduğu tespit edilmiştir ve kayıp verilerin random dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle kayıp verilerin yerlerine seri ortalamaları aktarılmıştır. Sonrasında ise ölçeklerin faktör yapılarına uygun olarak alt faktörler oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma değişkenlerinin normallik varsayımını sağlama durumları incelenmiştir ve çarpıklık-basıklık katsayısı -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olan değişkenlerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Regresyon analizi öncesinde değişkenlerin ilişki düzeylerinin tespiti için normal dağılım varsayımını isteyen analizlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (r) analizi ve normal dağılım varsayımını istemeyen analizlerden Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon (r_s) analizi kullanılmıştır. Sonrasında benmerkezci düşünce yapısının ergen riskli davranışlarına olan etkisinin tespiti için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşmasını tespit etmek için normal dağılım varsayımını isteyen testlerden Bağımsız Örneklem İÇİN t test ve normal dağılım varsayımını istemeyen testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları literatüre uygun olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2017; Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2016).

3. BULGULAR

3.1. Betimsel İstatistikler

Bu araştırmada benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışlara olan etkisi ortaya konulmuştur. Araştırma değişkenlerin ve alt faktörlerinin temel betimsel istatistikleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Betimsel istatistikler (n = 348)

		İstatistiki Değerler			
		Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Benmerkezci Düşünce	Toplam	108.78	18.77	0.19	0.11
	Biriciklik	31.63	6.38	0.23	0.08
	Yaralanabilir Olmama	31.91	6.58	0.04	-0.44
	Tam Güçlülük	45.23	12.12	-0.07	-0.07
Riskli Davranışlar	Toplam	70.38	21.09	1.31	1.48
	Antisosyal Davranışlar	14.91	5.76	0.99	0.60
	Alkol Kullanımı	8.37	4.07	3.90	17.17
	Sigara Kullanımı	9.38	5.94	1.88	2.58
	İntihar Eğilimi	12.51	3.56	0.58	1.88
	R. Beslenme Alışkanlıkları	14.38	4.42	0.11	-0.26
	Okul Terki	10.81	5.88	2.06	4.01

Değişkenlerin çarpıklık basıklık katsayısı incelendiğinde benmerkezci düşünce toplam puanı, riskli davranışlar toplam puanı, biriciklik, yaralanabilir olmama, tam güçlülük, antisosyal davranışlar ve riskli

beslenme alışkanlıkları alt faktörlerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Ancak alkol ve sigara kullanımı, intihar eğilimi ve okul terki alt faktörlerinin çarpıklık basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olmadığı tespit edilmiştir. Çarpıklık basıklık kat sayısı -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olan faktörler ve alt faktörlerin normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiştir ve normal dağılım ön koşulunu isteyen testler uygulanmıştır. Bu aralığın dışındaki değerler için normal dağılım ön koşulunu istemeyen testler uygulanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).

3.2. Ergenlerde Benmerkezci Düşünce Yapısı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişki

Benmerkezci düşünce yapısı ve riskli davranışlar arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (r) ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi (r_s) kullanılmıştır. Belirtilen analiz sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Korelasyon analizi (r , r_s) sonuçları ($n=348$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1										
2	0.72*	1									
3	0.76*	0.32*	1								
4	0.90*	0.49*	0.55*	1							
5	0.34*	0.26*	0.34*	0.25*	1						
6	0.29*	0.24*	0.31*	0.19*	0.78*	1					
7	0.16*	0.12*	0.22*	0.09	0.50*	0.37*	1				
8	0.17*	0.13*	0.23*	0.10*	0.64*	0.45*	0.55*	1			
9	0.21*	0.23*	0.21*	0.14*	0.67*	0.50*	0.19*	0.34*	1		
10	0.24*	0.20*	0.25*	0.16*	0.58*	0.40*	0.21*	0.27*	0.40*	1	
11	0.17*	0.20*	0.18*	0.08	0.63*	0.43*	0.37*	0.43*	0.37*	0.26*	1

(* $p<0.05$)

1=Benmerkezci Düşünce Yapısı Toplam Puanı, 2=Biriciklik, 3=Yaralanabilir Olmama, 4=Tam Güçlülük, 5=Riskli Davranışlar Toplam, 6=Antisosyal Davranışlar, 7=Alkol Kullanımı, 8=Sigara Kullanımı, 9=İntihar Eğilimi, 10=Riskli Beslenme Alışkanlıkları, 11=Okul Terki

Tablo 3'teki bulgulara göre benmerkezci düşünce yapısı toplam puanı ile biriciklik ($r=0.72$, $p<0.05$), yaralanabilir olmama ($r=0.76$, $p<0.05$), tam güçlülük ($r=0.90$, $p<0.05$), riskli davranış toplam puanı ($r=0.34$, $p<0.05$), antisosyal davranış ($r=0.29$, $p<0.05$), alkol kullanımı ($r_s=0.16$, $p<0.05$), sigara kullanımı ($r_s=0.17$, $p<0.05$), intihar eğilimi ($r_s=0.21$, $p<0.05$), riskli beslenme alışkanlıkları ($r=0.24$, $p<0.05$) ve okul terki ($r_s=0.17$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Biriciklik ile yaralanabilir olmama ($r=0.32$, $p<0.05$), tam güçlülük ($r=0.49$, $p<0.05$), riskli davranış toplam puanı ($r=0.26$, $p<0.05$), antisosyal davranış ($r=0.24$, $p<0.05$), alkol kullanımı ($r_s=0.12$,

$p<0.05$), sigara kullanımı ($r_s=0.13$, $p<0.05$), intihar eğilimi ($r_s=0.23$, $p<0.05$), riskli beslenme alışkanlıkları ($r=0.20$, $p<0.05$) ve okul terki ($r_s=0.20$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yaralanabilir olmama ile tam güçlülük ($r=0.55$, $p<0.05$), riskli davranış toplam puanı ($r=0.34$, $p<0.05$), antisosyal davranış ($r=0.31$, $p<0.05$), alkol kullanımı ($r_s=0.22$, $p<0.05$), sigara kullanımı ($r_s=0.23$, $p<0.05$), intihar eğilimi ($r_s=0.21$, $p<0.05$), riskli beslenme alışkanlıkları ($r=0.25$, $p<0.05$) ve okul terki ($r_s=0.18$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tam güçlülük ile riskli davranış toplam puanı ($r=0.25$, $p<0.05$), antisosyal davranış ($r=0.19$, $p<0.05$), sigara kullanımı ($r_s=0.10$, $p<0.05$), intihar eğilimi ($r_s=0.14$, $p<0.05$) ve riskli beslenme alışkanlıkları ($r=0.16$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tam güçlülük ile alkol kullanımı ($r_s=0.09$, $p>0.05$) ve okul terki ($r_s=0.08$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Riskli davranışlar toplam puanı ile antisosyal davranış ($r=0.78$, $p<0.05$), alkol kullanımı ($r_s=0.50$, $p<0.05$), sigara kullanımı ($r_s=0.64$, $p<0.05$), intihar eğilimi ($r_s=0.67$, $p<0.05$), riskli beslenme alışkanlıkları ($r=0.58$, $p<0.05$) ve okul terki ($r_s=0.63$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Antisosyal davranış ile alkol kullanımı ($r_s=0.37$, $p<0.05$), sigara kullanımı ($r_s=0.45$, $p<0.05$), intihar eğilimi ($r_s=0.50$, $p<0.05$), riskli beslenme alışkanlıkları ($r=0.40$, $p<0.05$) ve okul terki ($r_s=0.43$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Alkol kullanımı ile sigara kullanımı ($r_s=0.55$, $p<0.05$), intihar eğilimi ($r_s=0.19$, $p<0.05$), riskli beslenme alışkanlıkları ($r=0.21$, $p<0.05$) ve okul terki ($r_s=0.37$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Sigara kullanma ile intihar eğilimi ($r_s=0.34$, $p<0.05$), riskli beslenme alışkanlıkları ($r=0.27$, $p<0.05$) ve okul terki ($r_s=0.43$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İntihar eğilimi ile riskli beslenme alışkanlıkları ($r=0.40$, $p<0.05$) ve okul terki ($r_s=0.37$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Riskli beslenme alışkanlıkları ile okul terki ($r_s=0.26$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

3.3. Ergenlerde Benmerkezci Düşünce Yapısının Riskli Davranışlara Etkisi

Ergenlerde benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışlara olan etkisini ortaya koymak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ergenlerde benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışlara etkisini gösteren regresyon analizi sonucu ($n=348$)

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	β	R	R^2	F	t	p
Benmerkezci Düşünce	Riskli Davranış	28.19	0.34	0.34	0.11	46.76	6.83	0.00*

(* $p<0.05$)

Tablo 4'teki bulgulara göre ergenlerde benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışların yordayıcılarından biri olduğu tespit edilmiştir ($R=0.34$, $R^2=0.11$, $F(1, 348)=46.76$, $p<0.05$).

Benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışlara ilişkin varyansın %11'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ile aşağıdaki regresyon denklemi elde edilmiştir:

$$\text{Riskli Davranış} = 28.19 + 0.34 \times \text{Benmerkezci Düşünce Yapısı}$$

3.4. Ergenlerde Benmerkezci Düşünce Yapısının ve Riskli Davranışların Cinsiyete Göre Farklılaşması

Benmerkezci düşünce yapısı (biriciklik, yaralanabilir olmama ve tam güçlülük) ve riskli davranışlar (anti sosyal davranışlar ve riskli beslenme alışkanlıkları) değişkenlerinin alt faktörlerinin cinsiyete göre farklılaşmasını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t test analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. t test Analizi Sonuçları (n = 348)

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Biriciklik	Kız	176	32.62	6.68	2.98	343.3	0.00*
	Erkek	172	30.60	5.90			
Yaralanabilir Olmama	Kız	176	31.78	6.75	-0.37	346	0.70
	Erkek	172	32.05	6.42			
Tam Güçlülük	Kız	176	46.66	10.08	2.70	346	0.00*
	Erkek	172	43.75	9.97			
Anti Sosyal Dav.	Kız	176	14.31	6.05	-1.97	346	0.04*
	Erkek	172	15.53	5.38			
R. Beslenme Alışkanlıkları	Kız	176	14.52	4.12	0.60	346	0.54
	Erkek	172	14.23	4.72			

(*p<0.05)

Tablo 5'e göre ergenlerde biriciklik düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($t_{343.3}=2.98, p<0.05$). Bu sonuçlar ergen grubunda kızların ($\bar{X}_K=32.62$) erkeklere ($\bar{X}_E=30.60$) göre daha yüksek biriciklik algısına sahip olduklarına işaret etmektedir.

Ergenlerde yaralanabilir olmama düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{346}=-0.37, p>0.05$).

Ergenlerde tam güçlülük düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($t_{346}=2.70, p<0.05$). Bu sonuçlar ergen grubunda kızların ($\bar{X}_K=46.66$) erkeklere ($\bar{X}_E=43.75$) göre daha yüksek tam güçlülük algısına sahip olduklarına işaret etmektedir.

Ergenlerde antisosyal davranış düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($t_{346}=-1.97, p<0.05$). Bu sonuçlar ergen grubunda kızların ($\bar{X}_K=14.31$) erkeklere ($\bar{X}_E=15.53$) göre daha düşük antisosyal davranış eğilimine sahip olduklarına işaret etmektedir.

Ergenlerde riskli beslenme alışkanlıkları düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{346}=0.60, p>0.05$).

Riskli davranışların alt faktörlerinin (alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi ve okul terki) cinsiyet durumuna göre farklılaşmasını tespit etmek için Mann Whitney U testi analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mann Whitney U Testi analiz sonuçları (n = 348)

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alkol Kullanımı	Kız	176	162.19	28708.50	12955.50	-3.45	0,00*
	Erkek	172	187.24	32017.50			
Sigara Kullanımı	Kız	176	157.41	27861	12108	-3.61	0,00*
	Erkek	172	192.19	32865			
İntihar Eğilimi	Kız	176	176.49	31238.50	14781.50	-0.37	0.70
	Erkek	172	172.44	29487.50			
Okul Terki	Kız	176	154.53	27351.50	11598.50	-3.93	0.00*
	Erkek	172	195.17	33374.50			

(* $p<0.05$)

Tablo 6 incelendiğinde ergenlerde alkol kullanımı riski düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir (U = 12955.50, z= -3.45, $p<0.05$). Sonuçlar ergen grubunda erkeklerin (Sıra Ort.= 187.24) kızlara (Sıra Ort.= 162.19) göre daha yüksek alkol kullanımı riski taşıdığına işaret etmektedir.

Ergenlerde sigara kullanımı riski düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir (U = 12108, z= -3.61, $p<0.05$). Sonuçlar ergen grubunda erkeklerin (Sıra Ort.= 192.19) kızlara (Sıra Ort.= 157.41) göre daha yüksek alkol kullanımı riski taşıdığına işaret etmektedir.

Ergenlerde intihar eğilimi riski düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (U = 14781.50, z= -0.37, $p>0.05$).

Ergenlerde okul terki riski düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir (U = 11598.50, z= -3.93, $p<0.05$). Sonuçlar ergen grubunda erkeklerin (Sıra Ort.= 195.17) kızlara (Sıra Ort.= 154.53) göre daha yüksek okul terki riski taşıdığına işaret etmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ergenlik dönemindeki benmerkezci düşünce yapısının ergenlerde riskli davranışlar üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla 348 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, ergen benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışları yordayabildiği tespit edilmiştir. Bu etki üzerinde en güçlü ilişkiye sahip iki alt faktörün antisosyal davranış eğilimleri ile yaralanabilir olmama arasında olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında antisosyal davranış eğilimleri ile biriciklik ve yaralanabilir olmama ile riskli beslenme alışkanlıkları arasında güçlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Greene, Krcmar, Walters, Rubin ve Hale (2000) tarafından lisede ve üniversitede eğitimlerine devam eden bir grup ergen örnekleminde gerçekleştirilen araştırma bulguları ile Güney-Karaman (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulguların bu sonucu destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan literatürde Lavery, Siegel, Cousins ve Rubovits (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçların ise bu araştırmanın bulgularını desteklemediği tespit edilmiştir.

Literatür genel olarak riskli davranışlar için benmerkezci düşünce yapısının önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte bu etkinin oluşumunu inceleyen araştırmalar incelenerek daha tutarlı sonuçlar ortaya konabilir. Bu araştırmalardan Öncü ve Sakarya (2013) başta intihar eğilimi olmak üzere riskli davranışlarda bilişsel etmenlerin ve özellikle de çarpıtmaların önemli bir rol oynayabileceğini

belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında ilgili araştırma bulgusunun intihar davranış eğilimi açısından bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bulgularına göre sigara ve alkol kullanımı eğilimleri ile biriciklik ve tam güçlülük arasındaki ilişkinin yaralanabilir olmamaya göre görece düşük olduğu tespit edilmiştir. Arnett (1990) tarafından yapılan araştırma bulgusuna göre alkol kullanımına bağlı riskli davranış eğilimlerinde benmerkezci düşünce yapısının önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmanın benmerkezci düşünce yapısının hangi boyutunun daha etkili olduğunu açıklamakta yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgularına göre ergenlerde riskli davranışlardan olan alkol ve sigara kullanımı eğiliminin benmerkezci düşünce yapısının daha çok yaralanabilir olmama alt boyutu ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Literatürde Frankenberger (2004) ve Bright, McKillop ve Ryder (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen bulguların bu sonucu destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın değişkenlerinden olan benmerkezci düşünce yapısı ve riskli davranışların cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde ise riskli davranışlardan antisosyal davranış, okul terki, alkol ve sigara kullanım davranışları için erkek cinsiyette olmanın önemli bir risk faktörü olduğu tespit edilmiştir. Literatürde Aras, Günay, Özan ve Orcin (2007), Uludağlı ve Sayıl (2009) ve Kaya, Bedir ve Kaval (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen bulguların bu sonucu destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu erkek cinsiyette olmanın riskli davranışların oluşma olasılığını arttıran bir durum olarak ele alınabileceğini ve de antisosyal davranışlar sergileme, okul terki, alkol ve sigara kullanım gibi davranışların erkek cinsiyette görülmesinin bazı kültürel ve ailesel çevrelerde kızlara göre biraz daha toleranslı yaklaşılmasının bir sonucu olarak da değerlendirilebilir.

Diğer yandan araştırma bulgularına göre benmerkezci düşünce yapısının biriciklik ve tam güçlülük alt boyutları için kadın ergenlerin puan ortalamalarının erkek ergenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde Karademir (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulguların bu sonucu destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Ancak Güney-Karaman (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre erkek cinsiyette olmanın benmerkezci düşünce yapısı ve riskli davranış eğilimini arttırıcı nitelikte bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum literatürde Elkind ve Bowen (1979) tarafından gerçekleştirilen ve kadın cinsiyetteki ergenlerde benmerkezci düşünce yapısının hayali seyirci ve biriciklik boyutları açısından daha yüksek eğilim gösterdiğine yönelik elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bu durumun ise modern çağ ile birlikte kadınların kamusal alana çıkması ve onlara kendilerini daha değerli hissettirecek yayınlar yapılması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde benmerkezci düşünce yapısının riskli davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, erkek cinsiyette olan ergenlerin daha fazla riskli davranışlar eğilimi gösterdiği ve kız cinsiyette olan ergenlerin daha fazla benmerkezcilik düşüncesine sahip oldukları söylenilebilir. Bu sonuçlar ve literatür birlikte değerlendirildiğinde aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Ergenlik ile birlikte ortaya çıkan benmerkezci düşünce yapısının ergenlerde bazı riskli davranışların oluşmasına zemin hazırlayabildiği sonucundan hareketle okullarda rehberlik

servisleri tarafından öğrencilerin kendilerini ve sınırlarını tanımasına yönelik etkinliklerin okul rehberlik programına eklenmesi olumlu sonuçlar verebilir.

- Bu araştırma sonucunda bağımlılıkla mücadele (sigara ve alkol) çalışmalarında benmerkezci düşünce yapısının önemli bir nedensel faktör olarak ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle başta Yeşilay olmak üzere ergenlerde bağımlılıkla mücadele konusunda çalışma yapan kurumların bu değişkeni göz önüne alarak faaliyetlerini planlamaları daha yararlı sonuçlar verebilir.
- Erkek ergenler riskli davranışlar açısından daha riskli görülmektedir. Bu nedenle ailelere ergen riskli davranışlarının olası nedenleri (benmerkezci düşünce, cinsiyet, akran etkisi vb.) konularında eğitimler düzenlenerek ailelerin bu konuda bilgi ve farkındalık kazanmaları sağlanabilir.
- Benmerkezci düşünce yapısının cinsiyete göre farklılaşması hala tam olarak netleştirilemeyen bir durum olarak görülmektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda bu değişkenler daha ayrıntılı olarak farklı yaş grupları ile ele alınıp incelenebilir.
- Benmerkezci düşünce yapısının ergenlerde riskli davranışlara olan etkisinin boylamsal bir çalışma ile incelenmesi ile gelecekte ergenlerde riskli davranışların daha detaylı incelenmesi sağlanabilir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal araştırma yönteminin kullanılması daha faydalı sonuçların alınmasına katkı sağlayabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Ertuğrul TALU: Kavramsallaştırma, uygun ölçme aracını seçme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.

2. Gökhan GÜMÜŞ: Kavramsallaştırma, uygun ölçme aracını seçme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Alberts, A., Elkind, D. & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 71-76. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9144-4>
- Aras, S., Günay, T., Özan, S. & Orcin, E. (2007). İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 186-196.
- Arnett, J. (1990). Drunk driving, sensation seeking, and egocentrism among adolescents. *Personality and individual differences*, 11(6), 541-546. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90035-P](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90035-P)
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental review*, 12(4), 339-373. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90013-R](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90013-R)
- Banerjee, S. C., Greene, K., Yanovitzky, I., Bagdasarov, Z., Choi, S. Y. & Magsamen-Conrad, K. (2015). Adolescent egocentrism and indoor tanning: is the relationship direct or mediated?. *Journal of youth studies*, 18(3), 357-375. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.963536>
- Bright, S. J., McKillop, D. & Ryder, D. (2008). Cigarette smoking among young adults: Integrating adolescent cognitive egocentrism with the trans-theoretical model. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 18-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025–1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- Elkind, D. & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 15(1), 38–44. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.1.38>
- Fishbein, H. D., Lewis, S. & Keiffer, K. (1972). Children's understanding of spatial relations: Coordination of perspectives. *Developmental Psychology*, 7(1), 21-33. <https://doi.org/10.1037/h0032858>
- Frankenberger, K. D. (2004). Adolescent egocentrism, risk perceptions, and sensation seeking among smoking and nonsmoking youth. *Journal of Adolescent Research*, 19(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/0743558403260004>
- Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *International Journal of Social Science*, 25(1), 125-138.
- Greene, K., Krcmar, M., Walters, L. H., Rubin, D. L. & Hale, L. (2000). Targeting adolescent risk-taking behaviors: the contributions of egocentrism and sensation-seeking. *Journal of Adolescence*, 23(4), 439-461. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0330>
- Güney-Karaman, N. (2013). Ergenlerde risk almanın içsel kaynaklarının benmerkezlilik, akran baskısı, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 445-460.
- Güney, N. (2007). *Ergenlikte risk almanın içsel kaynaklarının benmerkezlilik, akran baskısı, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/68413/5916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karademir, S. (2020). *14-18 yaş arası ergenlerde benmerkezcilik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=4J_FzTwlrMCH4qBROpXPH0Qt2HfzZSVhA1hk0SHOq4W7bAUVcCcCT9obE7DIDICa
- Kaya, Z., Bedir, G. & Kaval, A. (2019). *Lise öğrencilerinde riskli davranışlar ve oyun bağımlılığının incelenmesi*. EJER Congress 2019 Bildiri Kitabı, 1358-1372. Ankara.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (33. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Landicho, D. L. C., Cabanig, M. C. A., Cortes, M. S. F. & Villamor, B. J. B. (2014). Egocentrism and risk-taking among adolescents. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 2(3), 132-142.
- Lapsley, D. K. & Murphy, M. N. (1985). Another look at the theoretical assumptions of adolescent egocentrism. *Developmental Review*, 5(3), 201-217. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(85\)90009-7](https://doi.org/10.1016/0273-2297(85)90009-7)
- Lavery, B., Siegel, A. W., Cousins, J. H. & Rubovits, D. S. (1993). Adolescent risk-taking: An analysis of problem behaviors in problem children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(2), 277-294. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1016>
- Lin, P. (2016). Risky behaviors: Integrating adolescent egocentrism with the theory of planned behavior. *Review of General Psychology*, 20(4), 392-398. <https://doi.org/10.1037/gpr0000086>
- Öncü, B. & Sakarya, A. (2013). Ergen özkıyımlarında bilişsel etmenler ve çarpıtmaların rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 232-245. <https://doi.org/10.5455/cap.20130515>
- Özbay, M. H. (2000). *Ruh hastalıkları ve sağlığı kliniğine başvuran ergenlerin kendilerini algılamalarıyla başvurmayanların kendini algılamalarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, L. (2013). *LS fidell using multivariate statistics (sixth ed.)*. Boston: Pearson.
- Uludağlı, N. P. & Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.

Yılmaz-Irmak, T. Y., Kızıltepe, R., Gümüştan, D. & Çebgelci-Özekes, B. (2018). Predictors of risk taking behavior in college students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(51), 29-52.

Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocukların Gelişim Alanlarına Uygunluklarının İncelenmesi*

Hatice DARGA¹ , Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK² , Talip ÖZTÜRK³ 

¹Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, hdarga@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6759-6660.

²Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, filizzayimogluozturk@odu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9917-5841.

³(Sorumlu yazar) Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, talipozturk@odu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3543-0468.

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
16.01.2021

Kabul Tarihi:
22.03.2021

© UEAD 2021
Tüm hakları saklıdır.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan hikâye kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri bakımından çocukların gelişim alanlarına uygunluklarının incelenmesidir. Bu amaçla çeşitli yayınevlerine ait 32 farklı çocuk kitabı rastgele seçilmiş ve kitap inceleme formu kullanılarak dış yapı özellikleri olan “kitapta resimleme, kitapta kullanılan malzeme, kitapta boyut, kitap ağırlığı, kitapta kapak ve ciltleme, kitapta harf özelliği, sayfa düzenlemesi” kriterleri ve içyapı özellikleri olan “tema, konu, kahramanlar, dil ve anlatım” ile çocukların gelişim alanları olarak; dil gelişimi, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi, toplumsal gelişim” kriterleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verileri “3-6 yaş çocuk kitabı inceleme formu” kullanılarak toplanmıştır. Bu formda gözlenecek özelliğin varlığı ya da yokluğu, “x”, “√” veya “evet” gibi işaret veya kelimeler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı olacak şekilde incelemeler gerçekleştirilmiş ve güvenilirliğini hesaplamak için Kappa istatistiği kullanılmıştır. İncelenen kitapların sunumunda kitap isimleri yerine K1, K2 gibi kodlar kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre incelenen 32 hikâye kitabının iç ve dış yapı ölçütlerine göre genel anlamda yeterli olduğu ve okul öncesi çocuklarının gelişim alanlarına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk kitapları, çocukların gelişim alanları, dış yapı ölçütleri, içyapı ölçütleri.

Investigation of Preschool Story Books for Children's Development Areas

Article Information

ABSTRACT

Received:
16.01.2021

Accepted:
22.03.2021

© UEAD 2021
All rights reserved.

The aim of this study is to examine the children developmental appropriateness of the story books prepared for preschool children in terms of internal and external structure features. For this purpose, 32 different children's books belonging to various publishing houses were randomly selected and by using the book review form, the external structure features such as “book illustration, material used in the book, size in the book, book weight, cover and binding in the book, letter feature in the book, page arrangement” and internal structure features such as “theme, subject, heroes, language and expression” and “language development, cognitive development, personality development, social development” about the children development were examined. Document analysis was used in the research. Research data were collected using the “3-6 year old children's book review form”. The presence or absence of the features to be observed in this form were done by using signs or words such as “x”, “√” or “yes”. Examinations were carried out by each of the researchers separately and Kappa statistics were used to calculate its reliability. In the presentation of the examined books, codes such as K1 and K2 were used instead of the book names. According to the research findings, it was concluded that 32 storybooks were suitable in general for the developmental areas of preschool children according to the internal and external structure criteria.

Keywords: Children's books, children developmental areas, external structure criteria, internal structure criteria.

DOI: 10.32960/uead.862376

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Darga, H., Zayimoğlu Öztürk, F. & Öztürk, T. (2021). Okul öncesi hikâye kitaplarının çocukların gelişim alanlarına uygunluklarının incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 22-48.

Citation Information: Darga, H., Zayimoğlu Öztürk, F. & Öztürk, T. (2021). Investigation of preschool story books for children's development areas. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 22-48.

* Bu araştırma Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 16/02/2017 tarihli 2017/03 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

Yaşamın ilk yıllarından itibaren kitaplar, çocukların kendilerine özgü duygu, düşünce ve davranış gibi özelliklerini rahatlıkla ifade etmelerinde önemli rol oynamaktadır. Çocuk kitapları sayesinde, çocuklar hayali karakterlerle birlikte gerçek hayat ile ilişki kurmakta ve bazı davranışları günlük hayata geçirme fırsatı yakalamaktadır. Çocuğun kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyecek ve çocuğun kendini daha iyi tanıyabileceği ortamlar kitaplar aracılığı ile çocuklara sunulmaktadır. Destekleyici, bütüncül bir öğrenme çevresi sağlanabilmektedir. Okul öncesi dönemden başlayıp ortaöğretim çağına kadar devam eden süreçte çocuk kitaplarının, çocukların dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine olan önemli katkıları bulunmaktadır. Çocukların gelişim özelliklerine uygun bir şekilde hazırlanan hikâye kitapları, bu sürecin doğru bir şekilde ilerlemesinde önemli bir görevi yerine getirmektedir (Sever, 2012).

Çocuk kitaplarının özelliklerinin neler olması gerektiği sorunu çeşitli çevreler tarafından incelenmekte, bu konuda çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Bu noktada çocuk hikâye kitaplarının değerlendirilmesinde iç ve dış ölçütler olmak üzere iki kategorik değerlendirme ön plana çıkmaktadır. İyi bir çocuk hikâye kitabının taşıması gereken fiziksel özellikler arasında kitapta sağlam bir cilt kullanılması; kalın, dayanıklı ve resimli bir kapağının olması (Celepoğlu, 2007) ve iç sayfalarda kullanılan kâğıdın sağlam, dayanıklı ve mat olması (Güleç & Gönen, 1997), ışığı çok yansıtması gerektiği (Gönen ve diğ., 2012) belirtilmektedir.

Çocuk kitaplarının tasarımlarıyla ilgili olarak, verilen resimlerin anlaşılır, sade, parlak ve gerçekçi olması gerekir. Çocuk kitabı yazarlarının, çizerlerinin ve basımcılarının da her şeyden önce iyi hayal gücüne sahip olması, çocuk resimlerinin gelişimi, aşamaları ve özellikleri hakkında bilgi birikiminin olması, tipografi, yazım kuralları ve hatta cilt ve kapakla ilgili bilgilere sahip olması, renklerin çocuklar üzerindeki psikolojik etkilerini bilmesi gerekmektedir (Dağlıoğlu & Çamlıbel Çakmak, 2009). Özellikle de kitapta yer alan resim ve görsellerin çocukların her tür kavramsal ve bilişsel gelişim özelliklerine göre hazırlanmış olması oldukça önemlidir (Özer, 2006; Peköz, 2018).

Çocukların gelişim özelliklerinin yanı sıra ilgileri ve merakları çocuk kitaplarında resimlerin bulunmasını önemli kılmaktadır. Resimli hikâye kitapları, çocukların gelişimine katkıda bulunmak, onların okuma alışkanlığı kazanmasını sağlamak gibi çeşitli amaçlarla üretilmiş genellikle büyük resimli ve az yazılı kitaplar olarak nitelendirilebilir. Kitapta yer alan görseller, henüz okuma becerileri gelişmemiş olan çocuklar için kitabın anlaşılmasını ve kitaptan zevk almalarını sağlar (Ulutaş, 2017).

Okul öncesi dönemde görme duyusunun öğrenmede etkili olması nedeniyle, öğrencilerin görsel yazın ile öğrenmelerine olanak sağlayan resimli çocuk kitaplarına yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir (Kutlu, 2011; Ulutaş, 2017). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, çocuk kitaplarının biçim ve içerik ile (Körükçü, 2012, Gönen & Aydos, 2016) dil gelişimi ve anlambilim yönünden incelendiği (Tokgöz, 2006), ailelerin çocuk kitapları hakkındaki görüşlerinin ve tutumlarının ele alındığı (Tuğrul, 2002), resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği (Kutlu, 2011), hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelendiği (Dağlıoğlu & Çamlıbel Çakmak, 2009), öğrencilerin okul öncesi kitap görselleri ile ilgili fikirlerinin incelendiği (House & Rule, 2005), ailelerin kitaplarla ilgili bilgi seviyelerini (Tekin & Tekin, 2006) konu alan çalışmaların olduğu saptanmıştır.

Bunun yanı sıra, çocuk hikâye kitaplarının taşıması gereken özellikler ile ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Akçapar, 2000; Alpöge, 2003; Aral & Gürsoy, 2000; Armağan, 2004; Arslan,

2005; Arslantaş, 2003; Ataseven & İnandı, 2000; Bozdağ, 2000; Dayıoğlu, 2000; Dögen, 2003; Eker, 2000; Erdoğan, 1999; Güneş, 2000). Çocuk kitaplarıyla ilgili temel sorunların ele alındığı bir araştırmada (Erdoğan, 1999), Türkiye’de 1996-1998 yıllarında yayınlanan 286 kitap incelenmiş ve kitaplarda niteliksel ve niceliksel yetersizlikler olduğu tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada 2012-2013 yılları arasında basılan 101 resimli kitabı incelemiş ve programda yer alan kavramların çocuk kitaplarında yeterince yer almadığı sonucu elde edilmiştir (Gönen & diğ., 2012). Yine Gönen & Aydos (2016) tarafından resimli çocuk kitaplarının incelenmesi amacıyla yapılan bir araştırmada 228 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda ele alınan konuların çocukların bilgi dağarcığını geliştirici yönde olduğu fakat kitaplarda yer alan konu çeşitliliğinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demircan (2006) ise, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu’nun yayınladığı ‘Çocuk Kitaplığı Dizisi’nde bulunan kitapları inceleyerek, 34 kitaptan 33’ünün tema-plan başlığı altında yeterli ölçütleri taşıdığını, diğer kitaplarda ise korku ve şiddet öğelerinin bulunduğunu belirtmiştir. Karaman-Kepenekçi ve Aslan (2011) 81 çocuk kitabında çocuk haklarına yer verilmesi durumunu incelemiş ve çalışmanın sonunda, kitaplarda daha çok çocukların gelişimsel ve yaşamsal hakları ile ilgili anlatımlara yer verildiği; katılım ve korunma hakları ile ilgili anlatımlara ise daha az yer verildiğini belirtmiştir.

Ayrıca, literatürde çocuk kitaplarının değerlendirmelerine yönelik çalışmaların daha fazla yapılması gerektiğine yönelik öneriler (Demircan, 2006; Dirican & Dağlıoğlu, 2014; Külük, 2013) de bulunmaktadır. Kitap ile çocuk arasında bağın kurulabilmesi için kitabın biçimsel ve içerik olarak çocuğun ilgisini uyandırması, beğenisini kazanması ve eğlendirici unsurları içermesi gerekmektedir (Çolaklar, 2019). Bahsedilen özellikler bir kitabın iç ve dış yapı özelliklerinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bir kitabın içyapı özellikleri; tema, konu, karakterler, muhteva, plan, dil, anlatım ve görsel özelliklerden oluşmaktadır. Dış yapı özellikleri ise diğer adıyla biçimsel özellikler; kitabın boyutu, kapak, kâğıt ve cilt kalitesi, sayfa düzeni, harfler, yazım şekli ve cümleler ile resimlerden oluşmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları için bir kitabın iç ve dış yapı yeterliliklerini sağlaması, kitaba yaklaşımları açısından önem arz etmektedir (Koca, 2015). Çocuk kitaplarının içyapı ve dış yapı ölçütlerine yönelik yapılmış çalışmalar, Türkiye’de yayımlanan çocuk kitaplarının pek çoğunun hem içyapı hem de dış yapı ölçütleri açısından çeşitli sorunlar taşıdığını göstermektedir (Demircan, 2006). İyi bir çocuk kitabı, çocukların kendi kaygılarını, korkularını, hayatla ilişkilerini özgürce ifade edebilmelerine yardımcı olmalıdır. Bundan dolayı çocuk, metinden yola çıkarak kendini de anlatabilmelidir. Edebi metinler çocuğun metin üzerinden dil gelişimini destekleyerek özgürlük alanını genişletir (Neydim, 2016). Çocuklar için kaleme alınan edebi eserler, çocukların dünyasındaki sorunları konu almalıdır (Dilidüzgün, 2000). Bu konular, çocuğun gelişim özelliklerine ve anlamlandırmasına göre sınırlandırılmalıdır. Konu seçiminde eğlendirici ve dinlendirici nitelikteki konulara yer verilmeli ve çocuklarda mizah duygusunu geliştirecek konular ihmal edilmemelidir (Oğuzkan, 2000).

Bu çalışmada, okul öncesi çocuk hikaye kitaplarının içerik ve biçimsel özelliklerinin incelenmesinde yukarıda belirtilen ölçütlerinden yararlanılmıştır. Aynı zamanda çocuk kitaplarının içyapı ve dış yapı özelliklerinin çocuklar üzerindeki etkisi ve gelişim alanlarına katkısı göz önünde bulundurularak çalışma kapsamında bir alt amaç olarak ele alınmıştır.

Kitap seçimi yapan ebeveyn, öğretmen ve kurumların çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almadan seçim yapıyor olmaları çocukların yanlış yönlendirilmelerine ve gelişim alanlarında eksiklikler yaşamalarına neden olmaktadır. Yapılan çalışmada hikâye kitaplarının değerlendirilmesi ile

elde edilen sonuçların, ebeveyn ve öğretmenleri bilgilendirme ve konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalara ışık tutması bakımından önemlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile okul öncesi dönemde kullanılan hikâye kitaplarının çocukların gelişim seviyelerine uygunluklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “*Okul öncesi eğitiminde 3-6 yaş çocuklara okunan hikâye kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin çocukların gelişim alanlarına uygunlukları nasıldır?*” şeklinde belirlenen araştırma sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma doküman incelemesinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Doküman incelemesi araştırılması planlanan konu ile ilgili yazılı, görsel vb. bilgi içeren materyallerin analiz edilerek incelenmesini kapsamaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada analiz edilecek dokümanlar ise çocuk hikâye kitapları olarak belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Ordu Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin 2019 yılı bahar döneminde Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gittikleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3 bağımsız anaokulunun 4 sınıfından ve 4 anasının sınıf kitaplıklarındaki hikâye kitapları arasından her bir sınıf kitaplığından en az 5 kitap olacak şekilde kitaplar rasgele (random) örnekleme yöntemiyle seçilmiş ancak 8 kitabın aynı olması nedeniyle araştırmaya 32 çocuk hikâye kitabı dâhil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, çocuk kitaplarının incelenmesi için kullanılan ölçütlerden (Demircan, 2006; Özgider, 2010) yararlanılarak araştırmacılar tarafından çocuk kitaplarının taşıması gereken içyapı ve dış yapı ölçütlerine yönelik geliştirilen “3-6 yaş çocuk kitabı inceleme formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca Körükçü (2012), Güneş ve diğ. (2007) tarafından ele alınan kriterlerden de hem iç hem de dış yapı özellikleri olarak hem de alt başlıkların oluşturulmasında yararlanılmıştır. Araştırmada hikâye kitapları dış yapı olarak boyut, sayfa sayısı, harfler, kâğıt, kapak ve cilt, resimler, sayfa düzeni, yazar, yaş grubu, yazım, dil ve biçim özellikleri gibi açılardan incelenmiştir. Hikâye kitaplarının içyapı özellikleri ise; tema, konu, karakterler, muhteva, plan, dil, anlatım ve görsel özelliklerden oluşmaktadır.

Ayrıca iç ve dış yapı özellikleri bağlamında kitapların çocukların gelişim düzeylerine etkisi göz önünde bulundurularak dil gelişimi, bilişsel gelişim, kişilik ve toplumsal gelişim boyutları da araştırmaya bir alt amaç olarak dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan 32 hikâye kitabı (Ek-1) bu kriterlere göre incelenmiştir. Söz konusu form hikâye kitaplarında dış yapı, özellikleri, içyapı özellikleri ve çocukların gelişim alanları olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Kitapta dış yapı özellikleri kendi arasında “kitapta resimleme, kitapta kullanılan malzeme, kitapta boyut, kitap ağırlığı, kitapta kapak ve ciltleme, kitapta harf özelliği (punto), sayfa düzenlemesi (mizanpaj)” olarak 7 bölümden oluşmaktadır. Kitapta içyapı özellikleri ise “tema, konu, kahramanlar, dil ve anlatım” olarak 4 bölümden ve gelişim alanları olarak “dil gelişimi, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi, toplumsal gelişim” olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan form ile gözlenecek özelliğin varlığı ya da yokluğu, “x”, “√” veya “evet” gibi işaret veya kelimeler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı olacak şekilde incelemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı-puanlayıcılar arasındaki uyuşmanın güvenilirliğini hesaplamak için, iki veya daha fazla gözlemcinin yaptığı değerlendirmeler arasındaki tutarlılığı belirlemek için Kappa istatistiği (Karlı & Ayas, 2013) kullanılmıştır. Kappa değeri (-) 1 ile (+) 1 arasında değer alabilir ve bu puanın (+)1’e yaklaşması puanlayıcıların sonuçları birbiri ile uyumlu olduğunu gösterir (Gündüzalp & Demirtaş, 2020). Bu çalışmada elde edilen Kappa değeri ($\kappa=0.90$) araştırmacı puanlamalarının birbiri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR

Bu bölüm içerisinde araştırma kapsamında incelenen hikâye kitaplarının çocukların gelişim düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum içyapı ve dış yapı özellikleri iki boyut olarak yer almaktadır. İncelenen kitaplara ilişkin örnekler sunmak için kitapların isimleri yerine K1’den K32’ye kadar kodlar kullanılmıştır. İçyapı incelenirken metinlerden, dış yapı incelenirken ise görsellerden yararlanılmıştır. Bu bölümde hikaye kitaplarında dış yapı özellikleri “kitapta resimleme, kitapta kullanılan malzeme, kitapta boyut, kitap ağırlığı, kitapta kapak ve ciltleme, kitapta harf özelliği (punto), sayfa düzenlemesi (mizanpaj)” şeklinde, içyapı özellikleri “tema, konu, kahramanlar, dil ve anlatım” şeklinde ve gelişim alanları ise “dil gelişimi, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi, toplumsal gelişim” başlıkları altında tablolarla ve en az bir görsellerle birlikte sunulmuştur.

3.1. Hikâye Kitaplarının Dış Yapı Özellikleriyle İlgili Bulgular ve Yorum

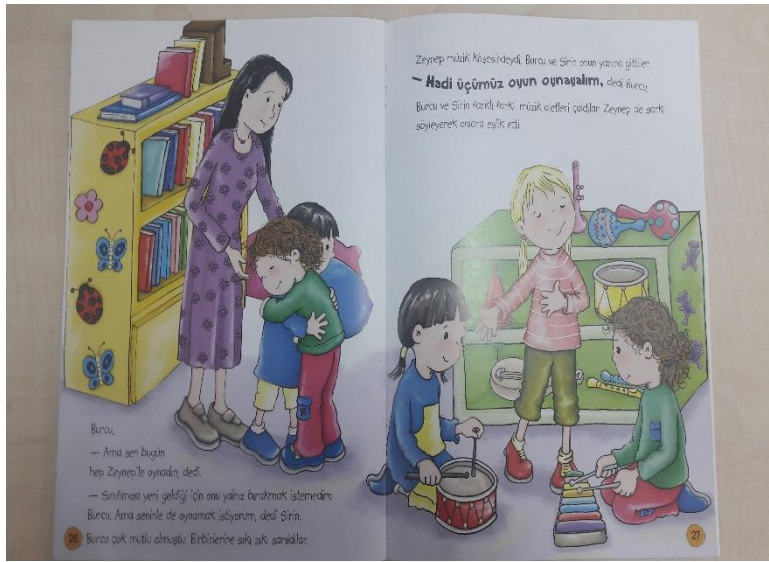
3.1.1. “Kitapta Resimleme” Dış Yapı Özelliği

Tablo 1. “Kitapta Resimleme” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Kitapta Resimleme	Durum	f	%
Resimlerde kullanılan çizgilerin yuvarlak ve sevimli olması	var	26	81
	yok	6	19
Resim bütünlüğü	var	31	97
	yok	1	3
Resimlerde olayda var olan hareketliliğin çizgilerle ifade edilmesi	var	26	81
	yok	6	19
Resim metin ilişkisi	var	31	97
	yok	1	3
Hayal öğelerinin çizgilerle somutlaştırılması	var	21	66
	yok	11	34
Basit ve sade resimleme	var	25	78
	yok	7	22
Olayda geçen ayrıntının resimde yer alması	var	30	94
	yok	2	6
Sayfalarda birbirini takip eden resimlerin bütünlüğü sağlaması	var	28	87
	yok	4	13
Kahramanların doğru özellikte çizilmiş olması	var	31	97
	yok	1	3
Kahramanların ayırt edilebilmesi için farklılıkların bulunması	var	32	100
	yok	0	0
Resimde güldürü öğelerinin bulunması	var	8	25
	yok	24	75
Renkler arası renk bütünlüğünün sağlanmış olması	var	25	78
	yok	7	22

Renk ve çizgi arasında kurulan bütünlük	var	29	91
	yok	3	9
Canlı renklerin fon ile uyumu	var	24	75
	yok	8	25

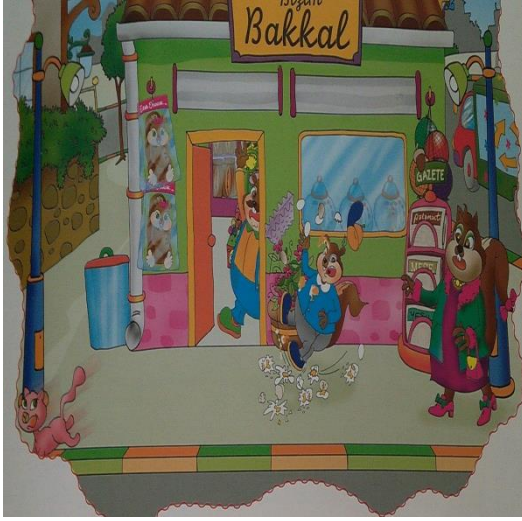
Tablo 1’de, incelenen hikâye kitaplarında “kahramanların ayırt edilebilmesi için farklılıkların bulunması” maddesi %100 oranında, “kahramanların doğru özellikte çizilmiş olması” ve “resim metin ilişkisi” maddelerinde %97 oranında mevcut olduğu (var) görülmektedir. Bununla birlikte “resimde güldürü öğelerinin bulunması” maddesi %75 oranında, “hayal öğelerinin çizgilerle somutlaştırılması” maddesi %34 oranında mevcut olmadığı (yok) görülmektedir. Kitapta resimleme açısından ele alınan kriterler doğrultusunda genel olarak olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Tablo 1’de incelenen kriterlerin çoğunun karşılandığı örnek, görsel 1’de sunulmuştur.



Görsel 1. Kitapta resimlemeye ilişkin görsel

“Resimde güldürü öğelerinin bulunması” kriterini hikaye kitaplarının çoğu karşılamazken, K1,K3,K14,K15,K17,K23,K24,K32 kodlu kitaplarda karşıladığı sonucuna ulaşmıştır.

“Resimlerde olayda var olan hareketliliğin çizgilerle ifade edilmesi” ve “resimde güldürü öğelerinin bulunması” kriterlerini karşılayan K3 kodlu kitaptan bir örnek, görsel 2’ de sunulmuştur.



Görsel 2. Resimde güldürü öğelerinin bulunması ve hareketliliğin çizgilerle ifade edilmesine ilişkin görsel

“Hayal öğelerinin çizgilerle somutlaştırılması” kriteri ise K10 kodlu kitaptan alınıp görsel 3’te sunulmuştur.



Görsel 3. Hayal öğelerin çizgilerle somutlaştırılmasına ilişkin görsel

3.1. 2. “Kitapta Kullanılan Malzeme” Dış Yapı Özelliği

Tablo 2. “Kitapta Kullanılan Malzeme” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Kitapta Kullanılan Malzeme	Durum	f	%
Kitabın kalın sayfalardan yapılmış olması	var	16	50
	yok	16	50
Kitaplarda birinci kalite kâğıt hamur kullanılması	var	14	44
	yok	18	56
Kağıdın parlama yapmaması, mat olması	var	24	75
	yok	8	25
Kağıt dokusunun pürüzsüz olması	var	32	100
	yok	0	0

Tablo 2 incelendiğinde “kâğıt dokusunun pürüzsüz olması” maddesi %100 oranında mevcut olduğu (var) görülmektedir. Bununla birlikte “kitaplarda birinci kalite kâğıt hamuru kullanılması” maddesinin %56 oranında mevcut olmadığı (yok) görülmektedir. Bunun yanında “kâğıt dokusunun pürüzsüz olması” maddesinin tüm kitaplarda mevcut olduğu (var) gözlemlenmiştir. 1. ve 2. madde incelendiğinde ise oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. K1 kodlu kitaptan alınan görsel 4’te gösterildiği üzere “kâğıdın parlama yapmaması, mat olması” maddesini diğer 8 kitapta (K1,K13,K17,K18,K22,K23,K24,K32) olduğu gibi kuşe kâğıda basılmış olmasından dolayı bu kriteri karşılamamaktadır.



Görsel 4. Kâğıdın parlama yapmaması, mat olması maddesine ilişkin görsel

3.1.3. “Kitapta Boyut” Dış Yapı Özelliği

Tablo 3. “Kitapta Boyut” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Kitapta Boyut	Durum	f	%
Kitap boyutunun çocuğun yaşına uygun, elinde rahatça tutup sayfalarını çevirebileceği özellikte olması	var	31	97
	yok	1	3
Kitabın kenarlarının kucaktan taşacak kadar büyük boyutta olmaması	var	32	100
	yok	0	0

Tablo 3 incelendiğinde kitaplarda “kitap boyutunun çocuğun yaşına uygun, elinde rahatça tutup sayfalarını çevirebileceği özellikte olması” maddesi %97 oranında ve “kitabın kenarlarının kucaktan taşacak kadar büyük boyutta olmaması” maddesi %100 oranında kitaplarda yer almıştır. “Kitabın kenarlarının kucaktan taşacak kadar büyük boyutta olmaması” maddesi sadece K28 kodlu kitapta görülmemiştir. K28 kodlu kitap çocukların sayfalarını rahat çeviremeyeceği kadar küçük boyuttadır. İncelenen diğer kitaplar ise görsel 5’te gösterildiği üzere çocukların kucakta rahat taşıyıp, sayfalarını rahat çevirebilecekleri büyüklüktedir.



Görsel 5. Kitabın kenarlarının kucaktan taşacak kadar büyük boyutta olmaması maddesine ilişkin olumlu ve olumsuz görseller

İncelenen diğer kitaplar ise görsel 6'da gösterildiği üzere çocukların kucakta rahat taşıyıp, sayfalarını rahat çevirebilecekleri büyüklüktedir.

3.1. 4. “Kitap Ağırlığı” Dış Yapı Özelliği

Tablo 4. “Kitap Ağırlığı” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Kitap Ağırlığı	Durum	f	%
Çocuğun kolayca taşıyabileceği ve sayfalarını çevirebileceği ağırlıkta olması	var	32	100
	yok	0	0

Tablo 4 incelendiğinde kitaplarda “çocuğun kolayca taşıyabileceği ve kullanabileceği ağırlıkta olması” maddesinin kitapların tamamında mevcut olduğu (var) görülmektedir. Görsel 6'da konuyla ilgili örnek yer almaktadır.



Görsel 6. Çocukların kucaklarında rahat taşıyabilecekleri ağırlıkta olduğunu gösteren görsel

Kitaplar incelendiğinde çoğunluğun 16 sayfa olduğu, sayfa sayısı en çok kitapların ise 32 sayfalık K1,K18,K22,K24,K32 kodlu kitaplar olduğu görülmektedir. Bu kitaplara ilişkin örnek görsel 7’de sunulmuştur.



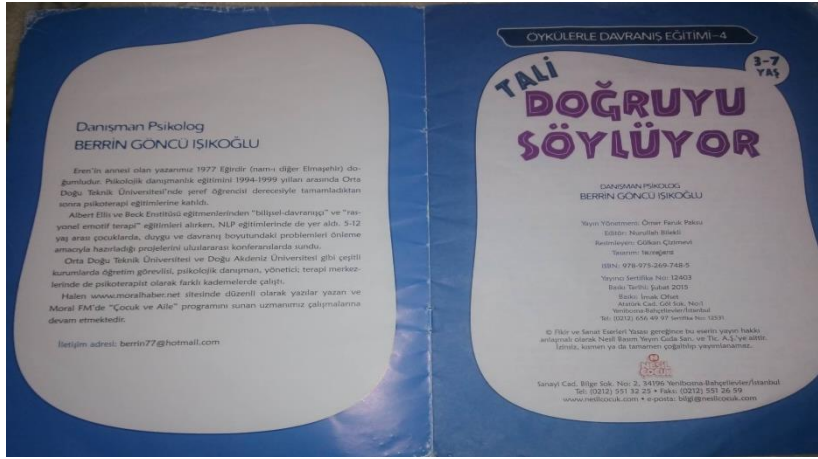
Görsel 7. Kitapta sayfa sayısının 16’dan çok olduğu kitaplara ilişkin görsel

3.1.5. “Kitapta Kapak ve Ciltleme” Dış Yapı Özelliği

Tablo 5. “Kitapta Kapak ve Ciltleme” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Kitapta Kapak ve Ciltleme	Durum	f	%
Kitap kapağının kitabın içeriği hakkında etkili mesaj verecek şekilde düzenlenmiş olması	var	25	78
	yok	7	22
Kitabın adının kitap bütünlüğünün bir parçası olarak uygun yerde verilmesi	var	26	81
	yok	6	19
İç kapağın bulunması	var	31	97
	yok	1	3
İç kapakta kitabın hangi yaş grubuna ait olduğu bilgisinin yer alması	var	1	3
	yok	31	97
İç kapakta yazara ve çizere ilişkin bilgilerin yer alması	var	29	91
	yok	3	9
İç kapakta yayınevine ilişkin bilgilerin yer alması	var	30	94
	yok	2	6
Kitabın kapağının kalın ve dayanıklı malzemelerden yapılması (karton kalın ya da mukavva)	var	31	97
	yok	1	3

Tablo 5’de görüldüğü gibi incelenen kitaplarda “iç kapağın bulunması” ve “kitabın kapağının kalın ve dayanıklı malzemelerden yapılması (karton kalın ya da mukavva)” maddesinin %97 oranında kitaplarda mevcut olduğu görülmektedir. Ancak “İç kapakta kitabın özellikle hangi yaş grubuna ait olduğu bilgisinin yer alması” maddesinin %97 oranında bulunmadığı dikkat çekmektedir. Yapılan kitap analizlerinde hikaye kitaplarının genel anlamda “iç kapağın bulunması”, “iç kapakta yayınevine ilişkin bilgilerin yer alması” ve “kitabın kapağının kalın ve dayanıklı malzemelerden yapılması (karton kalın ya da mukavva)” maddelerini karşıladıkları görülmektedir. Araştırmada incelenen kitaplarda yer alan “iç kapakta hangi yaş grubuna ait olduğu” maddesini sadece K29 kodlu kitabın karşıladığı görülmüş ve ilgili sayfalar görsel 8’de sunulmuştur.



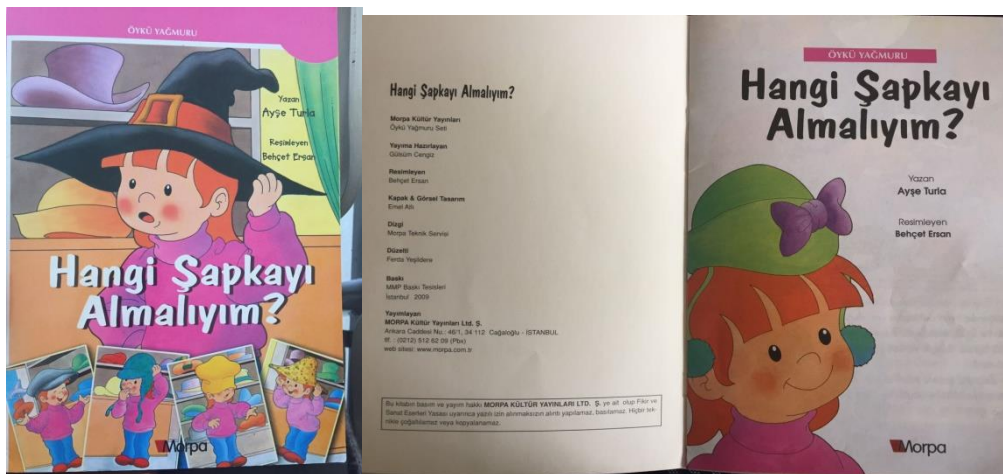
Görsel 8. İç kapakta hangi yaş grubuna ait olduğu maddesine ilişkin görsel

Buna karşın “K1, K18, K22, K23, K32” kodlu kitaplarda yaş kriterine dair bilgilere arka kapakta yer verildiği gözlemlenmiş ve görsel 9’da sunulmuştur.



Görsel 9. Yaş grubuna arka kapakta yer veren kitaplara ilişkin görsel

K10 kodlu kitap tabloda yer alan maddelerin tamamını karşılamasına rağmen “yaş” kriterine dair bilgilerin verilmediği gözlemlenmiş ve görsel 10’da sunulmuştur.



Görsel 10. Yaş kriterlerine dair bilgilerin bulunmadığına ilişkin görseller

3.1.6. “Kitapta Harf Özelliği (punto)” Dış Yapı Özelliği

Tablo 6. “Kitapta Harf Özelliği (punto) kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Kitapta Harf Özelliği	Durum	f	%
Kitabın 16-20 punto harf büyüklüğüne sahip olması	var	32	100
	yok	0	0
Harf karakterinin düzgün olması	var	25	78
	yok	7	22

Tablo 6’da, araştırmaya tabi tutulan kitaplarda “kitabın 16-20 punto harf büyüklüğüne sahip olması” maddesinin %100 oranında karşılandığı görülmektedir. Ancak “harf karakterinin düzgün olması” maddesinin ise %22 oranında mevcut olmadığı (yok) tespit edilmiştir. Bununla birlikte “kitabın 16-20 punto harf büyüklüğüne sahip olması” maddesi K19 kodlu kitapta da gösterildiği gibi incelenen tüm kitapları karşıladığı gözlemlenmiş ve ilgili sayfa görsel 11’de sunulmuştur.



Görsel 11. Kitabın 16-20 punto harf büyüklüğüne sahip olmasına ilişkin görsel

“Harf karakterinin düzgün olması” maddesinin K1, K8, K12, K14, K18, K23, K31 kodlu kitaplarda karşılanmadığı, diğer 25 kitapta ise karşılandığı sonucuna ulaşılmış ve görsel 12’de sunulmuştur.



Görsel 12. K8 kodlu kitapta harf karakterlerinin düzgün olmasına ilişkin olumsuz görsel

3.1.7. “Sayfa Düzenlemesi (mizanpaj)” Dış Yapı Özelliği

Tablo 7. “Sayfa Düzenlemesi (mizanpaj)” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

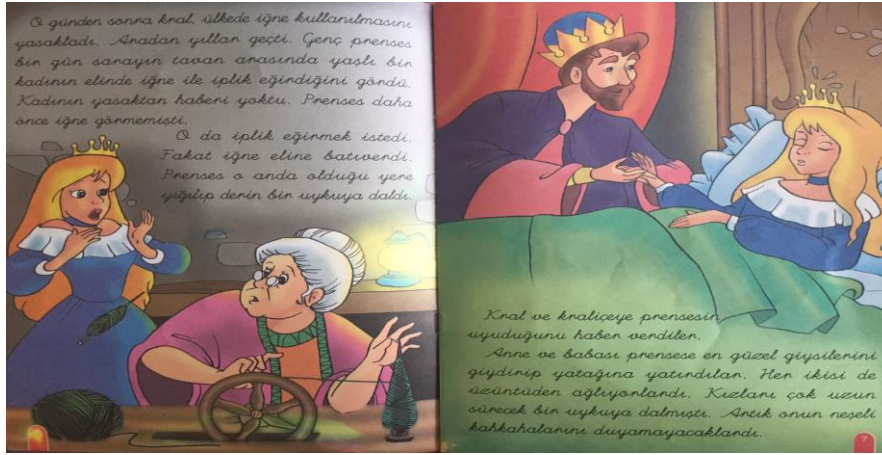
Sayfa Düzenlemesi	Duru		
	m	f	%
Metnin ve ona ait resmin aynı sayfada görülmesi	var	31	97
	yok	1	3
Kitapta resmin dörtte üç, yazının dörtte bir orana sahip olması (bir sayfada yazı bir sayfada resim olabilir.)	var	26	81
	yok	6	19
Çocuğun resmi ve ona ait yazıyı aynı anda görebilmesi	var	30	94
	yok	2	6
Resim ve yazıların birbirinin içine girmemesi	var	27	84
	yok	5	16

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya tabi tutulan kitaplarda “metnin ve ona ait resmin aynı sayfada görülmesi” maddesinin %97, “çocuğun resmi ve ona ait yazıyı aynı anda görebilmesi” maddesinin %94 oranında mevcut olduğu görülmektedir. Araştırmaya tabi tutulan kitapların genel olarak çoğunun “sayfa düzenlemesi (mizampaj)” kriterini karşıladığı görülmekte ve bununla birlikte görselde sunulan K17 kodlu kitabın sayfa düzenlemesine ilişkin kriterlerin tümünü karşıladığı görselle örneklendirilmiş ve görsel 13’de sunulmuştur.



Görsel 13. Sayfa düzenlemesi (mizanpaj) kriterinin hepsini karşıladığına ilişkin görsel

K31 kodlu kitapta “resmin dörtte üç, yazının dörtte bir orana sahip olması” maddesinin karşılanmadığı gözlemlenmiştir. K31’den ilgili örnek görsel 14’te sunulmuştur.



Görsel 14. Kitapta resmin dörtte üç, yazının dörtte bir orana sahip olmasına ilişkin olumsuz görsel

3.2. Kitapların İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

3.2.1. . “Tema” İç Yapı Özelliği

Tablo 8. “Tema” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Tema	Durum	f	%
Kitapta tek bir temanın işlenmesi	var	32	100
	yok	0	0
Temanın basit ve açık olması	var	24	75
	yok	8	25
Temanın çocuklar arasında farklı yorumlamalara neden olmaması, aynı sonucun çıkarılması	var	25	78
	yok	7	22
Konunun; yargılara, inançlara, yazgıcılığa götürmemesi	var	32	100
	yok	0	0

Tablo 8 incelendiğinde hikâye kitaplarında “kitapta tek bir temanın işlenmesi” ve “konunun; yargılara inançlara yazgıcılığa götürmemesi” kriterlerinin %100 oranında karşılandığı görülmektedir. “Temanın basit ve açık olması” kriterinin ise %25 oranında mevcut olmadığı görülmektedir. “Temanın basit ve açık olması” maddesi kapsamında ele alınan K9, K11, K12, K13, K14, K20, K23, K24 kodlu kitapların belirtilen özelliği yansıtmadıkları gözlenmiştir. Örneğin; K24 kodlu kitapta yer alan karakterin konu gereğince “ödevlerini tek başına yapma” teması işlenirken konu değiştirilerek farklı özelliklerin anlatılması, ardından siyam kedileri hakkında bilgi verilmesi konu bütünlüğünü bozmuş ve temanın anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkilemiştir. İlgili örnek, görsel 15’te sunulmuştur.



Görsel 15. Hikâyede anlatılmak istenen ödevlerini tek başına yapma temasından çıkıp siyam kedileri hakkında bilgi vermesi ve konu bütünlüğünün bozulmasına ilişkin görsel

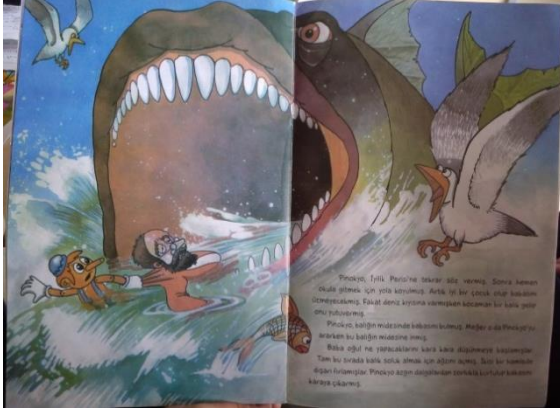
3.2.2. . “Konu” İçyapı Özelliği

Tablo 9. “Konu” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Konu	Durum	f	%
Bir temanın bir konu içinde ele alınarak verilmesi	var	31	97
	yok	1	3
Ele alınan konunun, yaşamın gerçeklerine ters düşmemesi	var	26	81
	yok	6	19
Kitaptaki olağanüstülüklerin hayal gücü sınırını aşmaması	var	28	87
	yok	4	13
Kitabın sonunda öğüt verici, ders çıkarıcı yargıların bulunmaması	var	26	81
	yok	6	19

Tablo 9 incelendiğinde hikâye kitaplarında “bir temanın bir konu içinde ele alınarak verilmesi” maddesinin %97 oranında karşılandığı görülmektedir. “Ele alınan konunun, yaşamın gerçeklerine ters düşmemesi” ve “kitabın sonunda öğüt verici, ders çıkarıcı yargıların bulunması” maddelerinin %19 oranında karşılanmadığı görülmektedir. “Bir temanın bir konu içinde ele alınarak verilmesi” K9 kodlu kitapta temanın “hırsızlık” olmasına karşın bu davranışın gayet normal olduğu anlatılmış ve hırsızlık yapmanın sonucunda mutluluğun olacağı yanlış bir şekilde okuyucu kitlesine sezdirilmiştir. İncelenen kitapların genel olarak çoğunun “kitaptaki olağanüstülüklerin hayal gücü sınırını aşmaması” maddesini

karşılayıp, K8, K9, K26, K31 kodlu kitapların ise karşılamadığı görülmüştür. K26 kodlu kitaptan alınan örnek görsel 16’da verilmiştir.



Görsel 16. Kitaptaki olağanüstülüklerin hayal gücü sınırını aşmasına ilişkin görsel

3.2.3. “Kahramanlar” İçyapı özelliği

Tablo 10. “Kahramanlar” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Kahramanlar	Durum	f	%
Kahramanların iyi özelliklere sahip olması	var	25	78
	yok	7	22
Kahramanlarda kendi yaşadığı duyguları ya da davranışları bulma	var	27	84
	yok	5	16
Kahraman özelliklerinin gerçek yaşama ters düşmemesi	var	24	75
	yok	8	25
Kahraman sayısının 1-3 arasında olması	var	19	59
	yok	13	41
Kahramanların görsel ve kişisel özelliklerinin hikâyenin sonuna kadar aynı olması	var	28	88
	yok	4	12
Kahramanlarda cinsiyet ayrımının yapılması	var	15	47
	yok	17	53

Tablo 10 incelendiğinde, kitaplarda “kahramanların görsel ve kişisel özelliklerinin hikâyenin sonuna kadar aynı olması” maddesinin %88 oranında ve “kahramanlarda kendi yaşadığı duyguları ya da davranışları bulma” maddesinin %84 oranında mevcut olduğu (var) görülmektedir. “Kahramanlarda cinsiyet ayrımının yapılması” maddesinin %53 oranında ve “kahraman sayısının 1-3 arasında olması” maddesinin ise %41 oranında kitaplarda karşılanmadığı görülmektedir. “Kahramanlarda cinsiyet ayrımının yapılması” maddesi haricinde diğer maddelerin varlığı dikkat çekmektedir. İncelenen K17 kodlu kitaptan alınan örnek görsel 17’de sunulmuştur.



Görsel 17. Kahramanlarda cinsiyet ayrımının yapılmasına dair görsel

“Kahramanların sayısının 1-3 arasında olması” kriteri bağlamında K15 kodlu kitapta karakter sayısının 2 olduğu ancak K28 kodlu kitapta 9 karakter olduğu görülmüştür. İlgili örnek görsel 18’de sunulmuştur.



Görsel 18. Kahramanların sayısının 1-3 arasında olmasına ilişkin olumsuz örnek

Ele alınan konunun yaşamın gerçeklerine ters düşmemesi maddesi K11’de karşılanmamaktadır.



Görsel 19. Konunun yaşamın gerçeklerine ters düşmemesine ilişkin olumsuz örnek

3.2. 4. . “Dil ve Anlatım” İçyapı Özelliği

Tablo 11. “Dil ve Anlatım” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Dil ve Anlatım	Durum	f	%
Türkçe'nin kurallara göre kullanılması	var	31	97
	yok	1	3
Günlük yaşam dilinin kullanılması	var	31	97
	yok	1	3
Argo sözcüklerin kullanılması	var	32	100
	yok	0	0
Kısa ve yalın cümle yapılarının kullanılması	var	29	91
	yok	3	9
Canlı ve hareketli bir anlatım biçiminin kullanılması	var	26	81
	yok	6	19
Betimlemelerin kısa verilmesi, resimlerle anlatımın ağırlıklı olması	var	26	81
	yok	6	19

Tablo 11’de görüldüğü gibi incelenen kitaplarda “Türkçenin kurallara göre kullanılması” , “günlük yaşam dilinin kullanılması” maddelerinin %97 oranında, “argo sözcüklerin kullanılması” maddesinin de %100 oranında hikâye kitaplarında yer aldığı görülmektedir. “Türkçenin kurallara göre kullanılması” ve “günlük yaşam dilinin kullanılması” maddesinin K9 kodlu kitap hariç tüm kitaplarda mevcut olduğu görülmüştür. Kriterler içerisinde yer alan “betimlemelerin kısa verilmesi, resimlerle anlatımın ağırlıklı olması” maddesi incelenen kitaplar arasından seçilen K4 kodlu kitaptan alınan örnek, görsel 20’de sunulmuştur.

**Görsel 20.** Betimlemelerin kısa verilmesi, resimlerle anlatımın ağırlıklı olmasına ilişkin görsel

3.3. Kitapların Çocukların Gelişim Alanlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

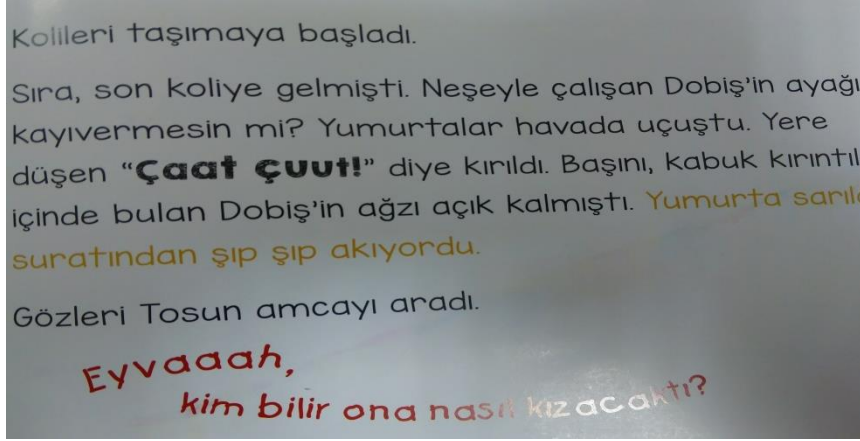
3.3.1. “Dil Gelişimi” Alanı

Tablo 12. “Dil Gelişimi” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Dil Gelişimi	Durum	f	%
Tekil-çoğul kavramların kullanılması	var	29	91
	yok	3	9
Çocukların bildikleri, tanıdıkları eylemlerin yer alması	var	28	88
	yok	4	12
Çocukların ses çıkartmasına yardımcı olacak eylemlerin kullanılması	var	13	41
	yok	19	59
Kitapların çocukları soru sormaya (neden, niçin...gibi) yöneltmesi	var	26	81
	yok	6	19

Tablo 12 incelendiğinde hikâye kitaplarında “tekil-çoğul kavramların kullanılması” kriterinin %91, “çocukların bildikleri, tanıdıkları eylemlerin yer alması” kriterinin %88 oranında mevcut olduğu (var) görülmektedir. Ancak “çocukların ses çıkartmasına yardımcı olacak eylemlerin kullanılması” kriterinin ise %59 oranında mevcut olmadığı (yok) görülmektedir. Ayrıca “Kitapların çocukları soru sormaya (neden, niçin...gibi) yöneltmesi” kriterinin ise K4, K6, K20, K25, K28, K29 kodlu kitaplarda

karşılanmadığı ifade edilebilir. “Tekil-çoğul kavramların kullanılması” kriterinin K2, K15, K30 kodlu kitaplarda, “Çocukların bildikleri, tanıdıkları eylemlerin yer alması” kriterinin K9, K11, K20, K31 kodlu kitaplarda yer almadığı tespit edilmiştir. K3 kodlu kitaptaki ses çıkarmaya yardımcı eylemler görsel 21’de sunulmuştur.



Görsel 21. Kitaptaki ses çıkarmaya yardımcı eylemlere ilişkin örnek

3.3.2.. “Bilişsel Gelişim” Alanı

Tablo 13. “Bilişsel Gelişim” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Bilişsel Gelişim	Durum	f	%
Parça-bütün ilişkisini sezmelerini sağlaması	var	20	62
	yok	12	38
Renk, biçim ve büyüklük kavramını geliştirecek öğelere yer verilmesi	var	27	84
	yok	5	16
Gözleme, karşılaştırma ve sınıflandırma yapılmasına olanak sağlaması	var	25	78
	yok	7	22
Canlıları ve nesnelere önemli özelliklerine göre sınıflandırılmasına olanak vermesi	var	21	65
	yok	11	35
Zaman kavramlarına yer vermesi (gün, hafta, mevsim, öğlen, akşam...gibi)	var	31	97
	yok	1	3

Tablo 13’te görüldüğü gibi kitaplarda “zaman kavramına yer verilmesi” maddesinin %97, “renk, biçim ve büyüklük kavramını geliştirecek öğelere yer verilmesi” maddesinin %84 oranında mevcut olduğu (var) görülmektedir. “Parça bütün ilişkisini sezmelerini sağlaması” maddesinin %38 oranında kitaplarda yer almadığı görülmektedir.

Kitaplarda “zaman kavramlarına yer verilmesi” kriterine ilişkin; K17 kodlu kitapta yer verilen “ertesi gün, güneş yine gökte yerini aldı.”, K19 kodlu kitapta yer alan “dün topunu kaybetmişim.” ve K14 kodlu kitapta yer alan “gece için hazırlık yapardı.” İfadeleri bu kriterin var olduğunu göstermektedir. K15 kodlu kitapta ise zaman ifadesine yer verilmemiştir. K7 kodlu kitapta “renk, biçim ve büyüklük kavramını geliştirecek öğelere yer verilmesi” maddesi bu kitabın ana temasını oluşturmaktadır. O yüzden bu maddeyi en iyi karşılayan kitabın K7 kodlu kitap olduğu söylenebilir. “Gözlem, karşılaştırma ve sınıflandırma yapılmasına olanak sağlaması” maddesi K21 kodlu kitaptan bir örnek ile görsel 22’de sunulmuştur.



Görsel 22. Gözleme, karşılaştırma ve sınıflandırma yapılmasına olanak sağlamasına ilişkin örnek

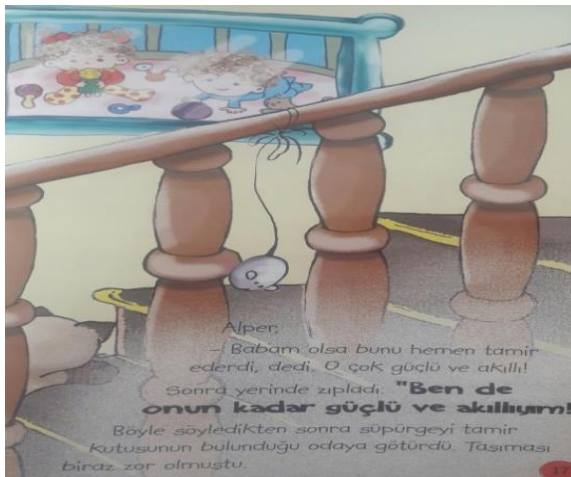
3.3.3.. “Kişilik Gelişimi” Alanı

Tablo 14. “Kişilik Gelişimi” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Kişilik Gelişimi	Duru		
	m	f	%
Aile, akrabalık, komşuluk ve yurt temalarını içermesi	var	27	84
	yok	5	16
Çocuğun farklı rolleri özdeşim kurmasına olanak vermesi	var	25	78
	yok	7	22
Çocuğa özgüven farkındalığı sağlaması	var	15	47
	yok	17	53

Tablo 14’te, incelenen kitaplarda “aile, akrabalık, komşuluk ve yurt temalarını içermesi” maddesinin %84 oranında mevcut olduğu (var) görülmektedir. Bunun yanında “çocuğa özgüven farkındalığını sağlaması” maddesinin %53 oranında yer almadığı (yok) görülmektedir.

“Aile, akrabalık, komşuluk ve yurt temalarını içermesi” maddesi K7, K11, K12, K14, K31 kodlu kitaplarda, “çocuğun farklı rolleri özdeşim kurmasına olanak vermesi” maddesinin ise K7, K8, K12, K14, K15, K25, K29 kodlu kitaplarda yer almadığı dikkat çekmektedir. K1 kodlu kitaptaki “çocuğa özgüven farkındalığı sağlaması” maddesi görsel 23’te görülmektedir.



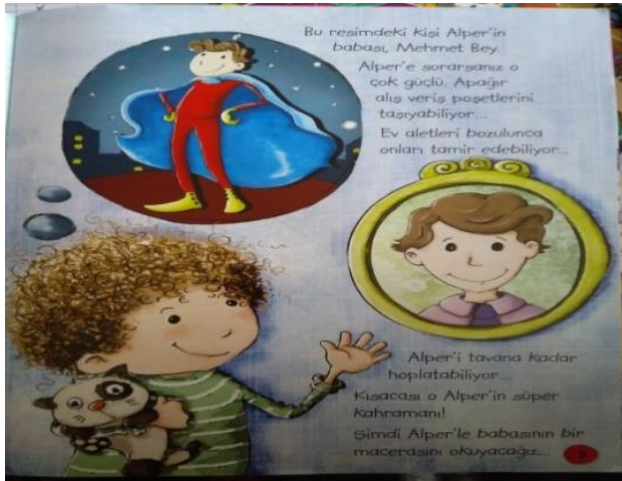
Görsel 23. Çocuğun özgüveninin farkındalığını sağlamasına ilişkin olumlu görsel**3.3.4.. “Toplumsal Gelişim” Alanı****Tablo 15.** “Toplumsal Gelişim” kriterlerine ilişkin analiz sonuçları

Toplumsal Gelişim	Durum	f	%
Çocukların özdeşim kurabilecekleri kahramanların yer alması	var	24	75
	yok	6	25

Tablo 15’te, “çocukların özdeşim kurabilecekleri kahramanların yer alması” maddesinin %75 oranında mevcut olduğu (var) görülmektedir. “Çocukların özdeşim kurabilecekleri kahramanların yer alması” maddesinin özelliklerine bakıldığında, K8, K9, K12, K14, K20, K23 kodlu kitapların maddeyle örtüşmediği görülmektedir. K12 kodlu kitapta yer alan “hırsızlık, menfaat, acımasızlık” temalarının çocukların özdeşim kurabileceği nitelikte olmadığı tespit edilmiştir.

**Görsel 24.** Acımasızlık temasının çocukların özdeşim kurabileceği nitelikte olmadığına dair olumsuz örnek

Çocukların özdeşim kurabilecekleri kahramanların kitaplarda yer almasına ilişkin olumlu olarak değerlendirilen K1 kodlu kitapta, kitabın kahramanı olan Alper’in babasıyla kurduğu özdeşim örnek olarak görsel 25’te sunulmuştur.

**Görsel 25.** Çocukların özdeşim kurabilecekleri kahramanların yer almasına ilişkin örnek

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Hikâye kitaplarının çocukların seviyelerine uygunluklarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitaplarda seçilen 32 hikâye kitabının iç ve dış yapı özellikleri ile çocukların gelişim özelliklerine uygunluk analizlerinden elde edilen sonuçlar, bulgularda verilen sıraya uygun olarak aşağıda sıralanmıştır.

- Kitaplar, dış yapı özelliklerinde kitapta resimleme yönünden incelendiğinde, belirlenen 13 kriterden elde edilen sonuçlara göre, “resimde güldürü öğelerinin bulunması” kriterinin az sayıda tespit edildiği görülmüştür. Bu durum incelenen kitaplarda çocuklara yönelik güldürü unsurunun sıkça içerilmediğini göstermektedir. Diğer 12 kriterleri karşılaması anlamında ise kitapların resimleme kriterini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Kitaplar kullanılan malzeme yönünden incelendiğinde kitaplar arasında ciddi farklar olduğu dikkat çekmektedir. Kâğıt dokusunun pürüzsüz olması maddesinin tüm kitaplarda bulunduğu görülmüş; bununla beraber diğer bir madde olan kitabın birinci kalite kâğıt hamurdan yapılması maddesinde ise kitapların çoğunun kriteri karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çocuk kitaplarına gereken önemin verilmediğini göstermesi bakımından önemlidir.
- Kitaplar boyut yönünden incelendiğinde, belirlenen kriterlerin karşılandığı görülmüştür. Bu doğrultuda incelenen kitapların boyut olarak kullanımı çocuklar açısından elverişlidir.
- Hikâye kitapları ağırlık açısından incelendiğinde çocuklar için uygun olduğu görülmüştür. Sayfa sayıları açısından bakıldığında ise sayfalar kalın kartondan yapılmış ise en fazla 4-5 sayfa olmalı kriteri dikkate alındığında incelenen 32 kitap arasında bu nitelikte kitap bulunmadığı görülmüştür.
- Kitapta kapak ve ciltleme kriterine ilişkin analizler birbirine yakın sonuçlar verirken sadece iç kapakta hitap ettiği yaşa ilişkin bilgilerin bulunması maddesinde olumsuz sonuç verdiği görülmüştür. İncelenen 32 kitabın sadece 1’inin bu özelliği karşıladığı görülmüş olup bunun dışında 5 kitabın ise maddede belirtildiği gibi iç kapakta değil de dış kapakta bu bilginin bulunduğu saptanmıştır. Bu durum hikâye kitaplarında bulunan iç kapaklarının belirtilen ölçütleri karşılamadığını ve uygun olmadığı göstermektedir.
- Çocukların kullanacağı hikâye kitaplarının okuma farkındalığının kazanılması için yazı puntosunun 16-20 olması gerekmektedir. Araştırma kapsamında incelenen kitapların çoğu, olması gereken punto özelliklerini karşılamaktadır. Ayrıca, incelenen kitaplardan 3 tanesinin yazısının el yazısı ile hazırlanmış olması harf farkındalığı için olumsuz bir durum oluşturmaktadır.
- Sayfa düzenlemesi kriterini içeren tüm maddeler birbirine yakın olumlu sonuçlar vermiştir.
- Hikâye kitaplarındaki temaları çocukların anlayabilmesi için basit ve açık olması özelliğinin tüm kitaplarda karşılandığı görülmüştür.
- İncelenen kitaplarda, kitabın sonunda öğüt verici, ders çıkarıcı yargıların yüksek oranda (%81) bulunmadığı görülmüştür.

- Çocuklar için seçilen hikâye kitapları gerçek yaşantılarında kendileri ile özdeşim kurabileceği kahramanların olması ve iyi özellikler taşıyor olması aranan niteliklerdir. İncelenen kitaplarda kahramanlar kriterine ilişkin ele alınan ilk üç maddenin ortalama %79 oranında mevcut olduğu (var) görülmüştür. Ayrıca incelenen kitapların çoğunda gerçek hayattan kahramanlar kullanılırken, bazılarında ise gerçek üstü unsurlar olmasına rağmen belirli bir mantık çerçevesinde ele alınmıştır. Bir özdeşim ögesi olarak ana karakterler çeşitli (fiziki, duygu, düşünce ve tutum) özellikleriyle sunulmuş ve çocuklara verilen eğitsel mesajların desteklenmesine ve çocukların karakterlerle özdeşim kurabilmesine destek olacak nitelikte olduğu görülmüştür.
- Türkçe'nin kurallarına ve günlük yaşam diline uygun sözcüklerin bulunması, anlaşılır ve sade bir dilin kullanılması, çocuklara kötü örnek oluşturacak argo sözcüklerinin kullanılmaması hikâye kitaplarında aranan özelliklerdir. İncelenen kitaplarda bu özelliklerin yüksek oranda mevcut olduğu görülmüştür. Hikâye kitaplarında görsel öğelerin zenginleştirilip sözel anlatımlar kısa tutularak, canlı ve hareketli bir anlatımla çocukların dikkatini çekmesi açısından önemli görülmektedir.
- Çocukların hikâyeye etkin katılımlarının sağlanması açısından metin içinde kullanılacak ve ses çıkarmalarını sağlayacak kelimeler bulunması özelliğine %40 oranında rastlanmıştır.
- Bilişsel alanda çocuklara kazandırılması gereken parça-bütün ilişkisi, gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, renk, biçim, büyüklük ve zaman gibi kavramlar vardır. Bunlara hikâye kitaplarında yer vererek çocuğa sunulması bilişsel alanda gelişimleri için büyük önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında incelenen 32 kitaptan zaman kavramına ilişkin durumlara 31'inde yer verilirken parça-bütün ilişkisine diğer kavramlara oranla daha az değinildiği görülmüştür.
- Hikâye kitapları, çocukların kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek ve onların toplumda kabul görmüş rollerle kendilerini bütünleştirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen çocuk kitaplarının özgüven farkındalığı sağlaması yönünden %53'ünün desteklemediği görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar, incelenen kitaplardaki dış ve içyapı özelliklerinin genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Çetin ve Cir (2016) çalışmalarında inceledikleri çocuk kitaplarında karşılaşılan resimlerin yayımlandıkları toplumların sosyo-ekonomik ve eğitim özelliklerine göre farklılaştığını ifade etmişlerdir. Sadece ülkemizde değil diğer ülkelerde de toplumların sosyoekonomik ve eğitim özelliklerine göre hikâye kitapları şekillenip, seçimlerin buna göre yapıldığı söylenebilir.

Resimli öykü kitapları kapak resimleri ve içeriklerinin uyumunu değerlendiren bir çalışmada (Gönen, ve diğ., 2016) kitapların çok azının kitap kapağında yer alan resimlemenin içerik ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Hikâye kitaplarında yer alan resimlerin anlatım gücünün fazla olması çocukların bir yetişkin olmadan da kitapları incelemelerine olanak sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle bu araştırmada temel alınan kriterlerden biri olan kitaplarda olması gereken yazı-resim dengesindeki oranlarla belirtilen araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği söylenebilir.

Demircan (2006), yaptığı çalışma sonucunda tasarım ve düzenleme başlığı altında otuz bir yapıt; yazar ve kitap bilgileri başlığı altında tüm yapıtlar; dil ve anlatım başlığı altında yirmi üç yapıt; konu-plan

başlığı altında otuz üç yapıt; resimlendirme başlığı altında ise yirmi yapıtın yeterli ölçütleri taşıdığını bulmuştur. Bu açıdan, bu çalışmanın bulguları ile Demircan (2006)'ın çalışma bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Gönen ve diğ. (2012)'nin yaptıkları çalışmada da incelenen çocuk kitaplarının çocukların gelişim özellikleri açısından uygun olduğu sonucu çıkmıştır. Yine Gönen ve diğ. (2012) inceledikleri kitaplarda dayanıklı cilt kullanılmadığı, konu çeşitliliğinin bulunmadığı, resimlerin dörtte üçünün hayali öğelerden oluştuğu, yazı/resim oranının istenilen düzeyde olmadığını, buna karşın kitapların çoğunda dilbilgisi kurallarına uyulduğu ve resim-metin ilişkisine dikkat edildiğini belirtmektedir. Bir diğer çalışmada ise (Körükçü, 2012) kitaplarda %96 oranında resim-metin ile ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları da söz konusu bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma için kullanılan form içeriğinde çocukların gelişim özelliklerine uygunluğuna dikkat edilmiştir. Kitaplar iç ve dış yapı özellikleriyle incelenirken türlerine göre gelişim alanları dikkate alınarak incelenmiştir. Veziroğlu ve Gönen (2012) yaptıkları çalışmada, çalışma grubuna aldıkları resimli çocuk kitaplarının, programda yer alan 5 gelişim alanına ait 264 kazanımı %18.5 oranında karşıladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu oldukça düşük oran ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarının niteliklerinin artırılması konusunda çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları ile Veziroğlu ve Gönen (2012)'in araştırma sonuçlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumun nedeninin çalışma grubuna alınan dokümanların hem türünün hem de içeriğinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma sonucunda dikkat çeken en önemli unsurlardan biri de incelenen kitapların büyük çoğunluğunda “yaş” kriterine ilişkin bilgilere yer verilmediğidir. Kitap yazarlarının, yayınevlerinin ve ebeveynlerin kitap seçimi konusunda yaş kriterine dikkat etmeleri çocukların gelişimlerini desteklemeleri için önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada incelenen kitapların güldürü öğelerini barındırma kriterine uygun hazırlanmadıkları görülmüştür. Oysaki çocukların güzel vakit geçirirken aynı zamanda öğrenmeleri de beklenmektedir.

Yayınevleri ve yazarlar kitap yazım ve basım işlerinde bu hususlara dikkat etmelidirler. Ebeveynler ve öğretmenler çocuklar için seçilen, okunan, örnek gösterilip dramatize ettirilen kitapların çocukların sosyal, duygusal, psikolojik ve zihinsel gelişimlerini etkiledikleri gerçeğini unutmamalıdır. Bu yüzden kitap seçimi yaparken sadece kitabın kapağına, resmine değil evrensel kriterleri barındıran, iç ve dış yapı özelliklerini içeren özelliklere dikkat edilerek en uygun kitapların seçilmesi gerekmektedir. Son olarak bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara farklı alanlarda farklı becerileri içeren farklı yazarlar tarafından hazırlanmış ve farklı yayınevleri tarafından basılmış olan hikâye kitaplarının incelenmeleri önerisinde bulunulabilir.

Yazar Katkı Beyanı

- 1. Hatice DARGA:** Tasarımlama, kavramsallaştırma, literatür taraması, yazım ve düzenleme.
- 2. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK:** Veri toplama, verilerin analizi ve puanlama, inceleme ve düzenleme.
- 3. Talip ÖZTÜRK:** Veri analizi, puanlama, inceleme, düzenleme, makale yükleme ve iletişim.

5. KAYNAKÇA

- Akçapar, Ş. (2000). *Çocuk kitapları çevirisinin ölçütleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Alpöge, G. (2003). Çocuk edebiyatının çocuk gelişimine katkısı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 24, 32-33.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2000). Kitabın çocuğun gelişimindeki yeri ve önemi. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Armağan, C. (2004). Çocuk yazınında dil ve sorumluluk. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 195, 103-106.
- Arslan, N. (2005). Çocuk ve kitap. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 46, 27-28.
- Arslantaş, H. (2003). *Cumhuriyet sonrası (1981-2001) çocuk romanlarında tema, dil ve eğitim öğeleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Ataseven, F. & İnandı, Y. (2000). Çocuk kitaplarının çeşitli yönleriyle incelenmesi. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozdağ, F. (2000). Çocuk kitaplarında metin, dil ve resimleme ilişkisi, *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Celepoğlu, A. (2007). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar, (Editörler: Ö. Yılar ve L. Turan), (s. 37-66.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetin, Ş. Ü. & Çir, Ö. (2016). Farklı kültürlerdeki çocuk kitaplarının resimlendirme tekniklerinin ve görsel özelliklerinin incelenmesi, *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Çolaklar, H. (2019). Bartın il halk kütüphanesindeki okul öncesi dönem çocuk kitaplarının dış yapı ölçütleri: yazım, dil, biçim ve içerik özelliklerine göre değerlendirilmesi. *Bilgi Yönetimi*, 2 (2), 145-168. DOI: 10.33721/by.643555
- Dağlıoğlu, H. E. & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 3, 510-534.
- Dayıoğlu, G. (2000). Çocuk kitaplarında eğitsellik, *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 12-27.
- Dilidüzgün, S. (2000). Çocuk kitaplarında yazınsal nitelik, *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları* (Yay. Haz. Doç. Dr. Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi – TÖMER Dil Eğitim Merkezi.
- Dirican, R. & Dağlıoğlu, H. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı değerler açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3 (2), 44 - 69.
- Dögen, P. D. (2003). *Millî Eğitim tarafından yayımlanan 6-15 yaş arası çocukların okuyabileceği kitapların eğiticilik ve görsellik açısından tasnifi, dil ve anlatım yönlerinde eleştirel bir şekilde incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Eker, E. (2000). *Cumhuriyet dönemi çocuk kitapları kapağı tasarımları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Erdoğan, F. (1999). *Türkiye'de 1996-1998 yıllarında yayımlanmış telif çocuk kitaplarının içerik analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi, *Millî Eğitim Dergisi*, 196, 258-272.
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karaca, G., Kahraman, N. C. & Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 111-123.

- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z. & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Güleç, H. & Gönen M. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 11 (1), 42-53.
- Gündüzalp, S. & Demirtaş, Z. (2020). Eğitim fakültesi öğrencileri gözüyle öğretim elemanları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10 (2), 224-233.
- Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarının okunabilirlik ölçütleri açısından incelenmesi, *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- House, C. A. & Rule, A. C. (2005). Preschoolers' ideas of what makes a picture book illustration beautiful. *Early Childhood Education Journal*. 32 (5), 283–290.
- Karaman-Kepenekçi, Y. & Aslan, C. (2011). *Okulöncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları. Eğitim, araştırma ve inceleme dizisi – I*. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karlı, F. & Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10 (2), 66-84.
- Koca, E. (2015). *Okul öncesi dönemde kitap ve çocuk kitapları*. İstanbul: Çamlıca Çocuk Yayınları. Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 243-254.
- Kutlu, S. (2011). *Okul öncesi çocuk edebiyatı yapıtlarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Külük, C. (2013). Resimli çocuk kitaplarının nitelik sorunsalı ve çocuğun sanat eğitimi sürecindeki yeri (Delioğlu'nun resimlediği yapıtlar üzerine bir inceleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 393 – 417.
- Neydim, N. (2016). Hayatın ta kendisi. *Keçi Edebiyat*. Erişim Adresi (02 Şubat 2021): <http://www.keciedebiyat.com/hayatın-ta-kendisi/>.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, A. (2006). Çocuk kitaplarındaki resimlerin “çocuğa göreliği”. *2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (4-6 Ekim 2006)*. (ss. 425-432). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Özgider, D. S. (2010). *Türkiye ve İngiltere’de çok satılan çocuk kitaplarının biçimsel ve içerik özellikleri açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe kitaplarında ortak sorunlar ve uygulamalı öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 79-91.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat* (6.baskı). Tudem Yayıncılık: İzmir.
- Tekin, A. K. & Tekin, G. (2006). Parents' knowledge level about the picture books they use for children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159–168.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Tuğrul, B. (2002). 4-10 yaş grubunda çocukları olan ailelerin çocuk kitapları hakkındaki görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 21-30.
- Ulutaş, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (61), 602-610.

Veziroğlu, M. & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163).

Ek-1: Araştırmada İncelenen Hikâye Kitapları ve Kodları

Kod Kitap Adı

- K1 Babam Kadar Güçlü müyüm?
- K2 Badem Gözlüm
- K3 Bakkal Tosun
- K4 Bana Dikkatle Bakın
- K5 Canavar Otu
- K6 Cesur Kelebek Mini
- K7 Cumbanın Evi
- K8 Deniz Kızı
- K9 Fasulye Ağacı
- K10 Hangi Şapkayı Almalıyım?
- K11 Hasta Olan Güneş
- K12 Hırsız Yılan
- K13 Hop Hop Tavşanın Süpürgesi
- K14 Kurbağa Hanımın Lokantası
- K15 Kurdele ve Toto
- K16 Küçük Deniz Yıldızı
- K17 Küçük Kanguru ve Gölgesi
- K18 Küsmek İşe Yarıyor mu?
- K19 Maymun Manki Çok Üzgün
- K20 Ne kötü Bir Rüya
- K21 Onun Cebindeki Neydi?
- K22 Oyun Oynayacak Bir Yer Yok mu?
- K23 Oyuncakların Hepsi Benim Olamaz mı?
- K24 Oyuncu Susam
- K25 Pengo Düzenli Olmayı Öğreniyor
- K26 Pinokyo
- K27 Sihirli Sandık
- K28 Sincap Nazik
- K29 Tali Doğruyu Söylüyor
- K30 Tombul Tavşan ile Kurnaz Tilki
- K31 Uyuyan Prenses
- K32 Yaramaz Penguenin Maceraları

Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Berker BULUT¹ , Dilşat UZUNOĞLU² 

¹(Sorumlu yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, berkerbulut@adu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8221-5440.

²Yüksek lisans öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, dilsatuzunoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2591-3159.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 28.01.2021	<p>Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Tarama modeline göre desenlenen araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 109 sınıf öğretmeni adayı ve 141 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, yapı geçerliği için ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda ölçeğin 2 faktörlü bir yapıda olduğu görülmüş ve toplam varyansın %54,2'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda da uyum indeks değerlerine bakılmış ve 20 maddeden oluşan ölçeğin 2 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı görülmüştür. AFA ve DFA sonuçları ölçeğin geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach-Alfa iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmış. Bulunan değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.</p>
Kabul Tarihi: 22.03.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, öz yeterlik, ölçek geliştirme

Turkish Teaching Self-Efficacy Scale: A Study of Validity and Reliability

Article Information	ABSTRACT
Received: 28.01.2021	<p>In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale to determine primary school teachers' Turkish teaching self-efficacy. The validity and reliability studies of the research, which was designed according to the survey model, were conducted on 109 primary school prospective teachers and 141 primary school teachers. Expert opinion was taken for the content validity of the scale, and Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) have been used for construct validity. At the end of EFA, it was seen that the scale has a 2-factor structure and it was determined that it explained 54.2% of the total variance. As a result of CFA, fit index values were examined and it was seen that the 2-factor structure of scale which is consisting of 20 items was confirmed as a model. EFA and CFA results showed that the scale has a valid structure. Cronbach-Alpha internal consistency and test-retest reliability coefficients were calculated to determine the reliability of the scale. According to the values found, it was concluded that the scale was reliable.</p>
Accepted: 22.03.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	

Keywords: Turkish teaching, self-efficacy, scale development

DOI: 10.32960/uead.870064

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Bulut, B. & Uzunoğlu, D. (2021). Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 49-61.

Citation Information: Bulut, B. & Uzunoğlu, D. (2021). Turkish teaching self efficacy scale: A study of validity and reliability. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 49-61.

* Bu araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 11.01.2021 tarih ve 2021/01 sayılı toplantıda oy birliği ile karar verilmiştir.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim ortamlarında öğretmen niteliği konusu sıkça gündeme gelen ve tartışılan meselelerden biri olmuştur. Çünkü eğitimin niteliğinin ön koşulu bir bakıma öğretmenin niteliği olarak görülmektedir. Nitekim ülkelerin farklı sahalarda elde ettikleri başarıları, o ülkede verilen eğitimin niteliğiyle, eğitimin niteliğinin de öğretmenin niteliği ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Öğretmen niteliği de yeterlik kavramına işaret etmekte ve öğretmen niteliğini etkileyen etkenlerden birinin yeterlik kavramı olduğu düşünülmektedir.

Yeterlik, bireylerin bir performansı gerçekleştirmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerdir (Başaran, 1996, aktaran Cantürk-Gürhan & Başer, 2007). Bu tanımdan hareketle öğretmen yeterliği, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanabilecekleri her türlü bilgi ve beceriye sahip olması olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir (MEB, 2017a; MEB, 2017b). Öte yandan belirlenen yeterlik ölçütlerine rağmen öğretmen niteliği sorununun hala tartışılır olması, yeterlik kavramının daha özel anlamda ele alınmasına, öğretmen niteliklerinin tespit edilmesine ve değerlendirilmesine dikkat çekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin yeterliklerinden ziyade kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini tespit edebilmek şüphesiz önemlidir. Çünkü öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları, onların mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerini etkileyen en önemli etkenlerden biridir (Kurt, 2012). Öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri ise öz yeterlik kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Öz yeterlik, bir performansı gerçekleştirmek için gerekli olan uygulamaları planlayıp bir araya getirme ve bu performansı gerçekleştirmede kişinin kendisine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986). Öz yeterlik aynı zamanda Heslin ve Klehe'e (2006) göre bireyin bir performansı ne kadar iyi sergileyebileceğine ilişkin en güçlü yordayıcıdır. Bu anlamda öğretmen yeterliğinden ziyade öğretmen öz yeterliğine bakmak öğretmen niteliği sorununu daha sınırlı ve özel anlamda ele alabilmek açısından önem arz etmektedir. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerinin performansları üzerine etkilerine dair olan inançları olarak tanımlanmaktadır (McLaughlin & Marsh, 1978, aktaran Guskey, 1987). Dolayısıyla öğretmenler, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının yanı sıra bu bilgi ve becerilerini öğrencilerine aktarmada kendilerine inanmalıdırlar. Çünkü öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetimi ile ilgili alınan kararlarda, etkinlikleri organize etmede, öğrencileri güdülemede ve öğretimde oldukça önemlidir (Erdem & Demirel, 2007). Bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğrenmeye elverişli ortamlar yaratmaları, onların öz yeterliklerine dayandırılmakta ve sınıf atmosferi kısmen de olsa öğretmenlerin öğretimlerine olan inançlarından etkilenmektedir (Bandura, 1993).

Evers, Brouwers ve Tomic'e (2002) göre yeni eğitim uygulamalarındaki hazırlıkların yetersizliği öğretmenlerin düşük öz yeterlikleriyle ilişkilidir. Aynı zamanda öğretmen davranışlarında yaşanan değişimler öğretmenlerin inançlarına bağlı bir durum olarak belirtilmektedir (Enochs & Riggs, 1990). Buradan hareketle öğretmenlerin genel öz yeterliklerinin yanı sıra öğretim yapacakları alana yönelik öz yeterliklerinin, öğretmen niteliği sorunun altında yatan sebeplerden biri olabileceği görüşü desteklenmekte ve bu bağlamda öğretmenlerin belirli bir alana özgü öğretime yönelik öz yeterliklerinin tespit edilip değerlendirilmesinin önemi görülmektedir.

İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri pek çok dersin öğretiminden sorumludur. Bu derslerden birisi de Türkçedir. Türkiye’deki eğitim kurumlarında ana dil öğretimi Türkçe dersi ile yapılmaktadır (Sinan, 2006). Ana dilin etkili ve verimli kullanılması ise ana dil öğretimi ile gerçekleştirilmektedir (Açık-Önkaş, 2010). Ana dil öğretimi ailede başlamaktadır fakat eğitim kurumlarıyla desteklenmektedir (Çetin, 2019). İlköğretim kademesindeki öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri ve akademik başarıları onların dil gelişimlerine bağlıdır (Dayıoğlu, 2018). Bu noktada ana dil öğretiminin diğer derslerin temelini oluşturduğu ve ana dili ile konuşamayan, yazamayan veya okuyamayan bireylerin diğer derslerde de sorun yaşayacakları düşünülmektedir (Güneyli, 2007). Dolayısıyla dil öğretiminin amacı, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir (Demirel, 1992). Türkçe öğretimi ile bu becerileri öğrencilere kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Sever, 2002). Bu doğrultuda ilköğretim dönemindeki Türkçe öğretiminin önemi göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi noktasında kilit unsur oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretimindeki önemine karşın Göçer (2013) tarafından yapılan araştırmada Türkçenin en önemli sorunlarından bazıları; öğretmen, öğretmen yetiştirmedeki aksaklıklar ve Türkçe öğretimindeki yetersizlikler olarak belirlenmiştir. Nitekim Çetin (2019) Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin temel ihtiyaçlarıyla öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilme yeterliklerinin önemini vurgulamaktadır. Bu noktada Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik kavramı ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik, öz yeterlik kavramının tanımından hareketle öğretmenlerin Türkçe öğretimi ile ilgili etkinlikleri planlaması ve bu etkinlikleri gerçekleştirme noktasında kendisine olan inancı olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin nitelikli öğretimler gerçekleştirmelerinde ve öğrenme-öğretme sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorunlarla baş edebilmelerinde öğretim yapacakları alana yönelik öz yeterlikleri oldukça önemlidir (Özdemir, 2008). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin nitelikli olarak gerçekleştirecekleri Türkçe öğretiminde ve bu öğretim esnasında karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş edebilmelerinde Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlikleri önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerini yeterli hissedememeleri ve yeterliklerinin belirli bir alana ve göreve özgü olması farklı konularda öğretmen öz yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Chan, 2008). Literatürde oldukça genel bir kavram olan öz yeterliğin bilgisayar öğretmenliği, rehber öğretmen özel eğitim, beslenme öğretimi, geometri, web kullanıcıları, biyoloji, eğitim yönetimi teknoloji liderliği, çevrim içi teknolojiler, matematik okuryazarlığı, müzik öğretimi, otizm ve internet gibi farklı disiplinlere uyarlanıp bu alanlara yönelik ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir (Akkoyunlu, Orhan & Umay, 2005; Aksoy & Diken, 2009; Brenowitz & Tuttle, 2003; Cantürk-Günhan & Başer, 2007; Eachus & Cassidy, 2006; Ekici, 2009; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz & Dalgıç, 2011; Miltiadou & Yu, 2000; Özgen & Bindak, 2008; Özmenteş, 2011; Ruble, Toland, Birdwhistel, McGrew & Usher, 2013; Torkzadeh & van Dyke, 2001). Sınıf öğretmenleri, birden fazla dersi öğrencilerine aktarmada görevli olmalarından dolayı tüm dersleri öğretmede eşit düzeyde olamayabilirler (Enochs & Riggs, 1990). Dolayısıyla özellikle sınıf öğretmenleri için belirli bir alana özgü öz yeterliğin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin alana özgü öz yeterliklerinin tespit edilip değerlendirilmesinin öğretmen niteliği sorununa bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Buna ek olarak sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimindeki üstlendikleri rolün önemi de göz önüne alındığında bu çalışmanın temel amacı, sınıf

öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini tespit edebilmek adına geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesidir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlandığı için araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeline göre desenlenen çalışmalarda araştırmamanın konusu olabilecek bireyler ya da nesnelere kendi koşulları içinde açıklanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2013).

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nın Güz Yarıyılı'nda kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen bir devlet üniversitesinde 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 109 sınıf öğretmeni adayını ve yine kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen 141 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları toplam 250 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte çalışmaya sınıf öğretmeni adaylarının dahil edilmesinin sebebi, sınıf öğretmenleri ile benzer özelliklere sahip olmaları ve bu anlamda öğretmen adaylarının yanıtlarının çalışmaya katkı sağlayarak veri sayısını istenilen düzeye ulaştırmasıdır. Literatürde faktör analizinin yapılabilmesi için literatürde önerilen çalışma grubu sayısı, madde sayısının beş katı olarak belirtilmektedir (Child, 2006, aktaran Doğan & Başokçu, 2010). Ön uygulama için yazılan madde sayısı 45 olduğu için bu çalışmada faktör analizinin yapılabilmesi için literatürde önerilen çalışma grubu sayısına ulaşıldığı söylenebilir. Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmelerinin tercih edilmesinin sebebi Türkçe öğretimi dersinin 2. sınıf düzeyinde verilen bir ders olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda araştırmaya kolaylık ve hız kazandıracığından dolayı kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, Covid-19 küresel salgını sebebiyle yüz yüze toplanamamıştır. Bu sebeple veriler, çevrim içi ortamda toplanmıştır. Ön uygulama için taslak ölçek formu "Google Formlar" ile oluşturulmuş ve bu formun bağlantısı, çevrim içi ortamda öğretmen ve öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Yanıtlar için yaklaşık iki hafta beklenilmiştir.

2.3. Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

Ölçek geliştirilirken öncelikle araştırmacılar tarafından yurt içi ve yurt dışına yönelik literatür taraması yapılmıştır (Akyol, 2010; Aşkın, 2011; Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008; Bodenhorn & Skaggs, 2005; Cerit, 2010; Deemer & Minke, 1999; Nie, Lau & Liao, 2012; Demir & Yapıcı, 2007; Evran-Acar, 2010; Friedman & Kass, 2002; Gibson & Dembo, 1984; Güneş, 2013; Korkut & Babaoğlu, 2012; MEB, 2006; MEB, 2017a; MEB, 2017b; MEB, 2017c; Susar, 2001; Yeşiloğlu, 2015; Yeşiloğlu & Özer, 2017).

Yapılan literatür taraması sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerini tespit etmek amacıyla Aşkın (2011) tarafından bir anketin geliştirildiği görülmektedir. Yine Evran-Acar (2010) sınıf öğretmenlerine ve öğretim elemanlarına yönelik Türkçe alan ve alan öğretimi yeterliklerini ölçmek amacıyla iki ayrı anket geliştirmiştir. Bunun dışında Yeşiloğlu (2015) sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimlerine yönelik yeterliklerini tespit etmek amacıyla dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel

okuma/görsel sunu alt boyutlarından oluşan “Türkçe Öğretimi Yeterliliği Ölçeği” geliştirmiştir. Kutluca-Canbulat öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik üç ayrı öğretmen öz yeterlik ölçeği geliştirmiştir. Bu durumda toplam puan üzerinden Türkçe öğretimi öz yeterlik düzeyinin tespit edilebilmesi için güncel öğrenme alanlarına yönelik ve bu alanları tek bir ölçme aracında toplayan bir Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeğine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Literatür taraması sonucunda toplam 57 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Pajares ve Schunk (2001, aktaran Altunbaş, 2018) öz yeterliğin “-ebilmek” anlamına geldiğini vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda ölçek maddelerinin fiilleri, “-ebilmek” şeklinde yazılmıştır. Yazılan maddeler için uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrası ölçekten 12 madde çıkarılmış ve 45 maddelik taslak form ön uygulama için öğretmen ve öğretmen adaylarına gönderilmiştir. Taslak ölçek formundaki 7 madde olumsuz anlam taşımaktadır. Bu sebeple bu maddeler analizler öncesi ters çevrilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipi sorulardan oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geçerliğini tespit etmek adına kapsam ve yapı geçerliklerine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşlerin istenmiştir. Yapı geçerliğini tespit etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA kullanılarak ölçeğin anlamlı bir yapısı ortaya konulmuş ve ölçekte yer alan maddelerin kaç faktörde toplandığı tespit edilmiştir. AFA sonucunda belirlenen modelin doğruluğu, DFA ile elde edilen uyum ve hata indeksleri incelenerek değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği hesaplanırken, iç tutarlılık için ölçeğin tümüne ve alt faktörlere ilişkin Cronbach-Alfa ve kararlılığı belirlemede uygulanan test-tekrar test güvenirliliği için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. İlk olarak eldeki verilerin faktör analizi için kullanılabilirliği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) ile Barlett testlerine bakılmıştır. KMO örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının faktör analizine uygunluğunu test etmektedir. Tavşancıl’a (2010) göre örneklem büyüklüğünün mükemmel olması, KMO değerinin .80 ve üzerinde olmasına bağlıdır ve Barlett testi sonucunda ulaşılan Ki-Kare değerinin anlamlı olması ise eldeki verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır. Bu çalışmada da ölçeğin KMO değeri .903 olarak hesaplanmış ve Barlett testi sonucunda Ki-Kare değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = 2138.608$, sd: 190, $p < .001$).

Araştırma verileri üzerinde ilk yapılan AFA sonucuna göre ölçekteki maddelerin 6 faktör altında toplandığı görülmektedir. Comrey ve Lee (1992), bir faktörde üçten az sayıda madde bulunması, maddelerin birden fazla faktörde yer alması ve .40’ın altında faktör yükü olan maddelerin olması durumunda bu maddelerin ölçekten çıkarılarak analize devam edilmesini önermektedirler. Bu çalışma tekrarlanan AFA sonucunda elde kalan 20 maddenin 2 faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 1’de sunulmuştur.

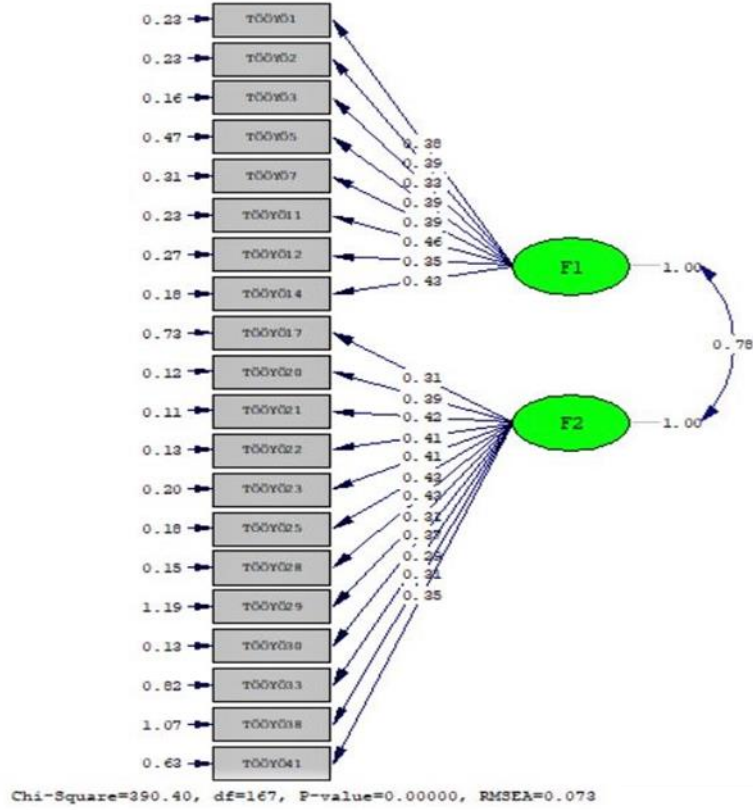
Tablo 1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
5.Türkçe öğretimi konusunda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik uygulamalar gerçekleştirilebilirim.	.695	
11.Türkçe öğretimindeki öğrenme alanlarına uygun materyal geliştirebilirim.	.678	
7.Türkçe dersi öğretim programının verimliliğini değerlendirebilirim.	.654	
14.Dil gelişimi yönünden bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirebilirim.	.639	
3.Öğrencilerin Türkçeyi doğru bir şekilde kullanarak dil bilinci kazanmalarına yardımcı olabilirim.	.611	
1.Öğrencilerde ana dil sevgisi oluşturabilirim.	.576	
2.Öğrencilerin kendilerini ifade ederken Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilirim.	.559	
12.Türkçe öğretimindeki verimi artırmak amacıyla etkileşimli teknolojilerden yararlanabilirim	.488	
22.Öğrencilere dinledikleri/okudukları metin üzerinden ana fikir belirleme çalışmaları yaptırabilirim.		.800
33.Hazırlıklı/hazırlıksız konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerin konuşma hatalarını belirlemede zorlanabilirim.		.784
17.Sınıftaki dinleme engellerini ortadan kaldırmada zorluk yaşayabilirim.		.754
28.Okuma öncesi, sırası ve sonrasında işe koşulan stratejileri (tahmin etme, soru sorma, çıkarımda bulunma vb.) uygulamayı öğretebilirim.		.752
20.Öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına yönelik etkinlikler (çıkarımda bulunma, anlatılan olayı özetleme vb.) uygulayabilirim.		.745
23.Öğrencilere konu ve ana fikir kavramları arasındaki farkı kavrayabilirim.		.736
21.Dinleme becerisinin öğretimine yönelik uygun dinleme metni seçebilirim.		.706
38.Öğrencilerin yazma çalışmalarında dil bilgisi ve yazım kurallarına dikkat ederek yazıp yazmadıklarını belirlemede zorlanabilirim.		.678
30.Öğrencilere okuduğunu anlamalarını sağlamak için çeşitli etkinlikler yaptırabilirim.		.669
29.Sınıfta okuma güçlüğü çeken bir öğrenci ile karşılaştığımda endişe duyabilirim.		.667
25.Öğrencilere metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma çalışmaları yaptırabilirim.		.657
41.Yazma güçlüğü çeken öğrenciyi tespit etmek benim için zor olabilir.		.640

Tablo 1’deki AFA sonuçlarına göre geliştirilen 20 maddelik ölçeğin 2 faktörde toplandığı görülmektedir. Ayrıca toplam varyansın %54,2’sinin açıklandığı hesaplanmıştır. Nitekim AFA sonucunda elde edilen faktörlerin açıkladığı varyansın %50 ve üzeri olması önerilmektedir (Erkuş, 2012). Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere birinci faktörde 8 madde yer almakta ve bu maddelerin faktör yükleri .488 ile .695 arasında değişmektedir. İkinci faktörde ise 12 madde yer almakta ve bu maddelerin faktör yükleri .640 ile .800 arasında sıralanmaktadır. Faktörleri oluşturan maddeler incelendiğinde, birinci faktör “Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme” ve ikinci faktör “Dil Becerilerini Geliştirme” şeklinde isimlendirilmiştir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Geliştirilen Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin AFA sonuçlarına göre belirlenen 2 faktörlü 20 maddelik yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucu faktör dağılımları ve t değerleri Şekil 1’de aktarılmıştır.



Şekil 1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı

Bu aşamada öncelikle p değerine bakılması gerekir. Çünkü beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın yani χ^2 değerinin uyumunu, p değerinin anlamlı olması belirlemektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Şekil 1 incelendiğinde p değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte DFA ile ulaşılan uyum ve hata indekslerine ilişkin değerler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin DFA Sonuçları

χ^2 /sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	IFI
2.33	.073	.030	.059	.96	.93	.93	.96	.96	.96

Tablo 2’de yer alan χ^2 /sd uyum istatistiği, DFA sonucunda bakılması gereken en önemli değerlerden birisidir. Bu değer 2.5 ve altında ise mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). Tablo 2’deki bu değer 2.33 olduğu görülmektedir. Hesaplanan bu değere göre geliştirilen ölçeğin yapısının mükemmel uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2’deki uyum istatistiklerinden RMSEA değeri, .05’in altında ise mükemmel, .05 ile .08 arasında ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993). Bu çerçevede DFA sonucunda hesaplanan RMSEA değerinin .073 olması kabul edilebilir uyum indeksi elde edildiğini göstermektedir.

Standardize edilmiş RMR ve RMR değerlerinin de .05'ten az olması mükemmel, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum olduğu şeklinde yorumlanır (Brown, 2006). Tablo 2'ye bakıldığında RMR=.030 ve SRMR=.059 olarak hesaplanmıştır. Buna göre RMR değerinin mükemmel; SRMR değerinin ise kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2'deki diğer uyum indekslerinden AGFI=.93 ve GFI=.96 olarak hesaplanmıştır. Sümer'e (2000) göre AGFI ve GFI uyum indekslerinin .90 ve üzerinde olması iyi, .95 ve üzerinde olması ise mükemmel uyum olduğuna işaret etmektedir. Buna göre AGFI değeri iyi, GFI değeri de mükemmel uyum göstermektedirler.

Tablo 2'de geriye kalan uyum indekslerine bakıldığında, NFI'nın .93, NNFI, CFI ve IFI'nın da .96 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel, NFI'nın da .90'ın üzerinde olması iyi uyum anlamına gelmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Bu çerçevede geliştirilen Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin 20 maddeden oluşan 2 faktörlü yapısının DFA sonuçları doğrultusunda bir model olarak doğrulandığı yorumu yapılabilir.

3.3. Güvenirlik Analizi

Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin güvenirliliğini tespit etmek için Cronbach-Alfa iç tutarlık ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlere ilişkin Cronbach-Alfa katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Sonuçları*

Faktörler	Cronbach-Alfa İç Tutarlık Katsayısı (α)
Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme	.831
Dil Becerilerini Geliştirme	.828

Tablo 3'te görüldüğü üzere iki faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısının, ölçüt değer .70'ten (Büyüköztürk, 2011) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yapılan güvenirlilik analizleri sonucunda, ölçeğin tümüne ait hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .878 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılık noktasında güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısını hesaplamak için ölçek, ilk uygulamadan yaklaşık 5 hafta sonra 33 sınıf öğretmenine tekrar uygulanmıştır. Her iki uygulama sonucundaki puanlar arasında hesaplanan Spearman korelasyon katsayısı .742'tir. Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin, uygulamadan uygulamaya tutarlı sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Akademik yaşamın başarılı bir şekilde devam etmesinde etkili ve verimli geçen ilkökul döneminin rolü yadsınamaz. İlkokul döneminin etkili ve verimli olmasını sağlayan en önemli etkenlerden birisi ise ana dil öğretimidir (Evrans-Acar, 2010). Türkiye'de ana dil öğretimi, ilk okuma yazma dersi ile başlamakta ve Türkçe dersi ile devam etmektedir (Taşkaya & Muşt, 2008). Bu doğrultuda ilkökul dönemindeki Türkçe dersleriyle ana dilin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ana dilin geliştirildiği Türkçe derslerinin öğretimi noktasında sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirecekleri Türkçe öğretiminin yanı sıra öncelikle Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin Türkçe

öğretimine yönelik öz yeterliklerini tespit etme ve değerlendirmede onların Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları önem arz etmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit edebilmek adına kullanılması planlanan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Geliştirilen ölçek 5'li Likert tipindedir ve 20 madde içermektedir. Bu maddelerden 5'i ters maddedir. Ölçekte “öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme” ve “dil becerilerini geliştirme” olmak üzere toplam iki alt boyut yer almaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde Varimax eksen döndürme tekniği tercih edilmiş ve faktörlerde 3'ten fazla madde bulunan, faktör yükleri .40'tan yüksek olan ve birden fazla faktöre yük veren maddelerin en yakın faktördeki faktör yükleri ile arasında .20'den fazla fark olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Ölçekte yer alan 20 maddenin 8'i birinci, 12'si ikinci faktörde yer almaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .488 ile .800 arasındadır. Ölçekte yer alan maddeler toplam varyansın %54,2'sini açıklamaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçekteki iki boyutun birbirleriyle ve kendi arasında uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .878 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlilik katsayısı ise .742 olarak hesaplanmıştır.

Türkçe öğretimi öz yeterliğini ölçmeye yönelik alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında anket geliştirme çalışmalarının yer aldığı görülmektedir (Aşkın, 2011; Evran-Acar, 2010). Bunun yanı sıra ölçek geliştirme çalışmalarına da rastlanılmaktadır (Yeşiloğlu, 2015; Kutluca-Canbulat, 2017). Yeşiloğlu (2015) tarafından geliştirilen ölçekte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma/görsel sunu alt boyutları yer almaktadır. Kutluca-Canbulat (2017) ise konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik her biri tek boyuttan oluşan üç ayrı öğretmen öz yeterlik ölçeği geliştirmiştir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekte Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik kavramı, “Türkçe öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme” ve Türkçe öğretim programındaki öğrenme alanlarına yönelik “dil becerilerini geliştirme” boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu noktada geliştirilen ölçeğin, alanyazında yer alan diğer ölçeklere göre Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliğin daha kapsamlı bir şekilde ele alındığı ve güncel öğrenme alanlarına yönelik olarak geliştirildiği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği”, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit etmek ve onların Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla desenlenen araştırmalarda kullanılabilir. Bu çalışmanın öğretmen niteliği sorununa özel anlamda bakabilme ve nitelikli öğretmenler yetiştirebilme bağlamında sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimlerine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit edip değerlendirme ve geliştirme noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersin öğretimini gerçekleştirmeleri, öz yeterlik kavramının oldukça geniş olması ve alana özgü öz yeterliklerin tespit edilmesinin önemi göz önüne alındığında, araştırmacılara farklı derslerin öğretimine yönelik öz yeterlik ölçekleri geliştirmeleri önerilebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

Berker BULUT: Ölçekte yer alacak maddeler için literatür taraması, veri analizi, inceleme-yazma ve düzenleme

Dilşat UZUNOĞLU: Ölçekte yer alacak maddelerin yazımı, veri toplama, ön taslak yazımı

5. KAYNAKÇA

- Açık-Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-37. doi:10.1501/Ozlegt_0000000131
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunbaş, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile spora katılım motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Aşkın, İ. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N., Kabarın, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bodenhorn, N., & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(1), 14-28. doi: 10.1080/07481756.2005.11909766
- Brenowitz, N., & Tuttle, C. R. (2003). Development and testing of a nutrition-teaching self-efficacy scale for elementary school teachers. *Journal of nutrition education and behavior*, 35(6), 308-311. doi: 10.1016/S1499-4046(06)60345-X
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cantürk-Günhan, B., & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and pre-service classroom teachers’ self-efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68-85.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057-1069. doi: 10.1016/j.tate.2007.11.010
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çetin, N. Ü. (2019). *Türkçe eğitimi ve öğretiminde sınırlılıklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dayıoğlu, R. K. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3-10. doi: 10.1080/00220679909597624

- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education, 24*(3), 751-766. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.010
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 31-38.
- Doğan, N., & Başokçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamaları kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 1*(2), 65-71.
- Eachus, P., & Cassidy, S. (2006). Development of the web users self-efficacy scale (WUSE). *Issues in Informing Science and Information Technology, 3*, 201-209.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 111-124.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics, 694*-706.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 35*(5), 573-586. doi: 10.2224/sbp.2007.35.5.573
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 227-243. doi: 10.1348/000709902158865
- Evran-Acar, F. (2010). Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(1), 89-115.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00027-6
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 491-515. doi: 10.14520/adyusbd.466
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research, 81*(1), 41-47. doi: 10.1080/00220671.1987.10885795
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 145-166.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of industrial/organizational psychology* (pp. 705-708). Thousand Oaks: Sage.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. edition). N.Y: Guilford Publications.

- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Kutluca-Canbulat, A. N. (2017). Türkçe öğretimi özyeterlik algısı ölçeği: Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 264-274. doi: 10.5897/ERR2017.3305
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Temel eğitimde destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni"*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- MEB (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.*
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYI_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- MEB (2017b). *Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri.*
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160532_8-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sYnYf_YYretmenliYi_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_11.pdf
- MEB (2017c). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri.*
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160031_1-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_tYrkYe_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_4.pdf
- Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). Validation of the online technologies self-efficacy scale (OTSSES). *Educational Technology Review*, 11(1), 1-11.
- Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. (2012). The teacher efficacy scale: A reliability and validity study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 414-421.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 1(1), 30-36.
- Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., & Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1151-1159. doi: 10.1016/j.rasd.2013.06.006
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 53-65.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Taşkaya, S. M., & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Torkzadeh, G., & van Dyke, T. P. (2001). Development and validation of an internet self-efficacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 20(4), 275-280. doi: 10.1080/01449290110050293

- Yeşiloğlu, A. (2015). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşiloğlu, A., & Özer, M. (2017). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 863-880. doi:10.7827/TurkishStudies.11497
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.

Yedinci Sınıf Ders Kitaplarındaki Örüntüler Konusunun “Zihinsel Alışkanlıklar” Perspektifinden İncelenmesi*

Deniz EROĞLU¹ 

¹Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, deroglu@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-7863-5055.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 11.02.2021	<p>Bu çalışmanın amacı, yedinci sınıf kitaplarında yer alan örüntüler konusunu zihinsel alışkanlıklar bağlamında incelemek ve öğrencilere cebirsel düşünme becerisi ve zihinsel alışkanlıklar kazandırmak için tasarlanmış bir örüntü etkinliğinin uygulama sürecini tartışmaktır. İlk bölümde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında okutulan iki farklı yedinci sınıf ders kitabının örüntüler bölümleri doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İkinci bölümde ise ortaokul matematik ders kitabında yer alan bir örüntü probleminin uyarlaması yapılarak, zihinsel alışkanlıkların nasıl geliştirilebileceği açıklanmıştır. Bu araştırma cebirsel düşünme çalışmaları yapan akademisyenlere, matematik öğretmenlerine ve matematik öğretim programını düzenleyen program geliştiricilere, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yol gösterecek niteliktedir.</p>
Kabul Tarihi: 30.03.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	
Anahtar Sözcükler: Zihinsel alışkanlıklar, cebirsel düşünme, örüntüler, yedinci sınıf, matematik ders kitabı, doküman analizi.	

Examining Patterns in the Seventh Grade Textbooks According to Habits of Mind Perspective

Article Information	ABSTRACT
Received: 11.02.2021	<p>The purpose of this study is to examine the patterns in seventh grade textbooks in the context of habits of mind and to discuss the implementation of a pattern activity designed to develop students' algebraic thinking and gain habits of mind. For this purpose, the research consists of two parts. In the first part, the pattern sections of two different seventh grade textbooks taught by the Ministry of National Education were analyzed using the document analysis method. In the second part, it was explained how mental habits can be developed by adapting a pattern problem in the book of the Ministry of National Education. This research will guide academics who conduct algebraic thinking studies, mathematics teachers, and program developers who organize the curriculum in the development of students' algebraic thinking.</p>
Accepted: 30.03.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	
Keywords: Habits of mind, algebraic thinking, patterns, seventh grades, mathematics textbooks, document analysis.	

DOI: 10.32960/uead.878814

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Eroğlu, D. (2021). Yedinci sınıf ders kitaplarındaki örüntüler konusunun “Zihinsel alışkanlıklar” perspektifinden incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 62-78.

Citation Information: Eroğlu, D. (2021). Examining patterns in the seventh grade textbooks according to habits of mind perspective. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 62-78.

* Araştırma kapsamında veri kaynağı olarak ders kitapları kullanıldığı ve doküman analizi gerçekleştirildiği için etik kurul raporu gerekmemektedir.

1. GİRİŞ

Ortaokul matematik eğitiminin en önemli hedeflerinden birisinin de öğrencilerin cebirsel düşünme becerisini geliştirme olduğuna dair artan bir kabul mevcuttur. Blanton ve Kaput (2005) cebirsel düşünmeyi, "öğrencilerin matematiksel fikirleri belirli bir dizi örnekten genelleştirdikleri, bu genellemeleri argümantasyon söylemi yoluyla kurdukları ve bunları giderek daha formal yollarla ifade ettikleri bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Cebir öğretiminde, öğrencilerin "fonksiyonları ve fonksiyonlar arası ilişkileri anlamaları" en öncelikli amaç olarak ifade edilmiştir (NCTM, 2000). Buna ek olarak, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmış ve öğrencilerin çeşitli örüntü türlerini inceleyerek genelleme becerilerinin geliştirilebileceği önerisinde bulunulmuştur (NCTM, 2000).

Türkiye’de ortaokul matematik dersi öğretim programında cebirsel düşünme doğrudan bahsedilen bir beceri olmamakla birlikte, matematiksel düşünme becerileri altında düşünülebilir ve cebir öğrenme alanında geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ele alınabilir. Programda cebir öğrenme alanındaki konulardan birisi de örüntülerdir. Öğrenciler anasınıfından itibaren ortaokula gelene kadar çeşitli örüntüleri incelemekte ve örüntülerle ilgili çeşitli ilişkileri keşfetmektedir (MEB, 2018). Anaokulu ve ilkököl düzeyinde öğrenciler tekrar eden ya da basit genişleyen örüntüler üzerindeki ilişkileri tahmin etme ve tanımlama gibi etkinlikler gerçekleştirmektedir. Ortaokula gelindiğinde ise, örüntü konusu cebir öğrenme alanı altında, cebirsel ifade yazımı için kısa bir konu olarak geçmektedir. Oysa sayısal ve geometrik örüntülerde var olan ilişkiler, sözel ifadeler, tablolar, grafikler ve sembolik temsiller kullanılarak gösterilebilir ve örüntüler konusu öğrencilerin cebirsel düşüncelerini geliştirmek için bir araç olarak kullanılabilir. Örüntü temelli öğretim, cebirsel düşünmeyi geliştirmek için bir yaklaşım (Radford, 2008) ve öğrencilerin fonksiyonlar ve değişkenler hakkında kavramsal anlayışlarını geliştirmek için bir yol olarak önerilmiştir (Kaput, 1999). Ancak örüntüler gibi zengin öğrenme bağlamları sunan bir konunun, matematik dersi öğretim programında ve matematik ders kitaplarında öğrencilerin cebirsel düşüncelerini geliştirecek nitelikte ele alınmadığı düşünülmektedir. Ayrıca pek çok ülkede olduğu gibi kullanılan öğretim programları, öğrencilerin genelleme yapma sürecini cebir öğrenme alanıyla birlikte ortaokula ertelemektedir. Bu nedenle öğrenciler küçük yaşlarda soyut düşünme gerektiren becerileri ve zihinsel alışkanlıkları erken yaşlarda geliştirmekte başarısız olmaktadır (Arcavi, 2008; Kilpatrick ve Izsák, 2008; Mason, 2008). Bu noktalar göz önünde bulundurularak, bu araştırmanın amacı ortaokul yedinci sınıf kitaplarında yer alan örüntüler konusunun cebirle ilişkili zihinsel alışkanlıklar bağlamında incelenmesi ve bu konuda öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirmek ve onlara zihinsel alışkanlıklar kazandırmak için bir şekil örüntüsü etkinliğinin uygulama sürecini tartışmaktır.

1.1. Kavramsal Çerçeve

1.1.1. Zihinsel Alışkanlıklar

Cebirsel düşünme öğrencilerin matematik başarılarını sağlamak için gereklidir. Geometrik örüntüler ise sadece bu düşünme becerisini geliştirmekle kalmayıp, öğrencilerin matematikte kullanabileceği birçok bağlamı öğretmek için önemli fırsatlar sunmaktadır (Friel ve Markworth, 2009). Öğrencilerin bu cebirsel düşünme sürecinde ortaya koydukları düşünme yolları kalıcı birer alışkanlık haline dönüştüğünde, öğrenciler ancak o zaman başarıya ulaşabilirler. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin en çok zorlandıkları matematik dersinde, başarısızlık nedenlerinden biri de matematiksel düşünme becerilerinin gelişmemiş ve bu becerileri alışkanlık haline dönüştürememiş olmalarından kaynaklanabilir. Bu düşünme yollarının sürekli ve kalıcı hale dönüşmesi zihnin matematiksel alışkanlıkları (ZMA) olarak tanımlanmaktadır (Costa

ve Kallick, 2008). Harel (2008) zihinsel alışkanlıkları içselleştirilmiş düşünme yolları olarak ifade etmektedir.

ZMA'ya yönelik ilk sistematik ve derinlemesine tanımlamayı Cuoco, Goldenberg ve Mark (1996) yapmış, okul matematiğinde zihinsel alışkanlıkların yerinden söz ederek matematik dersi öğretim programı için bütüncül bir ilke olması önerisinde bulunmuştur. Matematik eğitimi alan yazınında ZMA'dan bahseden çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2021; Cuoco, Goldenberg, & Mark, 2010; Mark, Cuoco, Goldenberg, & Sword, 2010; NCTM, 2000). Zihnin matematiksel alışkanlıklarının matematik dersi öğretim bilgisi için bir bileşen (Matsuura, Sword, Piecham, Stevens, & Cuoco, 2013), matematik öğretim programı ve okul kültürü için bir ilke, öğrenci muhakemesinin gelişiminde kullanılacak bir standart (Cuoco, Goldenberg, & Mark, 1996) ve öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi derslerini etkilemesi gereken bir öge (Seaman & Szydlik, 2007) olması gerektiği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak Ortak Temel Eyalet Standartları (CCSSO, 2021) zihinsel alışkanlıkların hem akademik hem de çalışma ve günlük hayat içinde başarıya götürecekt becerileri içerdiğini ifade etmektedirler.

Öğrencilerin matematik dersinde iyi birer problem çözücü olabilmeleri için cebirsel ve geometrik düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünerek, öncelikle zihnin cebirsel alışkanlıkları (ZCA), daha sonra da zihnin geometrik alışkanlıklarına (ZGA) yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Driscoll, 1999; Driscoll, DiMatteo, Nikula ve Egan, 2007). Her iki çerçeve de, öğrencilerin cebirsel ve geometrik düşünme becerilerinin geliştirilmesi için gereken yolları açıklamaktadır.

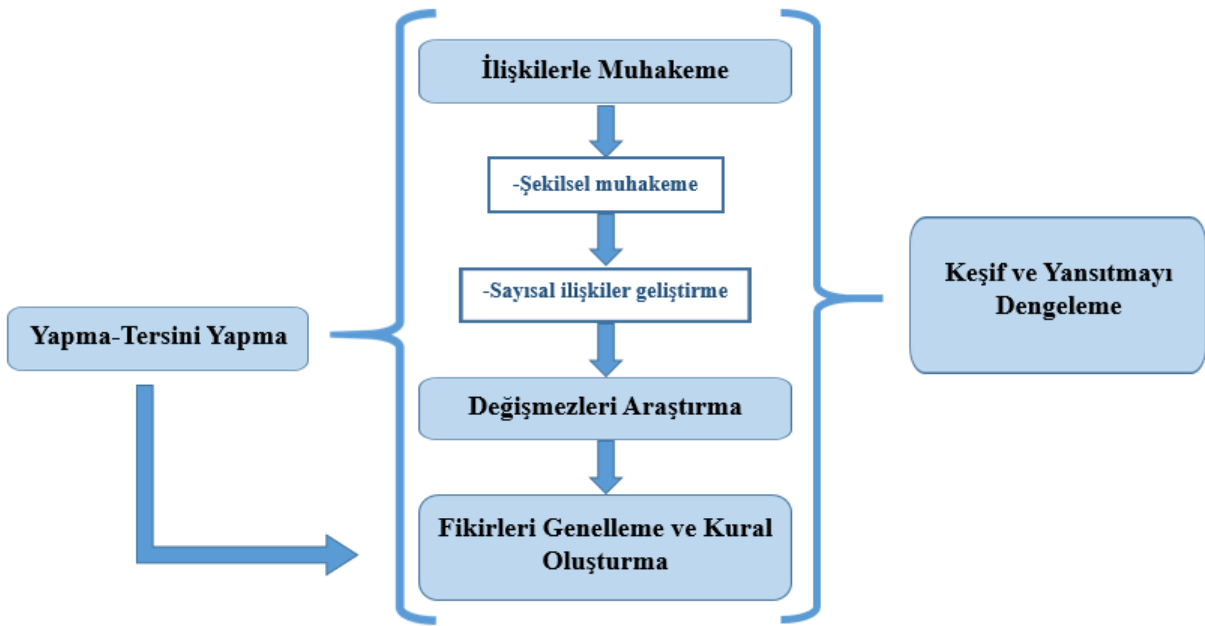
ZCA kuramsal çerçevesi birçok cebirsel düşünme bileşenini bir araya getirmekte ve derslerde öğrencilerin cebirsel düşünmesinde kullanılan etkinliklerin ve tartışmaların daha geniş bağlamda ele alınmasını sağlamaktadır. ZCA yapma-tersini yapma, fonksiyonel kural oluşturma ve işlemlerden soyutlama olmak üzere üç temel bileşen içermektedir. Driscoll (1999) yapma-tersini yapma alışkanlığını bir amaca ulaşana kadar süreci kullanma ve süreci yeterince anlayarak yanıtta başlangıç noktasına geriye doğru çalışabilme yeterliliği olarak ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, yapma-tersini yapma zihinsel alışkanlığında bir matematiksel görevin ileriye ve geriye doğru analiz edilmesi doğal bir süreç olarak ele alınmakta ve bu alışkanlığın denklemlerin çözümü, ters fonksiyon, türev-tersine türev, çarpanlara ayırma gibi matematiksel etkinlikler için temel oluşturduğu ifade edilmektedir (Moyer, Huinker ve Cai, 2004). Bu alışkanlık öğrencilerin bir problem çözme durumu içerisindeyken süreçte hep var olmakta sadece göstergelerinde değişiklikler meydana gelmektedir (Driscoll, 1999). İkinci alışkanlık olan fonksiyonel kural oluşturma ise örüntüleri tanımlama ve verileri düzenleme olarak ele alınmaktadır. Burada verileri düzenlemeden kastedilen iyi tanımlanmış fonksiyonlarda çıktıyla ilişkili olan girdi sayılarını içeren durumların gösterilmesidir. Örneğin, "bir sayının 3 ile çarpımının 4 eksiği" fonksiyonel bir kural olarak $f(x)=3x-4$ şeklinde yazılabilir. Bu zihinsel alışkanlık yapma-tersini yapma alışkanlığı için doğal bir tamamlayıcıdır. Son olarak üçüncü alışkanlık olan işlemlerden soyutlama sayılardan bağımsız olarak işlemlerle ilgili düşünme becerisi olarak açıklanabilir (Driscoll, 1999). Örneğin ikinci dereceden fonksiyonların çarpanlarına ayrılması öğretilirken cebir karoları kullanılarak öğrencilerin alan modeliyle çarpmanın nasıl modellenebileceğini anlamaları sağlanabilir. Sonrasında ise öğrencilerin bu anlayışlarını aritmetik işlemde soyutlamaları gerekmektedir (Foster, 2007). Bu soyutlamada öğrenciler alan modelinin çarpanlar ve çarpım arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak için nasıl kullanıldığını ve gerçek değerler yerine değişkenler olduğunda genellemenin nasıl olacağını anlamaları gerekmektedir (Driscoll, 1999).

ZGA kuramsal çerçevesi ise Driscoll ve arkadaşları (2007) tarafından geometriye özel olarak geliştirilmiş bir çerçevedir. Bu çerçeveye göre bir düşüncenin ya da fikrin ZGA sayılabilmesi için dört temel ilke tanımlanmıştır: 1. Matematiksel olarak önemli bir düşünceyi sunma, 2. Geometri öğrenimi ve geometrik düşüncenin gelişimine yönelik araştırma sonuçları ile ilişkilendirilme, 3. Öğrencilerin ve öğretmenlerin çalışmalarında sıklıkla ortaya çıkma ve 4. Öğretimsel kullanıma uygun olma. Driscoll ve arkadaşları (2007) öğrenci çalışmalarının analizleri, alan-yazın incelemelerinden elde ettikleri bulgular ve meslektaşlarıyla yaptıkları tartışmalar ile yukarıda sayılan dört ilkeyi de göz önünde bulundurarak; 1. Geometrik fikirleri genelleme, 2. İlişkilerle muhakeme, 3. Değişmezleri araştırma ve 4. Keşif ve yansıtmayı dengeleme olmak üzere dört türde zihinsel geometrik alışkanlık belirlemişlerdir. *Geometrik fikirleri genelleme*, bireylerin geometrik fikirleri anlamada ve bu fikirlerin her durum için geçerliliğini değerlendirmede ortaya koydukları düşüncelerdir. *İlişkilerle muhakeme*, bireylerin şekil ve cisimler arası ilişkileri (eşlik, benzerlik, paralellik vb.) açıklama sürecinde yaptıkları akıl yürütmeyi açıklamaktadır. *Değişmezleri araştırma*, değişmez bir durum ile ilgili durumun çeşitli parçaları değişse bile aynı kalan şeylerin incelenmesidir. Son olarak *keşif ve yansıtmayı dengeleme* ise, problemin çözümünde bireylerin farklı yaklaşımları deneme ve düzenli olarak değerlendirme yapmasıdır.

1.1.2. Örüntüler Konusunun Öğretiminde Geliştirilebilecek Zihinsel Alışkanlıklar

Zihinsel cebirsel ve geometrik alışkanlıklar, cebir ve geometri alanlarına özgü şekilde tanımlanmıştır. Her iki çerçevede de, farklı alanlarda yer alan matematiksel problemlerin çözümünde ortaya çıkabilecek ortak düşünme yollarının olduğu göze çarpmaktadır. Radford (2006) öğrencileri cebirle tanıştırmak için kullanılabilir etkinlik konularından birinin de örüntüler olabileceğini ifade etmektedir. Buna ek olarak, deneme-yanılma ve diğer tahmin stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen örüntü etkinliklerinin ise, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirmede istenilen görevi yerine getirmediğini ifade etmektedir. Radford'ın (2006) örüntüler konusuna yaptığı vurgu ve zihinsel alışkanlıkların tanımlarında ortaya konulan ortak düşünme yollarının cebir öğrenme alanında örüntüler konusunun öğretiminde de kullanılabilirliği düşünülerek, örüntüler konusunun öğretimi için zihinsel alışkanlıklar çerçevesinin uyarlanması yapılmıştır.

Bu uyarlama ZGA ve ZCA çerçevesinin orijinal kavramlarıyla tutarlı ve uyumlu olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Alan-yazında örüntüler konusunun öğretiminde cebirsel düşünmenin gelişimini destekleyen araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek eklemeler yapılmış (Lee ve Freiman, 2006) ve çerçeve yeniden düzenlenmiştir. Driscoll (1999) ve Driscoll ve arkadaşlarının (2007) oluşturmuş olduğu ZCA ve ZGA çerçevesinin bileşenlerinin cebir öğrenme alanındaki örüntü problemlerinin çözümünde geliştirilebilecek bileşenleri Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Örüntülerin öğretiminde geliştirilebilecek zihinsel alışkanlık bileşenleri

Örüntü problemlerinin çözümünde, *ilişkilerle muhakeme*, *değişmezleri araştırma* ve *fikirleri genelleme* öğrencilerin kullanabileceği düşünme yolları olarak ele alınmıştır. Ayrıca problem çözümünün tamamında *yapma-tersini yapma* bileşeni ile *keşif ve yansıtmayı dengeleme* bileşeni de ortaya çıkmaktadır. Bu düşünme yolları, öğrencilerin problem çözümünün başlangıcından itibaren gerçekleştirdikleri tüm süreç göz önüne alınarak Şekil 1’de gösterildiği gibi oluşturulmuştur. ZCA ve ZGA bileşenlerinin kullanımına yönelik ayrıntılı açıklamalar ve alışkanlıkların geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin kendilerine sormaları gereken ve öğretmenler tarafından problem çözme süreci için geliştirilmesi gereken içsel sorular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Zihinsel Alışkanlık Bileşenleri ve İçsel Sorular

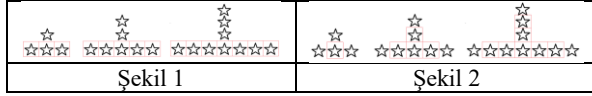
Zihinsel Alışkanlık Bileşenleri ve Açıklamaları	İçsel Sorular
<p><i>Yapma-Tersini Yapma</i></p> <p>Bir örüntü probleminin sürecinde başlangıç noktasından başlayımları çalışabilme ya da tersten başlayarak geriye çalışabilme – Örneğin, bir bilyelerden oluşturulmuş ve terim sayıları 3,7,11,15... olarak devam eden bir örüntüde 98 bilye ile kaç adımın oluşturulabileceği ya da kuralı verilen bir örüntüye uygun şekil örüntüsünün oluşumu.</p>	<p>Problemde yer alan şekiller nasıl oluşmuştur? Bu örüntünün şeklini farklı bir yoldan nasıl oluşturabilirim? Örüntünün şekil yapısından yola çıkarak sembolik ilişkileri nasıl yazabilirim?</p>
<p><i>İlişkilerle Muhakeme</i></p> <p>Örüntü problemde yer alan çeşitli bileşenler arasındaki ilişkileri arama ve kullanma - Örneğin, şekil temsilinde verilen adımdaki nesne sayısını bulmak için farklı oluşum stratejileri bulma, kullanma ve bu stratejilerin neden aynı sonucu verdiğini anlama.</p>	<p>Adım sayısı ile terim sayısı arasında nasıl bir ilişki vardır? Şeklin oluşumu ile genel kural arasında nasıl bir ilişki vardır? Çarpımsal ilişkide değişen değerlerin adım sayısı ile ilişkisi nedir? Toplamsal ilişkide değişmeyen değerlerin örüntünün terimleriyle olan ilişkisi nedir?</p>
<p><i>Değişmezleri Araştırma</i></p> <p>Şeklin oluşumunda, sayısal örüntünün yapısında, tabloda yazılan toplamsal ve çarpımsal sembolik gösterimlerin terimleri arasında değişen ve değişmeyenlerin belirlenmesi – Örneğin, tabloda toplamsal ilişki sütununa yazılan (3+2, 3+2+2, 3+2+2+2, 3+2+2+2+2...) şeklindeki ilişkilerde, değişen ve değişmeyen değerlerin neler olduğunu belirleme)</p>	<p>Şekil örüntüsünde, şeklin oluşumunda sabit kalan bölümler nelerdir? Hangi bölümler değişmektedir? Yazılan toplamsal ilişkide değişen değerler nelerdir? Yazılan çarpımsal ilişkide değişmeyen değerler nelerdir?</p>
<p><i>Fikirleri Genelleme ve Kural Oluşturma</i></p>	<p>Bulduğum bu ilişki, tüm adımlar için geçerli midir?</p>

Başlangıçtaki adımların (şekil ya da sayı örüntülerinin) incelenerek, örüntü içerisindeki tüm adımlara yönelik genellemeler bulma. Örneğin, örüntünün ilk beş adımı için bulunan ilişkinin, örüntünün herhangi bir adımındaki sayıyı bulmak için kural olarak tanımlanması.

Bu ilişkiden yola çıkarak, örüntünün kuralını açıklayabilir miyim?
Bu ilişkiyi cebirsel olarak nasıl açıklayabilirim?

Keşif ve Yansıtmayı Dengeleme

Problemin çözümünde çeşitli yolları deneme ve düzenli durum değerlendirmesi yapmak için ön adımlara ilerleme – Örneğin, bir şekil örüntüsünde farklı ilişkiler yazabilmek için, şeklin oluşumunu Şekil 1 ve Şekil 2’de olduğu gibi farklı yönlerden ele alma ve kullanılan bu yaklaşımların yazılan farklı sembolik cebirsel temsilleri nasıl etkilediğini araştırma.



Şekli şu şekilde ayırırsam, yazdığım toplamsal ilişki nasıl değişir?
Yaptığım işlem bana ne anlatıyor?
Problemi çözmek için daha önce kullandığım yaklaşımlar, şu anki çözüm yaklaşımına nasıl katkıda bulunur?
Yazmış olduğum toplamsal ilişki, çarpımsal ilişki yazmama nasıl yardımcı olur?
Bulmuş olduğum iki farklı sembolik gösterim arasında fark var mı?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Problemleri

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf kitaplarında yer alan örüntüler konusunun cebirle ilişkili zihinsel alışkanlıklar bağlamında incelenmesi ve bu konuda öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirmek ve onlara zihinsel alışkanlıklar kazandırmak için bir şekil örüntüsü etkinliğinin uygulama sürecini tartışmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır:

1. MEB’e bağlı okullarda okutulan ortaokul yedinci sınıf ders kitaplarında örüntüler konusunda yer alan içerikte neler bulunmaktadır?
2. MEB’e bağlı okullarda okutulan ortaokul yedinci sınıf ders kitaplarında örüntüler konusunda öğretime yönelik yol haritası nasıl gerçekleşmektedir?
3. MEB’e bağlı okullarda okutulan ortaokul yedinci sınıf ders kitaplarında örüntüler konusunda yer alan etkinliklerde hangi zihinsel alışkanlık bileşenleri yer almaktadır?
4. Zihinsel alışkanlıkları geliştirmek için örüntüler konusunda bir etkinliğin uygulanması süreci nasıl gerçekleştirilebilir?

1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda ders kitaplarının zihinsel alışkanlıklar bakımından incelenmesinin farklı gerekçeleri bulunmaktadır. Öncelikle Türkiye’de yapılan ders kitabı inceleme araştırmalarının çeşitli konularda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu konulardan bir tanesi PISA sınavı göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen incelemelerden oluşmaktadır. Araştırmalarda, cebir alt öğrenme alanına ait bölümlerin PISA matematik yeterlik ölçeğine göre (Şaban, 2019), 6-8. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin PISA temel matematik beceri seviyelerine göre (Şirin ve Yıldız, 2020) ve yedinci sınıf matematik dersi kitabının finansal okuryazarlığı destekleme durumuna göre (Tural Sönmez, 2019) incelendiği görülmektedir. Ayrıca Kılıçoğlu (2020) ortaokul matematik ders kitaplarındaki tüm etkinlikleri soyutlama becerisine göre değerlendirmiştir. Cebir öğrenme alanıyla da yakından ilgili olarak, İncikabı ve Biber (2018) ortaokul matematik ders kitaplarında kullanılan temsil türlerini ve temsil türleri arasında yer verilen ilişkilendirmeleri ortaya koymuştur. Son olarak, 8. sınıf matematik ders kitabında bulunan etkinliklerin bilişsel istem düzeylerinin hem toplamda hem de matematiğin alt öğrenme alanlarına göre belirlenmesi ve karşılaştırılması yapılmıştır (Reçber ve Sezer, 2018). Yapılan bu değerlendirmelerin

tamamında, ders kitaplarında çeşitli eksikliklerin olduğu; kitaplarda yer alan etkinliklerin ve problemlerin istenilen düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca bahsedilen araştırmalarda ya da diğer alan-yazın incelemelerinde, 2020-2021 öğretim yılında kullanılan ortaokul yedinci sınıf matematik ders kitaplarını cebirsel düşünme yolları ya da zihinsel alışkanlıklar bakımından değerlendiren bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu yüzden, yapılacak inceleme ile alan-yazına katkı sunulacağı düşünölmektedir.

Bu araştırmanın yapılmasındaki diğer gerekçe ise, öğrencilerin cebir alt öğrenme alanında yer alan konularda yaşadıkları zorluklardır (Akarsu-Yakar ve Yılmaz, 2017; Çavuş-Erdem ve Gürbüz, 2017; Kocamaz, 2020). Bu zorlukların nedenlerinden bir tanesi de ders kitapları olarak ele alınabilir. Matematik ders kitaplarının öğretimi nasıl etkilediğini inceleyen araştırmalar, kitapların öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Stylianides, 2009). Ayrıca, matematik derslerinde kullanılan kitapların öğretimleri diğer derslere göre daha fazla şekillendirdiği görülmüştür (Fan, Zhu ve Miao, 2013). Öğretimlere ek olarak, ders kitaplarının öğrencilerin ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve ulaşabilecekleri bilişsel düzeylerini de etkilediği düşünölmektedir (Grouws vd., 2013; Stein, Remillard ve Smith, 2007). Bu nedenle, matematik ders kitaplarının farklı yeterlilikler açısından incelenmesi ve mevcut durumun ortaya konulması önem kazanmaktadır. Yapılan bu araştırmada, ders kitapları öğrencilerin cebir öğrenme alanında yaşadıkları zorlukların nedenlerinden biri olarak varsayılmıştır. Bu varsayımdan hareketle, ilk olarak ders kitaplarının örüntüler konusunun zihinsel alışkanlıklar bağlamında incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu incelemenin ardından örüntüler konusunda zihinsel alışkanlıkları geliştirecek şekilde tasarlanmış bir örnek etkinlik sunulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada örüntü konusunun öğretiminin cebirsel düşünmeyi destekleyici boyutu göz önünde bulundurularak, yedinci sınıf ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan örüntüler konusuna ait bölümler zihinsel alışkanlıklar çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmış olup, araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; düşünölen olgular hakkında yazılı, sözlü veya görüntüli materyallerin toplanarak araştırma sorusuna göre incelenmesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntemde, yazılı, sözlü veya görüntüli dokümanlar ilk başta yüzeysel bir incelemeden geçirilerek dokümanlar hakkında yüzeysel bilgi edinilmesi, daha sonra kapsamlı bilgi edinilebilmesi amacıyla dokümanların derinlemesine incelenmesi ve elde edilen sonuçlarının yorumlanması gerekmektedir (Bowen, 2009). Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıflarda okutulan iki farklı matematik ders kitabının, matematik dersi öğretim programında yer alan “M.7.2.1.3. Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.” kazanımına yönelik bölümleri ele alınmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan kitaplar MEB Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile 2020-2021 öğretim yılında ortaokul yedinci sınıflarda matematik dersinde okutulan EKOYAY ve MEB yayınlarına aittir. Her iki kitabında örüntüler bölümleri araştırma kapsamında uyarlanan zihinsel alışkanlıklar çerçevesi doğrultusunda incelenmiştir. İncelenen kitapların kapak sayfaları Ek-1’de yer almaktadır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle zihinsel alışkanlıklara yönelik araştırmalar sonucunda örüntüler konusunda geliştirilebilecek zihinsel alışkanlıklar çerçevesi hazırlanmıştır. Bu çerçeve hazırlanırken Driscoll (1999) ve Driscoll ve arkadaşlarının (2007)

oluşturmuş olduğu ZCA ve ZGA çerçevesinin bileşenlerinin örüntü etkinliklerinde geliştirilebilecek olanları belirlenmiş ve her bir bileşenin tanımlaması yapılmıştır (Tablo 1). Ardından oluşturulan çerçeve bu alanda çalışan iki matematik eğitimcisi tarafından incelenmiş ve bileşenlerdeki tutarlılık sağlanmıştır. Ardından MEB Yayınlarına ve EKOYAY'a ait iki matematik ders kitabında yer alan örüntü bölümleri kitapta yer alan içerik, problemlerin ilerleyiş yolu ve oluşturulan çerçeveye göre zihinsel alışkanlıklar bileşenleri doğrultusunda kodlanmıştır. Güvenirlilik çalışması kapsamında araştırmacıların kodları bir araya getirilmiş ve kodlayıcılar arasında uyum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar uyumsuzluk yaşanan kodları karşılaştırmış ve kodlamaların son hali konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Verilerin analizinin tamamlanmasının ardından yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak iki matematik ders kitabında yer alan örüntü türleri ve bu konuda yer alan soru türleri incelenmiştir. Tablo 2'de her iki kitapta yer alan örüntü türleri ve soru türlerine ait frekanslara yer verilmiştir.



Tablo 2. İki Farklı Kitapta Örüntüler Konusunda Yer Alan Örüntü ve Soru Türleri

Örüntü Türleri	f	YAYIN#1	f	YAYIN#2
		Soru Türleri		Soru Türleri
Şekil örüntüsü	5	Çözümlü soru (2)	2	Çözümlü soru (1)
		Alıştırma (2)		Alıştırma (1)
		Etkinlik (1)		
Sayı örüntüsü	12	Çözümlü soru (2)	3	Çözümlü soru (1)
		Alıştırma (4)		Alıştırma (2)
		Sözel problem (6)		Alıştırma (2)
		Günlük yaşam: Çözümlü (2)	4	Çözümlü soru (1)
		Günlük yaşam: Alıştırma (1)		Cebirsel ifadede değişkeni yerine yazma (2)
		Cebirsel ifadede değişkeni yerine yazma (2)		Alıştırma (1)
Çoktan seçmeli (1)				
TOPLAM	17		9	

Tablo 2 incelendiğinde kitapta şekil ve sayı örüntülerinin yer aldığı görülmüştür. Yayın-1 ve yayın-2 soru sayısı olarak ele alındığında birinci yayında toplam 17 sorunun, ikinci yayında ise toplam 9 sorunun yer aldığı görülmektedir. Ayrıca şekil örüntüsü bakımından incelendiğinde yayın-1'de biri etkinlik olmak üzere toplam 5 farklı şekil örüntüsü yer alırken, yayın-2 incelendiğinde 2 şekil örüntüsü içeren sorunun yer aldığı görülmüştür. Ayrıca şekil örüntüsü içeren problemlerin tamamında birbirine benzer ve sabit artışa sahip örüntüler yer almaktadır. Kitapların her ikisi de işleniş bakımından benzerlik göstermektedir. Her iki kitapta da çözümlü sorular, alıştırmalar ve problemlerden oluşmaktadır. Kitaplarda yer alan içerikleri gösteren frekans değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, her iki kitapta da örüntüler konusunun işlenişinde izlenen öğretim yol haritaları incelenmiştir. Bu inceleme için çözümlü soruların ve örüntü problemlerinin çözümünde kitapların öğretim yollarına ilişkin incelemeler yapılmış ve analizler sonunda Tablo 3'te özetlenen öğretim yol haritası ortaya çıkarılmıştır. Her iki kitapta yer alan problem çözüm yollarının her bir adımının aynı şekilde ilerlediği ve her iki kitapta da yer alan öğretim yol haritasının benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 3. MEB Kitabında Yer alan Örüntü probleminin çözümünde izlenen yol haritası

Problemin Çözümünde İzlenen Yol Haritası	Kitapta Yer Alan Örnek																								
1 Örüntünün 4. ve 5. adımlarını belirleme	 <p>MEB (s. 122)</p>																								
2 Şekil örüntüsünü sayı örüntüsüne dönüştürme	<p>①.adım: → ②</p> <p>②.adım: → $2 + 2 = 4$</p> <p>③.adım: → $4 + 2 = 6$</p> <p>④.adım: → $6 + 2 = 8$</p> <p>⋮</p> <p>MEB (s.121)</p>																								
3 Ardışık terimler arasındaki farkı belirleme	<p>Kullanılan çizgi sayısını sayı örüntüsü olarak yazalım.</p> <p>3, 5, 7, 9, 11, ...</p> <p>$11 - 9 = 9 - 7 = 7 - 5 = 5 - 3 = 2$</p> <p>Görüldüğü gibi ardışık terimler arasındaki fark sabit olup bu sabit sayı 2'dir.</p> <p>Yani bu sabit sayı, artış miktarıdır.</p> <p>EKOYAY (s.96)</p>																								
4 Tablo temsilini kullanma: Adım sayısı ile her bir adımdaki terimlerin ilişkisini çarpımsal olarak ifade etme	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Adım (Altgen Sayısı)</th> <th>Toplam Kenar Sayısı</th> <th>Adım Sayısı ile Kenar Sayısı Arasındaki İlişki</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>6</td> <td>$5 \cdot 1 + 1$</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>11</td> <td>$5 \cdot 2 + 1$</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>16</td> <td>$5 \cdot 3 + 1$</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>21</td> <td>$5 \cdot 4 + 1$</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>26</td> <td>$5 \cdot 5 + 1$</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>n</td> <td></td> <td>$5 \cdot n + 1$</td> </tr> </tbody> </table> <p>MEB (s.122)</p>	Adım (Altgen Sayısı)	Toplam Kenar Sayısı	Adım Sayısı ile Kenar Sayısı Arasındaki İlişki	1	6	$5 \cdot 1 + 1$	2	11	$5 \cdot 2 + 1$	3	16	$5 \cdot 3 + 1$	4	21	$5 \cdot 4 + 1$	5	26	$5 \cdot 5 + 1$	n		$5 \cdot n + 1$
Adım (Altgen Sayısı)	Toplam Kenar Sayısı	Adım Sayısı ile Kenar Sayısı Arasındaki İlişki																							
1	6	$5 \cdot 1 + 1$																							
2	11	$5 \cdot 2 + 1$																							
3	16	$5 \cdot 3 + 1$																							
4	21	$5 \cdot 4 + 1$																							
5	26	$5 \cdot 5 + 1$																							
.....																							
n		$5 \cdot n + 1$																							
5 Bu farkın değişkenin kat sayısı olduğunu ifade etme ve bir adımda deneyerek kuralı yazmaya yönlendirme	 <p>Ardışık iki terim arasındaki farkı sabit olan örüntülerde örüntünün genel terimini bulmak için</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sabit olan fark, örüntünün temsilci sayısı olan n'nin katsayısına yazılır ve n'li bir terim elde edilir. 2) n yerine 1 yazılarak elde edilen değer ile örüntünün ilk terimi karşılaştırılır. Arada fark varsa ilk terimi elde etmek için gereken sayı kadar ekleme ya da çıkarma yapılır. 3) Eklenen veya çıkarılan sayı, n'li terimin yanına yazılır. <p>MEB (s.122)</p>																								
6 Genel kuralı yazma	<p>O hâlde örüntünün genel kuralındaki temsilci sayının (n) katsayısı 6'dır. Örüntünün 1. terimi olan 4'ü elde etmek için 6'dan 2 çıkarmalıyız. Buradan örüntünün genel kuralı $6n - 2$ olur.</p> <p>MEB (s.123)</p>																								

Bu incelemeye göre örüntü problemlerinin öğretimi, her iki kitapta da aynı şekilde ve altı adımda gerçekleştirilmektedir. İlk adımda öğrencilerin örüntüyü fark edebilmeleri için örüntünün devamındaki adımları belirlemeleri istenmektedir. Ardından problem bir şekil örüntüsü içeriyorsa, şekil örüntüsünün sayı örüntüsüne dönüşümü yapılmaktadır. Sayı örüntüsüne dönüşümün ardından öğrencilerin örüntünün terimleri arasındaki farkı bulmaları sağlanmakta ve verilerin tablo üzerinde yazılması beklenmektedir. Ardından her iki kitapta da öğrencilerin örüntünün genel kuralını bulmaları için bir açıklama yer almaktadır. Bu açıklama, örüntünün adımları arasındaki sabit farkın, örüntünün kuralını ifade eden cebirsel ifade de değişkenin katsayısına karşılık gelmesine dayalıdır. Kuralı ifade eden cebirsel ifadedeki sabit sayının da, herhangi bir adıma karşılık gelen terim üzerinde deneyerek bulunabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca, problemlerin çözümünde adım sayısı ile terim sayısı arasındaki çarpımsal ilişki, her bir adım için tablo da

arimetik olarak ifade edilmektedir. Sonuç olarak genel kural cebirsel temsil ile yazılmaktadır. Bu açıklamalara göre kitaplarda problemlerin çözümlerinin nasıl yer aldığına yönelik örnekler Tablo 3'te verilmiştir. Kitaplarda sayı örüntüleri ve şekilde örüntülerinin öğretimsel yollarında herhangi bir farklılık görülmemektedir. Sayı örüntüleri içeren problemlerin çözümlerinde de benzer yol haritası izlenmektedir.

Öğretimsel yol haritasına ek olarak, her iki kitapta yer alan örüntüler konusu, araştırma kapsamında oluşturulan zihinsel alışkanlıklar çerçevesine göre de incelenmiştir. Kitapta yer alan matematiksel düşünme yolları üç başlık altında toplanmaktadır: a. Yapma-tersini yapma, b. İlişkilerle muhakeme ve c. Fikirleri genelleme ve kural oluşturma. Bunların kitapta karşılaşılan yönlerine yönelik açıklamalar ve kitaptan örnekler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Kitapta yer alan zihinsel alışkanlık bileşenleri ve örnekleri

Zihnin Alışkanlıkları Bileşenleri ve Açıklamaları	Kitaplardan Örnekler	Kitap
<i>Yapma-Tersini Yapma</i>	Kuralı $4n - 2$ olan sayı örüntüsünün 3, 7 ve 100. adımlarındaki sayıları bulalım.	EKOYAY (s.98)
İstenilen terim sayısını bulma, Ardeşık terimler arası farkı bulma, problemleri ya da örüntüleri sayı örüntüsüne dönüştürme, örüntünün genel kuralında verilen adımdaki terim sayısını hesaplama	Örüntünün 50. adımıdaki sayıyı bulalım.	EKOYAY (s.97)
	Yukarıdaki şekil örüntüsünde 5. adımda kullanılan çizgi sayısını bulalım.	EKOYAY (s.95)
	Verilen örüntüyü kullanarak aşağıdaki tabloyu dolduralım. Öncelikle her adımda kullanılan kibrit çöpü sayısını belirleyelim ve tablodaki ilgili sütunu dolduralım.	MEB (s.121)
<i>İlişkilerle Muhakeme</i>	Örüntü devam ettirildiğinde adım sayısı ile o adımda kullanılan kibrit çöpü sayısı arasında bir ilişki olduğu görülür. Buna göre kibrit çöpü sayısı adım sayısının 2 katıdır.	MEB (s.121)
Adım sayısı ile terim sayısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, artış miktarı ile genel kural arasındaki ilişki	Artış miktarı: 6 O hâlde örüntünün genel kuralındaki temsilci sayının (n) katsayısı 6 'dır.	MEB (s.123)
<i>Fikirleri Genelleme ve Kural Oluşturma</i>	Esra'nın koleksiyonu için hafta sayısı ile peçete sayısı arasındaki ilişkiye ait genel kural $5n + 2$ 'dir.	MEB (s.123)
Örüntüye ait genel kuralı belirleme	5, 12, 19, 26, ... şeklinde devam eden sayı örüntüsünün genel kuralını yazınız.	MEB (s.125)

Örüntüler bölümünde kitapta yer alan problemler, çözümlü sorular ve alıştırmalar incelendiğinde bazı zihinsel alışkanlık bileşenleri ile karşılaşılmaktadır. Yapma-tersini yapma bileşeninde yer alanlar istenilen terim sayısını bulma, ardeşık terimler arası farkı bulma, problemleri ya da örüntüleri sayı örüntüsüne dönüştürme, örüntünün genel kuralında verilen adımdaki terim sayısını hesaplama gibi yapma süreci gerektiren eylemlerden oluşmaktadır. Her iki kitapta da tersini yapma bileşenine yönelik herhangi bir süreç yer almamaktadır. İlişkilerle muhakeme zihinsel alışkanlık bileşeni için kitapta yer alan problemlerde iki tür ilişkinin arandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi adım sayısı ile terim sayısı arasındaki ilişki, diğeri ise artış miktarı ile genel kural arasındaki ilişkidir. Ancak örüntünün genel kuralının oluşturulması sürecinde öğrencilerin kurabileceği diğeri ilişkiler ya da bu ilişkilerin keşfedilmesine yönelik sorular yer almamaktadır. Ayrıca kitapta yer alan problemlerde görülen ve ilişki olarak tanımlanan artış miktarı ile genel kural arasındaki ilişki de, öğrencilerin uygulaması gereken bir kural olarak sunulmaktadır. Son olarak fikirleri genelleme ve kural oluşturma zihinsel alışkanlık bileşeni, örüntü problemlerinde genel kural olarak ifade edilmesi beklenen cebirsel ifade yazımı sürecinde ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın ikinci amacı öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirmek ve onlara zihinsel alışkanlıklar kazandırmak için bir şekil örüntüsü etkinliğinin uygulama sürecini tartışmaktır. Bu amaçla, zihinsel alışkanlıkları geliştirmek için uyarlanmış çerçeve doğrultusunda hazırlanmış örüntü etkinliği ve etkinliğin matematiksel analizi bir sonraki bölümde açıklanmıştır.

3.1. Zihinsel alışkanlıkları geliştirecek bir şekil örüntüsü etkinliği

Aşağıdaki etkinlikte kullanılan şekil örüntüsüne ait temsil MEB yayınlarının ortaokul 7. sınıf matematik ders kitabında yer almaktadır. Ayrıca geometrik örüntü probleminin oluşturulmasında kullanılan sorular Lee ve Freiman'ın (2006) çalışmasından uyarlanmıştır.

Tablo 5. Örüntü Etkinliği

<p>1. Yukarıdaki şekilde kaç farklı örüntü yer almaktadır? a) Şekilde bir sonraki adımı nasıl çizersiniz? b) Şekilde 10. adımı nasıl çizersiniz? c) Şekilde 63. adımı nasıl çizersiniz? d) Bir arkadaşınıza örüntünün herhangi bir adımının çizimini nasıl tarif edersiniz?</p> <p>2. Elimde 27 tane yeşil kare vardır. Bu karelerle örüntüye uyacak şekilde yapacağım en büyük şekil nasıl olur? Elimde geriye yeşil kare kalır mı?</p> <p>3. 10., 58. ve 100. adımı yapmak için kaç tane yeşil kare gerekir? 4. n. adımı yapmak için kaç tane yeşil kare gerekir? 5. n. adımda kullanılan yeşil kare sayısını bulmaya yarayan ifadelerden hangisi doğrudur? 6. Örüntünün hangi adımında 100 yeşil kare bulunmaktadır? Hangi adımında 50 yeşil kare bulunmaktadır? 7. Yeşil kareleri kullanarak, yeni bir örüntü problem oluşturabilir misin?</p>

Şekil örüntüsü probleminin çözümüne yönelik yapılan incelemede, matematiksel yolları ortaya çıkarmak için öğretimlerde sorulabilecek sorular ve öğrencilerin ortaya atabileceği farklı çözüm önerileri açıklanmış; bunların her biri zihnin alışkanlıkları çerçevesi ile ilişkilendirilmiştir. Problemin 1. ve 2. sorusunda öğrencilerin şekli analiz etmeleri, şeklin oluşumuna dair yapısal düzeni irdelemeleri ve bunu farklı adımlar üzerinde deneyimlemeleri beklenmektedir. Birinci ve ikinci sorular öğrencilerin yapma-tersini yapma ve ilişkilerle muhakeme zihinsel alışkanlıklarını geliştirmek için fırsatlar sunmaktadır. Bu sorulara ilişkin öğretim içinde yer verilebilecek şekil örüntüsüne yönelik ilişkiler ve stratejiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Şekil örüntüsünün incelenmesi

Şekil Örüntüsü ve İlişkileri	Stratejiler ve Açıklamaları
<p>Şekil 1</p>	<p>Şekil örüntüsünün bu oluşumunda ilk yeşil karenin sabit tutulmasına ve eklenen üç yeşil kareye odaklanılıyor. Bu durumda 10.adımın çizimi için bir yeşil kareye 10 tane 3'lü yeşil karenin eklenmesi gerekiyor.</p>
<p>Şekil 2</p>	<p>Şekil örüntüsünün bu oluşumunda üst ve alt sıradaki yeşil kareler adım sayısına göre ilerlerken, orta sıradaki yeşil kare sayısı ise adım sayısının bir fazlası olacak şekilde ilerliyor. Bu durumda 63.adımında çizimi için 2 tane 63 ve bir tane de 64'lük yeşil kare grubuna ihtiyaç duyulmaktadır.</p>
<p>Şekil 3</p>	<p>Şekil örüntüsünün bu oluşumunda ilk adımdaki 4'lü yeşil kare grubu sabit tutuluyor. Her bir adımda ise ilk 4'lü gruba adım sayısının bir eksiği kadar 3'lü yeşil kare grubu eklenmektedir. Bu durumda 10.adımın çizimi için bir tane 4'lü gruba 9 tane 3'lü yeşil kare grubu eklenmektedir.</p>
	<p>27 yeşil kare olduğu durumda öğrenciler şekilde buldukları örüntüleri kullanarak, istenilen adımı oluştururlar ve ellerinde 2 adet yeşil kare kaldığını görebilirler. Bu durumda Şekil 2'de yer alan strateji kullanılırsa, üst ve alt sıraya 8, orta sıraya ise 9 yeşil kare yerleştirildiğinde toplam 25 kare kullanılmış olur.</p>

Örüntü probleminin ilk iki adımında şekil örüntüsünün oluşumunun anlaşılmasına yönelik çalışmaların yapılması, öğrencilerin fonksiyonel ilişkileri genellemeleri ve kural oluşumlarına katkı sağlayacaktır (Friel ve Markworth, 2009). Tablo 6’da keşfedilebilecek üç farklı strateji tanımlanmıştır. Bu stratejiler öğrencilerin yapma-tersini yapma zihinsel alışkanlık bileşenini geliştirecektir. Şekil örüntüsünün ilk adımlarından başlayarak, örüntünün yapısına yönelik çıkarımlar yapmak ve bu çıkarımları ilerleyen adımlara uygulamak, yani şekilsel muhakemeyi işe koşarak fikirleri genelleme ve kural oluşturma zihinsel alışkanlık bileşeni için temel oluşturmaktadır. Ayrıca ikinci soruda verilen yeşil kare sayısından yola çıkarak bilinmeyen adımdaki örüntü şeklini belirlemeye çalışmak, tersini yapma zihinsel alışkanlık bileşenini desteklemek için kullanılabilir. İlk soruda bulunan stratejileri, terim sayısı verilen bir adım için uyarlamak öğrencilerin geriye çalışma becerisini güçlendirecektir. Şekil üzerinde çalışılmasının ardından, bulunan stratejilerin sayısal değerlere dönüşümleri için adımın atılması gerekmektedir. Bu sayısal ilişkileri kurmak için tablo temsilinin kullanılması, öğrencilerin genellemelere ve kurallara ulaşırken verileri düzenlemesine yardımcı olacaktır. Tablo 7’de öğretim içerisinde kullanılabilir bir tablo ve stratejiler doğrultusunda yazılabilecek sayısal ilişkiler yer almaktadır.

Tablo 7. Şekil Örüntüsünde Yer Alan Stratejiler ile Sayısal İlişkilendirmeler

Adım Sayısı	Şekil 1 Toplamsal İlişki	Şekil 2 Toplamsal İlişki	Şekil 3 Toplamsal İlişki	Şekil 1 Çarpımsal İlişki	Şekil 2 Çarpımsal İlişki	Şekil 3 Çarpımsal İlişki	Terim Sayısı
1	1+3	1+1+2	4	1+3.1	2.1+(1+1)	4+(1-1).3	4
2	1+3+3	2+2+3	4+3	1+3.2	2.2+(2+1)	4+(2-1).3	7
3	1+3+3+3	3+3+4	4+3+3	1+3.3	2.3+(3+1)	4+(3-1).3	10
10	1+3+3+...+3	10+10+11	4+3+3+...+3	1+3.10	2.10+(9+1)	4+(10-1).3	31
63	1+3+3+...+3	63+63+64	4+3+3+...+3	1+3.63	2.63+(63+1)	4+(63-1).3	190
n	1+3+3+...+3	n+n+(n+1)	4+3+3+...+3	1+3.n	2.n+(n+1)	4+(n-1).3	3n+1

Tablonun oluşumunda öğrenciler örüntü problemindeki 3.-6. sorulara yanıtlar bulacaktır. Şekil örüntüsü üzerinde bulunan stratejilerin sayısal değerlere dönüşümleri sırasında şekiller ile sembolik temsiller arasında ilişkilendirmelerin yapılması, ilişkilerle muhakeme becerisi için gereklidir. Tablo üzerinde çalışırken şekil üzerindeki stratejilerin sayıallaştırılmasının ardından, öğrencilere sayılar üzerinde çalışırken birçok alışkanlık kazandırılması mümkündür. Toplamsal ilişkilerin yazımının ardından, değişen ve değişmeyen değerlerin neler olduğuna odaklanılması öğrencilerin değişmezleri araştırma zihinsel alışkanlık bileşenini geliştirmelerine yardımcı olur. Örneğin, 1. şekildeki toplamsal ilişkilerde öğrencilerin adımlar ilerledikçe değişen değerlerin 3’lerin sayısı olduğunu; değişmeyen değerlerin ise toplanan 1 ve 3 değerlerinin sabit olduğunu görmesi, çarpımsal ilişkinin yazımı için önemlidir. Ayrıca, buradaki incelemede öğrencilerin değişen değerlerin adım sayısı ile olan ilişkisini görmesi için yönlendirilmesi, ilişkilerle muhakeme zihinsel alışkanlık bileşenini de geliştirecektir. Benzer durumlar her bir bulunan strateji üzerinde ayrı ayrı çalışılarak öğrencilerin sayısal değerler ile çalışırken kendilerine soracakları içsel soruları alışkanlık haline dönüştürmesi için önem taşımaktadır. Öğrencilerin ilk adımlardan itibaren ilk adımlarda buldukları stratejileri ve sayısal ilişkileri uzak adımlara uyarlayarak fikirleri genelleme zihinsel alışkanlık bileşeni geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca dördüncü ve beşinci adımda ise buldukları genelledikleri fikirlere yönelik kural oluşturacaklar, altıncı soruda ise bu kuralın bir uygulamasını yapacaklardır. Ayrıca problem çözümü boyunca, öğrencileri buldukları stratejilerini, ilişkilendirmelerini ve çözümlerini sürekli kontrol etmeye ve yeni durumlara uyarlamaya yönlendirmek, onların keşif ve

yansıtmayı dengeleme alışkanlık bileşenini geliştirebilmelerine katkı sunacaktır. Çalışma kapsamında zihinsel alışkanlıkları geliştirmek için Tablo 1’de sunulan içsel sorular, öğretmenler tarafından örüntü problemlerinin çözümünde öğrencilere sorularak, öğrencilerin zihinsel alışkanlıklar kazanmaları sağlanabilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın ilk amacı iki farklı yedinci sınıf matematik ders kitabında yer alan örüntüler konusunun cebirle ilişkili zihinsel alışkanlıklar bağlamında incelenmesidir. Bu amaçla ilk olarak iki farklı ders kitabında örüntüler konusunun incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu inceleme sonucuna göre, iki kitapta da örüntüler konusuna çok az yer verildiği ve yer verilen bölümün sadece kural yazımı ile sınırlı tutulduğu görülmektedir. Kitaplarda sorulan problemlerin tamamının, artış miktarı ve deneme yanılma yöntemi kullanılarak örüntüye ait genel kuralın yazılması sürecinde öğrencilere sadece işlemsel beceri kazandırmak üzerine kurulu olduğu görülmüştür. Rivera ve Becker (2011), bir modelin sadece sayısal yönlerine dikkat çekilmesinin, öğrencilerin şekil örüntüsünün yapısı içindeki ilişkileri yalnızca yüzeysel olarak kavramasına neden olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple, ders kitabında şekil örüntülerinde ya da sayısal ilişkilerde yalnızca artış miktarına odaklanılması, öğrencilerin fark edebileceği ilişkileri de yüzeysel algılamalarına neden olacağı söylenebilir. Ayrıca özellikle ikinci kitapta çok daha az şekil örüntüsüne yer verilmiştir. Radford (2011), Rivera ve Becker (2011) ve Warren ve Cooper (2008), öğrencilerin cebirsel düşüncelerini incelerken şekil örüntüsüne odaklanmanın önemine vurgu yapmaktadır. Radford (2011) örüntü etkinlikleri yoluyla genelleme becerisini geliştirmenin, öğrencilerin aritmetik bilgi ile sembolik temsil anlayışları arasında bir köprü oluşturabileceğini öne sürmektedir. Bu yüzden, kitapların içeriğindeki örüntü konusuna az yer verilmesi, öğrencilerin sembolik temsili kullanma ve bunu zihinsel bir alışkanlığa dönüştürme konusunda engel olarak görülebilir.

Araştırmanın ikinci problemde ders kitaplarında yer alan öğretim yol haritası çıkarılmıştır. Buna göre, kitaplarda yer aldığı şekliyle öğretim yol haritasında örüntü problemlerinin çözümü sürecindeki bazı zayıflıkları ortaya koymaktadır. Kitapta yer alan problemlerin çözümünde, öncelikle artış miktarına odaklanılmış ve ardından da bazı temsil biçimleri kullanılarak öğrencilerin genel kuralı oluşturmaları beklenmiştir. Problemlerin bazıları şekil örüntüsü içermesine rağmen, problemde yer alan şekil herhangi bir inceleme olmaksızın, şeklin ifade ettiği sayı örüntüsü aracılığıyla çözülmüştür. Şekil örüntüsünün sayı örüntüsüne dönüşümünün öğrencilerde geliştirilebilecek cebirsel muhakeme sürecini kısalttığından, öğrencilerin örüntülerle ilgili genelleme ve ilişkilendirme muhakemelerini de engellediği söylenebilir. Öğrencilerin düşünme yollarını engelleyen bir kural ve öğrencilerin genelleme becerisi yapması önünde bir engel olarak görülebilir. Bu da Radford’ın (2006) eleştirdiği noktaya dikkat çekilmesini gerektirmektedir. Radford (2006), değişken kullanılarak ifade edilen genelleme sürecinin mutlaka anlamlı cebirsel ifadelerden oluşması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, harflerin mevcudiyetinin ve kullanımının zorunlu olarak "cebir yapmak anlamına gelmediği", "tüm sembolleştiriminin cebirsel olmadığı gibi, tüm örüntü faaliyetlerinin cebirsel düşünceye yol açmadığı" ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin deneme yanılma temelli genellemeler yaptığı ve kurallar oluşturduğu problemlerde, yanıtlarının nedenlerini açıklamadıklarını göstermektedir (Radford, 2000). Ayrıca, Radford (2006) aritmetik genellemeler olarak sınıflandırılan ve tekrarlı formüller olarak adlandırılan “sonraki adım= mevcut adım + ortak fark” biçimindeki genellemeleri üreten öğrencilerin de, farklı türlerde genelleme görevleriyle karşılaştıklarında, benzer akıl yürütmeyi kullanamadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmalar,

çocukların örüntülerin yapısını keşfetmeye başladıklarında, doğal eğilimlerinin yinelemeli bir yaklaşıma, yani bir dizideki ardışık terimler arasındaki matematiksel ilişkinin incelenmesine doğru yöneldiğini göstermektedir (Lannin 2004; Rivera ve Becker 2011). Dolayısıyla, yedinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan problemlerin ve öğretim yol haritalarının da benzer genellemelere yol açacak nitelikte olduğundan, öğrencilerin sembolik temsil kullanımında ve cebirsel düşünme becerilerinde gelişimlerinin zor olacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, kitaplarda yer alan problemlere ya da etkinliklere, öğrencilerin zihinsel alışkanlıklar kazandıracak, genellemeler yapmalarını sağlayacak bölümlerin eklenmesi, cebir konusunda ve daha çok sembolik temsillerin kullanımında öğrencilere yararlı olacaktır.

Son olarak, araştırmanın üçüncü problemine göre, kitaplarda yer alan etkinliklerin zihinsel alışkanlık bileşenlerini geliştirme durumları incelenmiştir. Buna göre, kitapta yer alan örüntü problemlerinin çözümlerinin istenilen matematiksel düşünme yollarını kazandıracak nitelikte olmadığı görülmektedir. Örüntüler bölümünde kitapta yer alan problemler incelendiğinde bazı zihinsel alışkanlık bileşenleri ile karşılaşılmaktadır. Ancak bunların her biri cebirsel düşünmeyi destekleyecek nitelik taşımamaktadır. Kitapların yazımının da geleneksel öğretimi teşvik edici nitelikte olduğu söylenebilir. MEB Yayınlarına ait ders kitabında yer alan ve etkinlik olarak tasarlanmış örüntü probleminin çözümü de dâhil, diğer problemler gibi öğrencileri düşünmeye teşvik edici, öğrencilerin muhakeme etmesini ve ilişkiler kurarak genellemeye ulaşmasını sağlayacak herhangi bir soru yer almamaktadır. Kitapta kullanılan zihinsel alışkanlıklar, yapma-tersini yapma, ilişkilerle muhakeme ve fikirleri genelleme ve kural oluşturma bileşenlerini, yüzeysel olarak ele almaktadır. Driscoll'a (1999) göre zihinsel alışkanlıklar "düşünme yolları alışkanlık olarak kullanıldığında" başarılı şekilde cebir öğrenmeye itebilir. Dolayısıyla, kitaplarda yer alan etkinliklerin öğrencilerin zihinsel alışkanlıklarını destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmesi, cebir dersinde başarıya ulaştırmanın bir yolu olarak görülebilir.

4.2. Öneriler

Bu araştırmada yedinci sınıfta okutulan iki farklı yayınevine ait ders kitabının örüntüler bölümleri zihinsel alışkanlıklar bağlamında incelenmiştir. Araştırmada içerik analizi kullanılmış ve bu analiz sonucunda verilerin bir kısmı frekans olarak, bir bölümü de nitel olarak betimlenmiş ve araştırmanın sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmanın diğer nicel ve nitel araştırmalar ile karşılaştırılmasını sınırlamaktadır. Dolayısıyla, örüntüler konusunun cebirsel düşünmeyi destekleyici niteliklerini ortaya koyacak daha fazla çalışmanın yapılması, konunun öğretimini ve kitap yazımlarının daha nitelikli hale getirilmesini mümkün kılacaktır. Ayrıca araştırmada sadece yedinci sınıf kitaplarında yer alan örüntüler bölümlerinin incelemesi gerçekleştirildiğinden ve diğer konularda yapılacak uygulamaları etkileyebileceğinden, bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar örüntüler bağlamındaki zihinsel alışkanlıklar ile değerlendirilmelidir. Dolayısıyla matematik ders kitaplarının her sınıf düzeyinde ve her konu bazında değerlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu incelemeler, öğretmenlerin kitap seçimlerine ve kitap yazarlarının etkinlikleri oluşturmalarına yol gösterici olacaktır. Ayrıca, bu araştırmada Erşen, Bülbül ve Güler'in (2021) bahsettiği gibi, öğretmenlerin matematik derslerinde kullanacakları kitapların seçiminde soru sayısının çokluğundan ziyade, nitelikli çözümlü örneklerin yer almasına dikkat etmeleri önemlidir. Dolayısıyla, kitapların farklı cebirsel düşünme biçimleri ve zihinsel alışkanlıklar bağlamında incelenmesi, öğretmenlerin seçimlerini yapmasına ve dikkat etmeleri gereken noktalara katkı sağlayacaktır.

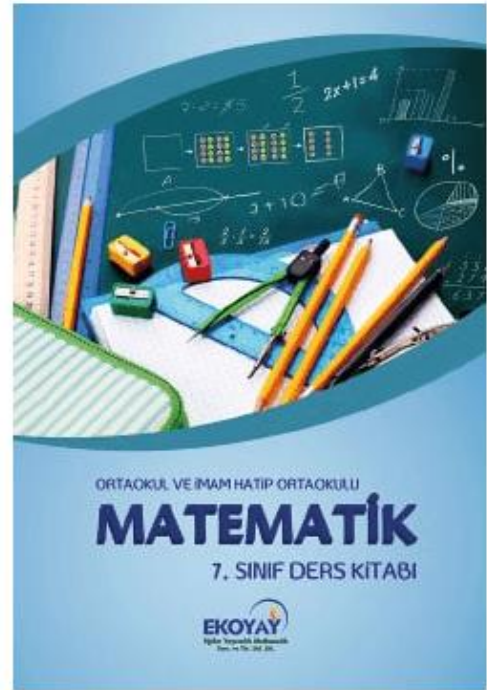
Bu araştırma kapsamında sadece şekil örüntüsü üzerine odaklanılmıştır. Bir öğretim sırası içerisinde hangi örüntü türleri seçilmeli, bu örüntülerin sıralaması nasıl olmalı ve her bir örüntü çeşidinde hangi tür

zihinsel alışkanlıkların geliştirilebileceğine yönelik araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca yapılacak boylamsal çalışmalar aracılığıyla öğrencilerin örüntü etkinlikleri sonucunda kazandıkları zihinsel alışkanlıkların neler olduğu ve bu süreçte öğrencilerin düşünsel süreçlerinde meydana gelen değişim sürecinin nasıl gerçekleştiği yapılacak öğretim deneyleri (teaching experiments, (Steffe ve Thompson, 2000)) aracılığıyla ortaya konulmalıdır. Son olarak çeşitli zihinsel alışkanlıkları geliştiren öğrencilerin örüntüler konusunda ve diğer konulardaki zihinsel alışkanlıkların onların başarısını nasıl etkilediğine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ek-1: Araştırma Verilerini Oluşturan Ders Kitaplarının Kapak Fotoğrafları



MEB Yayınları 7. Sınıf Ders Kitabı



Ekoyay Yayınları 7. Sınıf Ders Kitabı

5. KAYNAKÇA

- Akarsu Yakar, E., & Yılmaz, S. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin cebire yönelik gerçek yaşam durumlarını matematiksel ifadelerle dönüştürme sürecindeki matematiksel dil becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 292-310. DOI: 10.17679/inuefd.306995
- Arcavi, A. (2008). Modelling with graphical representations. *For the Learning of Mathematics*, 28(2), 2-10.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(5), 412-446.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2008). Habits of mind in the curriculum. *Learning and Leading with Habits of Mind*, 16, 42-58.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2021). *Common core state standards initiative*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.corestandards.org/>.
- Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Mark, J. (1996). Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula. *The Journal of Mathematical Behavior*, 15(4), 375-402.

- Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Mark, J. (2010). Contemporary curriculum issues: Organizing a curriculum around mathematical habits of mind. *The Mathematics Teacher*, 103(9), 682-688.
- Çavuş Erdem, Z., & Gürbüz, R. (2017). Öğrencilerin Hata ve Kavram Yanılgıları Üzerine Bir İnceleme: Denklem Örneği. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 640-670. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/28496/340179>
- Driscoll, M. (1999). *Fostering algebraic thinking: A guide for teachers, Grades 6-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Driscoll, M., DiMatteo, R. W., Nikula, J., & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking: A guide for teachers, grades 5-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Erşen, Z., Bülbül, B., & Güler, M. (2021). Analysis of solved examples in mathematics textbooks regarding the use of geometric habits of mind. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(1), 349-377. DOI: 10.16949/turkbilmat.850882
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: Development status and directions. *ZDM*, 45(5), 633-646.
- Foster, D. (2007). Making meaning in algebra examining students' understanding and misconceptions. In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Assessing Mathematical Proficiency* (pp.163-176). Berkeley: Cambridge University Press.
- Friel, S. N., & Markworth, K. A. (2009). A framework for analyzing geometric pattern tasks. *Mathematics teaching in the Middle school*, 15(1), 24-33.
- Grouws, D. A., Tarr, J. E., Chavez, O., Sears, R., Soria, V. M., & Taylan, R. D. (2013). Curriculum and implementation effects on high school students' mathematics learning from curricula representing subject-specific and integrated content organizations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(2), 416-463.
- Harel, G. (2008). What is mathematics? A pedagogical answer to a philosophical question. In B. Gold & R. Simons (Eds.), *Current issues in the philosophy of mathematics from the perspective of mathematicians* (pp. 265-290). Washington, DC: Mathematical American Association.
- İncikabı, S., & Biber, A. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen temsiller arası ilişkilendirmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 729-740. DOI: 10.24106/kefdergi.415690
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and learning a new algebra. In E. Fennema & T. A. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 133-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kılıçoğlu, E. (2020). Ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinde soyutlama becerisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 628-650. DOI:10.17860/mersinefd.736764
- Kilpatrick, J., & Izsák, A. (2008). A history of algebra in the school curriculum. *Algebra and Algebraic Thinking in School Mathematics*, 70, 3-18.
- Lannin, J. K. (2004). Developing mathematical power by using explicit and recursive reasoning. *The Mathematics Teacher*, 98(4), 216-223.
- Lee, L., & Freiman, V. (2006). Developing algebraic thinking through pattern exploration. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 11(9), 428-433.
- Mark, J., Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Sword, S. (2010). Contemporary curriculum issues: Developing mathematical habits of mind. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(9), 505-509.
- Mason, J. (2008). Being mathematical with & in front of learners: attention, awareness, and attitude as sources of differences between teacher educators, teachers & learners. In T. Wood (Series Ed.) & B. Jaworski (Vol. Ed.), *International handbook of mathematics teacher education: The mathematics teacher educator as a developing professional* (Vol. 4, pp. 31-56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Matsuura, R., Sword, S., Piecham, M., B., Stevens, G., & Cuoco, A. (2013). Mathematical habits of mind for teaching: Using language in algebra classrooms. *The Mathematics Enthusiast*, 10(3), 735-776.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. 02.02.2021 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.

- Moyer, J., Huinker, D., & Cai, J. (2004). Developing algebraic thinking in the earlier grades: A case study of the US Investigations curriculum. *The Mathematics Educator*, 8(1), 6-38.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA.
- Radford, L. (2000). Signs and meanings in students' emergent algebraic thinking: A semiotic analysis. *Educational Studies in Mathematics*, 42(3), 237-268.
- Radford, L. (2006). Algebraic thinking and the generalization of patterns: A semiotic perspective. In S. Alatorre, J. L. Cortina, M. Saiz, & A. Mendez (Eds.), *Proceedings of the 28th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 2–21). Merida, Mexico: Universidad Pedagógica Nacional.
- Radford, L. (2008). Connecting theories in mathematics education: Challenges and possibilities. *ZDM*, 40(2), 317-327.
- Radford, L. (2011). Embodiment, perception and symbols in the development of early algebraic thinking. In B. Ubuz (Ed.), *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 17–24). Ankara, TR: PME.
- Reçber, H., & Sezer, R. (2018). 8. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeyinin programdakilerle karşılaştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 55-76. DOI: 10.30964/auebfd.405848
- Rivera, F. D., & Becker, J. S. (2011). Formation of pattern generalization involving linear figural patterns among middle school students: Results of a three-year study. In J. Cai, & E. Knuth (Eds.), *Early algebraization. A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 323–366). Berlin: Springer-Verlag.
- Seaman, C. E., & Szydlik, J. E. (2007). Mathematical sophistication among preservice elementary teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(3), 167-182.
- Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh, & A. E. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 267–307). Hillsdale: Erlbaum.
- Stein, M. K., Remillard, J., & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319–370). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Stylianides, G. J. (2009). Reasoning-and-proving in school mathematics textbooks. *Mathematical Thinking and Learning*, 11(4), 258–288.
- Şaban, İ. H. (2019). *Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şirin, B., & Yıldız, A. (2020). 8. Sınıf matematik ders kitabının PISA temel matematik beceri seviyelerine göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4), 1158-1176. DOI:10.30703/cije.676100
- Warren, E., & Cooper, T. (2008). Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Actions that support 8 year olds' thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 171-185.
- Tural Sönmez, M. (2019). Yedinci sınıf matematik ders kitabında yer alan problemlerin finansal okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.427333>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Spor Lisesi Öğrencilerinin Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşleri¹

Hasan Güner BERKANT¹ , Ebru HEKİMOĞLU² 

¹(Sorumlu Yazar) Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, hgberkant@gmail.com, ORCID ID:000-0003-0725-6036
²Öğretmen, Kahramanmaraş Spor Lisesi, ebrhekimoğlu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5363-1234

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
13.02.2021

Kabul Tarihi:
30.03.2021

© UEAD 2021
Tüm hakları saklıdır.

Bu araştırmanın genel amacı, spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma olgubilim desenine dayalı nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin Akdeniz bölgesindeki bir spor lisesinde öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrenciler çoğunlukla spor lisesini yönlendirilme, meslek edinme ve spor geçişlerinin olması nedeniyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler okulun fiziki donanımıyla ilgili yaşadıkları sorunların okulun bina yapısı, tesis eksikliği ve araç-gereç yetersizliğinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Kültür derslerinin sayısının az olduğunu ve uygulamalı derslerin yapılamadığını ileri sürmüşlerdir. Okuldaki öğretmen sayısının yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin alanlarında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Okulun sporcu yetiştirme görevini gerçekleştirememesinin en önemli nedenlerinin tesis yetersizliği, ödenek sorunları ve malzeme eksikliği olduğunu iddia etmişlerdir. Öğrenciler, okulun daha etkili ve verimli olabilmesi için tesis yapılması, stadyumların içerisinde derslik yapılması ve öğretmen alımının yapılması gibi bazı çözüm önerileri getirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Spor lisesi öğrencileri, eğitim sorunları, öğrencilerin görüşleri.

Opinions of Sports High School Students on Problems They Encounter in Education and Solution Suggestions

Article Information

ABSTRACT

Received:
13.02.2021

Accepted:
30.03.2021

© UEAD 2021
All rights reserved.

The aim of this study is to determine sports high school students' views related to the problems they faced during the education and solutions about these problems. The research is a qualitative study based on phenomenological design. In the research, interview was used as one of the qualitative research methods. The sample of the study consisted of 20 students attending to a sports high school in Mediterranean region of Turkey. Convenience sampling was used to determine the sample of study. Data were collected by a semi-structured interview form which was developed by the researchers. Content analysis was used in the analysis of collected data. According to the results of this research, the students mostly prefer sports high schools due to their orientation, vocational training, and sports backgrounds. The problems they experienced in relation to the physical equipment of the school are based on the building structure of the school, the lack of facilities and equipment. They indicated that the number of culture courses is low and practical courses cannot be done. They declared that the number of teachers in the school and their subject matter knowledge are insufficient. According to them, the most important reasons for not being able to carry out the athletes' training in the school are related with lack of facilities, allowance problems, and lack of materials. Students put forward some solutions to make the education process of the school more effective and efficient such as building facilities, making classrooms inside the stadiums, and employing teachers.

Keywords: Students of sports high school, educational problems, students' views.

Kaynakça Gösterimi: Berkant, H. G. & Hekimoğlu, E. (2021). Spor lisesi öğrencilerinin eğitimde karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 79-96.

Citation Information: Berkant, H. G. & Hekimoğlu, E. (2021). Opinions of sports high school students on problems they encounter in education and solution suggestions. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 79-96.

1. GİRİŞ

Eğitimin kısa ve uzun vadeli amaçlarının tamamının öznesi insandır. Eğitim, bireylerde belirli davranış değişikliklerinin oluşmasını sağlamaya yönelik çalışmaları kapsayan bir süreçtir. Eğitimin amaçlarından biri, bireyleri ve toplumları düzenli bir yaşam biçimine ulaştırarak, sahip olunan bilgi, beceri ve değerleri planlı bir şekilde bir sonraki kuşağa aktarmakla birlikte insan davranışlarını deneyimler yoluyla değiştirmektir (Güneş, 2010:5). Varış (1994:8) ise eğitimi, bireyin beceri, tutum ve çeşitli olumlu davranışlar kazandığı bir süreç olarak tanımlar. İnsanlar eğitim sayesinde, doğuştan gelen davranışlarına ek olarak sonradan kazanılan davranışlar edinirler (Aslan, Soyalp, Karahan & Altuntaş, 2016:659). Eğitimle en yakın ilişkili kavramlardan biri öğretimdir. Hatta eğitim kurumlarında gerçekleşen çalışmalar eğitim-öğretim etkinlikleri olarak da adlandırılmaktadır. Kurumsal eğitim sürecinde, sistematik olarak ders içeriğinin ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesini sağlama öğretim olarak tanımlanabilir (Çakır & Karataş, 2012:23).

Spor eğitimi, kurumlarda belli bir program dahilinde gerçekleşen eğitim hizmetlerinden biridir. Spor, insanların yaşamında sadece informal boyutta değil, formal eğitim kapsamında ve profesyonel anlamda da yer almaktadır. İnsanlık tarihi boyunca devam eden bir uğraşı, meslek ya da yaşam biçimi olan spor, eğlence, statü kazanma, boş zaman etkinliği, askeri eğitim gibi farklı amaçlar için kullanılmış ve insanlığı hizmet etmiştir. Bu kapsamda sporun farklı tanımlamaları yapılmıştır. Bu tanımlamalarda, sporun bilimsel bir disiplin olması, sağlıklı yaşam için yapılması gereken etkinlikleri içermesi, öğrencilerin genel kültür gelişimi kadar bedensel ve ruhsal gelişiminin sağlanması amacıyla bir ders olarak eğitimde kullanılması vurgulanmaktadır (Göral & Nar, 2009).

Genel anlamda spor, bireysel veya takımla birlikte kendine özgü kuralları olan, rakipler arasındaki rekabete ve müsabakanın olduğu, bedensel ve zihinsel yeteneklerin gelişiminde etkili olan, eğitici ve eğlendirici faaliyetleri içermektedir (Demirel & Kul, 2015: 48). Ayrıca sporun kültürel anlamda toplumda birlik, beraberlik ve dayanışmayı artıran bir yönü de bulunmaktadır (Karapınar, 2007: 1). Bireylerin gerek kültürel, gerekse de bedensel, zihinsel ve ruhsal olarak sağlıklı olması, sporun temel hareketlerini, uygulamalarını, yöntemlerini ve ilkelerini içeren beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle mümkün olabilmektedir (Gündüz, Sunay & Tanılkan, 2002: 36). Çağdaş eğitimde geliştirilmek istenen en önemli özelliklerden birisi de bireylerin spora yönelik beceri ve yetenekleridir. Bu nedenle spor ile eğitim-öğretim arasında sıkı bir bağlantı vardır. Bu bakımdan Bulgu (2005: 231), sporun çağımızda eğitimin bir parçası olduğunu ve toplumsal değerleri bireylere aktardığını, bireylerin takımın içine girme ve takımla birlikte hareket edebilme, başarıyı hedefleme ve kendisini sürekli geliştirme yönünde yetenekler edinmesini sağlayarak, birlikte yaşamının gereklerini öğrettiğini belirtmektedir. Ayrıca spor, bireye ve topluma kazandırdığı disiplin, sevgi, saygı, iş birliği yapma, anlayış, centilmenlik, sabır gibi bazı temel değerleri kazandırmada da etkin bir rol oynamaktadır (Öztürk & Kuter, 2012: 77).

Çağdaş eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireyleri yeteneklerine göre yönlendirmektir. Bu amaca ulaşmak için, yeteneklere dayalı okullar açılarak öğrencilerin bu okulları tercih etmeleri desteklenmektedir. Öğrenciler bu okullarda almış oldukları eğitim-öğretimle doğuştan gelen yeteneklerini

geliştirmekte, böylece kendisine uygun, severek yapabileceği bir iş imkânı yaratılmakta ve ülkesine yararlı işler üretebilmektedir (Güneş, 2010: 5). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982) 59. maddesinde “Devlet, her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder.” ifadesi yer almaktadır (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden 10.05.2019 tarihinde erişilmiştir). Anayasanın bu maddesi çerçevesinde Türkiye’de ilk spor lisesi 2004-2005 eğitim-öğretim yılında açılmıştır (MEB, 2018: 24).

Spor liselerinin genel amacı; öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Resmi Gazete, 2009, Sayı: 27260). Bu okullar, öncelikle beden eğitimi ve sporla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır. Spor liselerinin programı, sporla ilgili teorik ve uygulamalı derslerle birlikte diğer liselerde verilen genel kültür ve genel yetenek derslerini de kapsamaktadır. Bu programlardan sorumlu olarak spor lisesinde eğitim verecek öğretmenler mesleki anlamda yeterliklerini ölçen özel sınavlarla seçilmektedir. Öğretmenler, spor liselerinin beden eğitimi öğretmenliğine atanmak isteyen adaylardan alanlarına göre yetenekleri ile tutum ve davranışları bakımından değerlendirilmesi amacıyla bir komisyon tarafından yapılacak uygulama sınavı ile seçilmektedir (Resmi Gazete, 2010, Sayı: 27790). Spor liselerine öğrenci seçimi yetenek sınavı ile yapılmaktadır. Spor liselerinde öğrenim görmek isteyen öğrenciler girmek istedikleri okullara başvurularını yönetmelikte belirlenen süre içinde yapmalıdırlar. Başvuru süreleri her yıl okullarda ders döneminin bitişi ile başlayıp temmuz ayının üçüncü haftasının son iş gününe kadar devam etmektedir. Başvurusu kabul edilen öğrenciler arasından ağustos ayı içerisinde, başkanlığını okul müdürünün yaptığı ve üçü ilgili okuldan, ikisi belirlenecek diğer okullardan olmak üzere beş öğretmenden oluşan komisyon tarafından yapılan iki aşamalı yetenek sınavı sonuçları ile okula kayıt yaptıрма hakkı kazanan öğrenciler seçilmektedir. Yapılacak yetenek sınavlarından başarılı sayılabilmek için her iki aşamadan 100 (yüz) tam puan üzerinden en az 50 (elli) puan almak ve başarı sıralamasında belirlenecek kontenjan içerisine girebilmek gerekmektedir (Resmi Gazete, 2009, Sayı: 27260). Spor lisesine kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerin okullar tarafından uygulanacak bir yetenek sınavıyla seçilmesi, bu liseleri diğerlerinden ayıran önemli bir farklılıktır (Ayaydın, 2013: 437).

Gerek spor liseleri gerekse de diğer lise türleri, formal açıdan sporun başlangıç noktasıdır. Ülke çapında sporun çeşitli alanlarında başarılı olup bunun devamının sağlanmasının temeli, eğitimin her aşamasında uygulanan ve belirli bir sisteme oturmuş eğitim politikalarıdır. Bu konuda öncelikle eğitim kurumlarında verilen beden eğitimi ve spor dersleri ulaşılmak istenen hedefe uygun olmalı, yeterli olmalı ve iyi düzenlenmiş olmalıdır. Bu bakımdan eğitim kurumlarında düzenlenen sportif etkinlikler zaman, mekân ve öğretmen olarak bir bütünlük arz etmeli, ayrıca imkânlar açısından herhangi bir eksiklik içermemelidir (Büyükkalın & Kolukısa, 2001: 12).

İlgili alanyazın incelendiğinde, spor lisesi öğrencilerinin ve öğretmenlerin beklentileri, öğrenci performansları, eğitim-öğretimle ilgili güncel sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileriyle ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır:

Boyalı, Ergin ve Öçalan (2018) öğrencilerin spor liselerine yönelme ve tercih nedenlerini, Koçak, Özdurak Singin ve Yıldız (2020) ise öğrencilerin spor liselerini seçme nedenleri ve beklentileri üzerine araştırma yapmışlardır. Karapınar (2007) ile Nar (2007) spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula

giriş nedenleri ve mesleki beklentilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Canal (2008) ise spor liselerindeki öğrencilerin problemlerini ve beklentilerini araştırmıştır. Uluçay, Özpolat, İşgör ve Taşkesen (2014), spor lisesi öğrencilerinin gelecek beklentilerinin diğer liselerdeki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Peckman ve diğerleri (2018), sporda uzmanlaşmanın öğrencilerin çeşitli performansları üzerinde etkili olmadığını belirlemişlerdir. Heinonen (2018), öğrencilerin lisedeki ilk iki yıllarındaki atletik ve öğrenci kimliği özelliklerinin gelişimini incelemiştir. Esmir ve Karakulak (2020), spor lisesi öğrencilerinin çeşitli fiziksel performans özellikleri arasında anlamlı ilişkiler belirlemişlerdir.

O'Neill, Calder ve Hinz (2017), atlet öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Coşkun, Çoban, Devocioğlu ve Genç (2009) beden eğitimi öğretmenlerinin spor liselerini algılama düzeylerini araştırmış, Ayaydın (2013) güzel sanatlar ve spor liselerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çolakoğlu ve Karaküçük (2006) ile Bulca, Demirhan, Kankalgil ve Saçlı (2014) beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunları incelemiş ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmişlerdir.

Alias (2018), atlet öğrencilere yönelik aile desteği ve baskısını araştırmıştır. Duman, Karagün ve Selvi (2020), Anadolu ve spor lisesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının ailelerinde spor yapan olup olmamasına göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Tükel, Atılğan ve Temel (2020) ise, anne-baba eğitim düzeyinin spor lisesi öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Altındaş (2009) Türkiye’de açılan spor liselerinin amaç ve beklentilerini, Şentürk (2016) ise çalışmasında Türkiye’deki spor liselerinin işlevsellik açısından durumunu Avrupa Birliği spor eğitimi temelinde incelemiştir. Nacar (2019), okullardaki spor tesislerini nicelik ve nitelik açısından değerlendirmiştir.

Açıkada ve diğerleri (2008) ise beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerini karşılaştırmışlardır. Ülger (2000) öğretmen ve öğrencilerinin meslek dersleri öğretimine ilişkin görüşlerini incelemiş, Yazgan (2018) ise meslek lisesi öğrencilerinin kültür ve meslek derslerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Ulaşılabilen alanyazındaki çalışmaların yanı sıra, bu araştırmanın öğrencilerin eğitim-öğretimde karşılaşılan sorunlara yönelik güncel görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, belirlenen sonuçlardan ve katılımcılar tarafından ileri sürülen önerilerden yola çıkarak spor liselerinde yaşanan sorunların çözümüne ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problemi “Spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretimle ilgili sorunları ve çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim ve öğretimde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin;

1. Spor lisesini tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okulun fiziki donanımıyla ilgili sorunlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okuldaki kültür ve spor derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okulun öğretmenlerin sayısı ve mesleki niteliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okulun sporcu yetiştirme görevini gerçekleştirmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Eğitim-öğretim sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim ve öğretimde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçladığından fenomenolojik (olgubilimsel) desene dayalı nitel bir çalışmadır. Fenomenolojik desen derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi gereken olgulara odaklanmaktadır. Başka bir deyişle, insanların olguları nasıl algıladıkları, betimledikleri, yorumladıkları ve anlamlandırdıkları ile ilgilenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada ele alınan olgu, spor lisesi öğrencilerinin aldıkları eğitim-öğretimin kalitesi ve bununla ilgili sorunlar ve çözüm önerileridir. Görüşme ise fenomenolojik desene dayalı çalışmalarda tercih edilen yöntemlerden biridir (Patton, 2014). Bu çalışmada da, spor lisesi öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşme süreci gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, bireylerin zihninden neler geçtiğini ortaya çıkarmak ve bireylerin bir olay, olgu ya da duruma bakış açılarını anlamlı olarak belirlemeyi amaçlayan, önceden belirlenmiş soruların yanı sıra katılımcıların verdikleri yanıtlara göre araştırmanın bağlamından uzaklaşmamak şartıyla ek soruların sorulabildiği bir yöntemdir (Patton, 2014).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin Akdeniz bölgesindeki bir spor lisesinde öğrenim gören 9'u kadın (%45), 11'i erkek (%55) olmak üzere 20 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma, araştırmacılardan birinin görev yaptığı okulda gerçekleştiğinden, öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örneklem benimsenmiştir. Bu örneklem türü, verilerin toplanmasında kolaylık ve pratiklik sağlayan faktörlerin tercih edildiği durumlarda kullanılmaktadır (Patton, 2014). Katılımcılara ait bazı özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bazı Özellikler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Branş	Lisans	Kulüp	İkamet
Ö1	Kadın	16	10.sınıf	Judo	Var	Var	Aile Yanı
Ö2	Kadın	16	10.sınıf	Futbol	Var	Var	Pansiyon
Ö3	Kadın	15	9.sınıf	Voleybol	Var	Var	Aile Yanı
Ö4	Kadın	16	11.sınıf	Futbol	Var	Var	Aile Yanı
Ö5	Kadın	17	11.sınıf	Voleybol	Var	Var	Aile Yanı
Ö6	Kadın	17	12.sınıf	Goalball	Var	Var	Aile Yanı
Ö7	Kadın	15	9.sınıf	Voleybol	Var	Var	Pansiyon
Ö8	Kadın	18	11.sınıf	Tekvando	Var	Var	Aile Yanı
Ö9	Kadın	18	12.sınıf	Güreş	Var	Var	Aile Yanı

Ö10	Erkek	15	9.sınıf	Çim Hokeyi	Var	Var	Pansiyon
Ö11	Erkek	15	9.sınıf	Kano	Var	Var	Pansiyon
Ö12	Erkek	16	10.sınıf	Judo	Var	Var	Aile Yanı
Ö13	Erkek	16	10.sınıf	Basketbol	Var	Var	Aile Yanı
Ö14	Erkek	16	10.sınıf	Voleybol	Var	Var	Aile Yanı
Ö15	Erkek	16	10.sınıf	Futbol	Var	Var	Aile Yanı
Ö16	Erkek	17	11.sınıf	Kort Tenisi	Var	Var	Aile Yanı
Ö17	Erkek	17	12.sınıf	Futbol	Var	Var	Aile Yanı
Ö18	Erkek	17	12.sınıf	Badminton	Var	Var	Aile Yanı
Ö19	Erkek	17	11.sınıf	Güreş	Var	Var	Aile Yanı
Ö20	Erkek	18	12.sınıf	Hentbol	Var	Var	Aile Yanı

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmada çoğunluğu erkek olan, 15 ila 18 yaş arasındaki, 9-12. sınıflar arası düzeylerde eğitim gören, 12 farklı branşta ve lisanslı olarak kulüplerde kayıtlı olan ve çoğunluğu ailesinin yanında ikamet eden katılımcılar yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümü katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik açık uçlu beş sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise katılımcıların öğrenim gördükleri okulda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla açık uçlu yedi sorudan oluşmaktadır. Formun geliştirilme aşamasında dil, yapı ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla eğitim bilimleri alanında bir uzmanının görüşü alınmıştır. Görüşme formunun ilk haliyle üç katılımcı ile pilot çalışma yapılmış, elde edilen dönütlere göre düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, örneklemedeki 20 katılımcının öğrenim gördükleri spor lisesinde, görüşme sürecini etkileyebilecek dışsal etkenlerin kontrol altına alındığı bir ortamda, yaklaşık üç haftalık bir sürede ve her bir katılımcıyla yapılan ortalama 25-30 dakikalık görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmacılar görüşmeden önce katılımcılara çalışmanın amacından ve öneminden söz etmiş, cevapların başka bir amaçla kullanılmayacağını ve çalışmanın gönüllük esasına dayandığını belirtmişlerdir. Katılımcıların sözel sorulara verdikleri cevaplar, yazılı notlar alınarak toplanmıştır. Görüşmeler gerçekleştirildikten sonra etik kurallara uymak amacıyla ve verilerin analizinde belirleyici olması açısından, katılımcılara “öğrenci” kelimesinin ilk harfi olan “Ö” harfi ile başlayan bir numara verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerdeki temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik olarak çeşitli kodlar ve temalar yardımı ile anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014). İçerik analizi çerçevesinde katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar dikkatlice okunarak kodlar çıkarılmıştır. Kodların benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılması ile temalara ulaşılmış, tema ve kodlara ait frekanslar tablolar halinde verilmiş ve bulguların açıklayıcı olması açısından cevaplara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Analizler sonucunda bulgular “tercih nedenleri, donanım sorunları, kültür dersleri, spor dersleri, öğretmen sayısı ve niteliği, okulun sporcu yetiştirmesi, çözüm önerileri” temaları altında düzenlenmiştir.

Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından çıkarılan kodların uyumu için Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$$

Araştırmacılar 40 kod üzerinde fikir birliğine varırken, 6 kodda ise fikirleri ayrılmıştır. Çıkarılan kodlar formüle edildiğinde;

$$\text{Güvenirlilik} = 40/(40+6) \times 100$$

Güvenirlilik = .87 olarak hesaplanmıştır.

İç tutarlılığın sonucunu gösteren bu hesaplamada ortaya çıkan değer en az .80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2014). Araştırmada bu oran .87 olarak hesaplandığından verilerin güvenilir olduğu belirtilebilir.

3. BULGULAR

Katılımcıların spor lisesini tercih etme nedenlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcıların Spor Lisesini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Tercih nedenleri	Yönlendirme	13
	Meslek Edinme	10
	Spor Geçmişi	9
	Üniversite Eğitimi	5
	Öğretim Programı	5
	Spor Sevgisi	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcıların çoğu (13/20) yakınlarının yönlendirmesi ile okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı (10/20) bu liseyi meslek edinmek için seçtiklerini ifade ederken, yarıya yakını (9/20) spor geçmişlerinden dolayı tercihte bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir kısmı ise (5/20) üniversite eğitimi ve öğretim programı için tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan sadece biri spor sevgisinden dolayı bu liseyi tercih ettiğini belirtmiştir.

Görüşme yapılan katılımcıların spor lisesini tercih etme nedenlerine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö-12: *“Beden eğitimi öğretmenimin önerisiyle tercih ettim. Spor yaptığım için öğretmenim daha fazla geliştirebileceğimi söyledi.”*

Ö-2: *“Ortaokuldaki beden eğitimi öğretmenimin tavsiyesiyle. Okula gelmeden önce sporun içinde olduğumdan başarılı olacağımı düşündüm. Spor lisesinden mezun olunca antrenörlük ve hakemlik kazanma konusunda avantajlı olduğum için sporda daha iyi yerlere geleceğimi düşündüm. Liseden mezun olanlara yardımcı antrenörlük belgesi verilmesi.”*

Ö-16: *“Beden eğitimi öğretmeni olmak istiyorum. Spor lisesi ek puan verdiği için tercih ettim.”*

Ö-9: *“Spor dersleri fazla olduğu için sporcuyu daha iyi yetiştirdiklerini düşündüm. Spora dair meslekleri elde etmek için tercihte bulundum.”*

Ö-16: *“Küçük yaştan itibaren spor yaptığım için spor lisesinde sporculuğumu geliştirerek beden eğitimi öğretmeni olmak istiyorum. Spor lisesini ek puan verdiği için tercih ettim, spor derslerinin fazla olduğunu düşündüğümünden.”*

Katılımcıların okulun fiziki donanımı ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Okulun Fiziki Donanımı Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Donanım sorunları	Bina yapısı	20
	Tesis eksikliği	20
	Araç-gereç yetersizliği	20
	Güvenlik sorunları	17
	Teknolojik donanım eksikliği	6
	Isınma problemleri	5

Tablo 3’te görüldüğü gibi, katılımcıların tamamı (20/20) fiziki donanım sorunlarının bina yapısı, tesis eksikliği ve araç-gereç yetersizliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu (17/20) güvenlik sorunları olduğunu belirtirken, bazı katılımcılar ise teknolojik donanım eksikliği (6/20) ve ısınma problemleri (5/20) olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların fiziki donanım sorunlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö-16: “Akıllı tahtamızın olmaması bazı dersleri anlamamızda güçlük çekmemize neden oluyor. Spor malzemelerimiz yok. Okulun binası bize ait olmadığından spor alanı eksikimiz var. Okulumuzun bahçesi çok küçük, sadece arabalar sığıyor. Bahçe düzeni yok hatta bahçe yok. Bazı sınıflarımız okulun tesisat sorunu yüzünden su basmış durumda ve sağlıksız. Sınıfımız güzel sanatlar lisesine uygun olduğundan sınıfımız akustik sınıf olduğundan normal sınıfa çevrilmiş. Konuştuğumuzda akustik oluyor.”

Ö-19: “Okulumuz yerleşim yeri olarak çok tehlikeli bir alanda olduğundan risk taşıyor. Şehirlerarası yola çok yakın ve yanımızda kanal var, düşme ihtimali var. Okulumuzda spor salonu, laboratuvar, kütüphane olmadığından araştırma yapmak istediğimizde internet kafelere gitmek zorunda kalıyoruz. Branşlara özgü spor alanlarımız yok. Spor malzemelerimiz ve giysimiz yok. Spor kıyafetimiz olmadığından maçlara çıktığımızda 1-0 mağlup başlıyoruz. Okul binasında farklı iki okul olması tuvalet, kantin, bahçe ve derslikler bakımından zorluklar yaşıyor. Bahçemizde kamelya yok.”

Ö-4: “Okulumuzdaki petekler yetersiz olduğundan ısınma sorunu var, ben çok üşüyorum. Akıllı tahta olmadığı için dersi görsel olarak işleyemiyoruz. Okulumuzun tuvalet sayısı yetersiz. Spor malzemelerimiz çok yetersiz. Kültür derslerini işleyebileceğimiz laboratuvarımız yok. Binamızın ön bahçesi içine çökmüş durumda, duvarlarda yarıklar var. Deprem olmuştu çok şiddetli sallandık. Okulun yolu yağmur yağdığına göçtü. Kantinimiz çok küçük, öğle arasında sınıfta yemek yiyoruz, iki okulun aynı binada olması her şeyi zorlaştırıyor. Maç formamız yok.”

Ö-20: “Spor salonumuz yok. Derslerimizi uygulamalı işleyemiyoruz. Kantin fiziki donanım olarak yetersiz. Kalorifer sayısı ve ısıtması az olduğundan üşüyoruz. Okulumuzun deprem riski çok yüksek çünkü duvarlarda çatlak yerlerde çökmeler var. İki okulun birlikte olması derslerde ses gelmesine neden oluyor. Mescidimiz yok. Tuvalet sayısı öğrenci sayısına göre az olduğundan temiz olmuyor. Spordan sonra duşumuz yok.”

Ö-12: “Spor salonumuz yok. Derslerimizden geri kalıyoruz, kondisyondan düşüyoruz, kulüp antrenmanlarımız yetmiyor. Okul kendimize ait değil. İki okul iç içe olduğundan derslerde müzik dersleri rahatsız ediyor, derslere adapte olamıyoruz. İki farklı okulun aynı bina içinde eğitim alması lavabo kullanımları ve temizliği bakımından olumsuzluklar oluyor. Tuvalet sayısı az. Dersliklerimizin sayısı az.

Mescidimiz yok, abdesthanemiz yok. Spor malzemelerimiz yeteri kadar yok. Kütüphane, laboratuvar ve deney malzemelerimiz yok.”

Katılımcıların kültür ve spor dersleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Katılımcıların Kültür ve Spor Derslerine İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Kültür dersleri	Kültür derslerinin az olması	17
	Uygulama yapılamaması	14
Spor dersleri	Materyal eksikliği	9
	Program düzensizliği	5
	Klasik yöntemler	5
	Teknolojik donanım eksikliği	3

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcıların çoğu (17/20) kültür dersleri sayısının az olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların yarıdan fazlası (14/20) uygulamalı derslerin yapılamadığını ifade ederken, yarıya yakın katılımcı (9/20) materyal eksikliği olduğundan bahsetmiştir. Katılımcıların bir kısmı (5/20) programın düzensiz olduğunu ve klasik yöntemlerle ders işlendiğini belirtmişlerdir. Az sayıda katılımcı ise (3/20) okulda teknolojik donanım eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların kültür ve spor derslerine ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö-2: *“Kültür derslerinin sayısının az olduğunu düşünüyorum. Birçok kültür dersini alamıyoruz. 12. sınıfta sınava girdiğimizde başarısız oluyoruz. Kültür derslerinde yeterli araç- gerecimiz yok, sadece bir kitaptan yararlanabiliyoruz. Akıllı tahtamız yok, birçok konuyu görsel olarak işleyemiyoruz. Tesisimizin olmaması birçok dersi uygulamadan teorik olarak almamıza neden oluyor.”*

Ö-16: *“Kültür derslerimiz sabah saatlerinde, spor derslerimiz öğleden sonra yapılmalıdır. 11. ve 12. sınıfta sayısal derslerin olmaması üniversite giriş sınavında başarısız olmamıza neden oluyor. Kültür derslerinin yüzeysel işlenmesi, detaylı ders anlatılmaması, anlaşılmayan soruların tekrarlanmaması ve edebiyat dersinin baraj ders olması sınıf geçmemizi zorlaştırıyor. Kültür dersi saatlerinin çok az olması uzaklaşmamıza neden oluyor. Spor derslerinde malzeme ve sahaların olmaması ders işlenmemesi ve antrenman yapılmamasına neden oluyor.”*

Ö-12: *“Kültür dersleri saatleri sabah, spor derslerimiz öğleden sonra olmalı. Çünkü spor derslerinden yorgun çıkıyoruz, kültür derslerine adapte olamıyoruz. Kültür derslerimizin sayısı az, üniversite sınavında zorluk çekeceğiz. Matematik dersimiz yok. Spor derslerimizden masaj dersimiz kaldırıldı. Spor derslerinde uygulama yapamıyoruz tesisimiz olmadığı için ve başka okulun içinde eğitim aldığımızdan.”*

Ö-7: *“Kültür dersleri yetersiz ve verimsiz geçiyor. Kültür derslerinde sadece yazarak ders anlatmak yerine daha farklı şekillerde olmadığı için anlamıyoruz. Spor derslerimizde alan ve malzeme kullanarak ders işlenmesi gerekiyor.”*

Katılımcıların okuldaki öğretmenlerin sayısı ve mesleki nitelikleri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Okuldaki Öğretmenlerin Sayısı ve Mesleki Niteliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Öğretmen sayısı ve niteliği	Öğretmen eksikliği	18
	Branş bazında eksiklik	11
	Alan bilgisi yetersizliği	11
	Meslek bilgisi yetersizliği	2

Tablo 5'e göre, katılımcıların tamamına yakını (18/20) okulun öğretmen eksikliği olduğunu ifade ederken, katılımcıların yaklaşık yarısı ise (11/20) öğretmenlerin branş bazında eksikliğini ve alan bilgisi yetersizliğini ileri sürmüşlerdir. Birkaç katılımcı ise (2/20) öğretmenlerin meslek bilgisinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların okulun öğretmen sayısı ve niteliği hakkındaki görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö-12: “Matematik, kimya, coğrafya dersi öğretmenlerimiz yok. Bu derslerde başka branştan hocalarımız ders vermekte. Derslerde yetersiz kaldıklarını düşünüyorum. Spor öğretmenlerimizin sayısı az ve her branştan öğretmenimiz yok. Kendi branşı dışında başka branşlarda yeterli olamıyorlar. Spor salonu olmadığından hocalar dersi uygulamalı olarak işleyemiyor.”

Ö-7: “Kültür derslerinde yeteri kadar öğretmen yok. Kültür derslerine kendi branşı olmayan öğretmenler giriyor. Hocalar öğrencilerle yeteri kadar iletişime geçmiyor, derste sınıfın hâkimiyetini sağlayamıyor. Her öğrenciye aynı şekilde davranıyorlar. Spor derslerinde branşı olmayan öğretmenler giriyor.”

Ö-2: “Birçok dersin öğretmeni olmadığından ve başka branştaki hocaların o derslere girmesinden dersler verimsiz oluyor. Mesela tarih hocası coğrafya dersine, fizikçi kimyaya, beden eğitimi din kültürüne giriyor. Felsefe öğretmeni din kültürü dersine girdiğinden bu dersler verimsiz geçiyor. Spor dersi hocalarının sayısı az. Nitelik olarak bazıları ortaokuldan geldiği için bize nasıl davranacağını ve konuşacağını bilmiyor. Birçoğu branşlarında sporcu olarak yeterli değiller.”

Ö-6: “Öğretmen sayımız az. Birkaç branşın dersinde öğretmenimiz yok. Branşı olmayan öğretmenler farklı ders anlatırken yetersiz kalıyorlar. Soru sorduğumuzda hocanın kendi branşı olmadığı için sorulara cevap alamıyoruz. Bazı derslerimize müdür ve müdür yardımcısı girdiği için derslerimiz boş geçiyor.”

Katılımcıların okulun sporcu yetiştirme görevini gerçekleştirme durumuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Okulun Sporcu Yetiştirme Görevini Gerçekleştirme Durumuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Okulun sporcu yetiştirmesi	Tesis yetersizliği	16
	Ödenek Sorunu	9
	Malzeme eksikliği	7
	Sınavın kapsam yetersizliği	5
	Sporun desteklenmemesi	4

Tablo 6'ya göre katılımcılar genel olarak okulun sporcu yetiştiremediğini ifade etmiş ve görüşlerini bunun nedenleri üzerine yoğunlaştırmışlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (16/20) tesis yetersizliğinden dolayı sporcu yetiştirilemediği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar sporcu yetiştirilememesinde ödenek sorunları (9/20), malzeme eksikliği (7/20), sınavın kapsam yetersizliği (5/20) ve sporun desteklenmemesi (4/20) gibi faktörlerin etkili olduğu görüşündedirler.

Katılımcıların bu konu hakkındaki görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö-12: “Okulun sporcu yetiştiremediğini düşünüyorum. Çünkü gerekli olan tesis ve malzemeler yok. Branşımızda körelmeye başlıyoruz. Var olan sporculuğumuz da köreldi. Branşlarımızda il birincisi oluyoruz. İl dışı, grup maçları ve hatta Türkiye finallerine maddi sıkıntılar olduğundan katılamıyoruz. Sporda ilerleyemiyoruz.”

Ö-2: “Sporcu yetiştirildiğine inanmıyorum. Çünkü okulda bütün öğretmenlerin sporculara destek vermesi gerekirken, sadece birkaç spor öğretmeni elinden geleni yapıyor. Diğer hocaların hiçbir destek vermemesine rağmen beklentileri çok yüksek oluyor. Tesis eksikliğinden müsabakalara ve derslere yeterince çalışamadığımızdan sporculuğumuz köreliyor. Müsabakalara il birincisi olsak dahi gidemiyoruz para olmadığı için.”

Ö-14: “Sporcu yetiştirilemiyor. İl dışındaki müsabakalara katılamıyoruz, önümüzü kapatıyor. Maddi durum yetersizliğinden maçlara gidemiyoruz. Okula öğrenci alımında gerçek sporcular ayırt edilemiyor. Tesis ve malzemelerimiz olmadığından spor derslerini uygulamalı olarak işleyemiyoruz. Var olan branşımızda bile köreliyoruz.”

Ö-19: “Sporcu yetiştirdiğini düşünmüyorum, çünkü yeterli disiplin yok. Yeterli imkân olmadığında, öğrenciler spor müsabakalarına katılamadıklarında spordan uzaklaşıyor. Spor lisesi mülakatları kolay olduğundan sporcu olmayanlar da okula giriyor.”

Ö-6: “Sporcu yetiştirilemiyor. Çünkü yeterli tesis, malzeme, branş hocalarımız yok. Okula öğrenci seçimi sınavları kolay olduğundan branşı olmayanlar okula girebiliyor. Okulda uygulamalı dersler işlenemediği için sporcu yetiştirilemiyor. Müsabakalara katıldığımızda formamız olmuyor. Diğer takımlar donanımlı çıktığında moralimiz düşüyor. Bu da oyuna yansıyor. İl dışı müsabakalara maddi yetersizlik ve ilgisizlikten dolayı katılamıyoruz.”

Katılımcıların okulun eğitim-öğretim sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesine yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir

Tablo 7. Katılımcıların Okulun Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Kodlar	f
Çözüm önerileri	Tesis yapılması	16
	Stadyum sınıfları	9
	Öğretmen alımı	7
	Mülakatın değiştirilmesi	7
	Malzeme temini	6
	Güdüleme	6
	Sağlık donanımının artırılması	5
	Sporcu beslenmesine uygunluk	5
	Sağlık personeli alımı	3
	Programın düzenlenmesi	3
	Staj	3
	BESYO kursları	2
	Manevi ortam	1
	Müsabakalara katılım	1
	Ödeneklerin artırılması	1

Tablo 7’ye göre katılımcıların çoğu (16/20) öneri olarak okula tesis yapılması gerektiğini belirtirken, katılımcıların yaklaşık yarısı (9/20) stadyumların içerisine derslik yapılması üzerine yoğunlaşmışlardır. Katılımcılardan bazıları (7/20) okula öğretmen alınmasını ve öğrenci seçiminde

yapılan mülakat sınavının değiştirilmesini, okula malzeme temin edilmesini ve katılımcıları güdüleyici çalışmaların yapılmasını (6/20), okulun sağlık donanımının artırılmasını ve sporcu beslenmesine uygun hale getirilmesini (5/20) önermişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (3/20) okula sağlık personeli alınmasını, ders programının düzenlenmesini, staj yaptırılması gibi önerilerini belirtmişlerdir. Az sayıda katılımcı ise (2/20) BESYO'ya hazırlık için kursların yapılmasını, sadece birer katılımcı ise okulun manevi açıdan daha zengin olmasını, müsabakalara katılımın sağlanmasını ve ödeneklerin artırılmasını önermişlerdir.

Katılımcıların okulun eğitim-öğretim sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesine yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö-3: *“Spor tesisi olan bir okul yapılabilir.” Herhangi bir sakatlanma için sağlık görevlisi alınabilir.”*

Ö-13: *“Sabah saatlerinde kültür dersleri işlenip öğleden sonra spor dersleri işlenebilir. Öğrenci seçiminde sınav daha da zorlaştırılarak okula girişte belirli not ortalamasıyla öğrenci seçilebilir.”*

Ö-19: *“Sakatlık ve yaralanmalar için revir yapılabilir, okula sağlıkçı ve fizyoterapist alınabilir.”*

Ö-14: *“Ders programları düzenlenerek kültür dersleri önce, spor dersleri sonra yapılabilir. Okul binası stadyumların içine taşınabilir. Böylece tesis sorunumuz ortadan kalkar, her branşa ait sahalara yapılabilir.”*

Ö-20: *“Her spor branşından öğretmen alımı yapılabilir, saha ve malzeme eksikliği giderilebilir. Okul, kompleksi olan alana taşınabilir, kantinde öğle arası yemekleri sporcu beslenmesine uygun yemekler yapılabilir, ilk yardım ve spor kazaları dersinde uygulamalı ders işlemek için araç-gereçler alınabilir, üniversiteye (BESYO) hazırlık kursları açılabilir.”*

Ö-4: *“Stadyumların içine derslikler yapılarak müsabakalara etkin olarak katılırız ve tesis sorunu ortadan kalkar. Kantinde paketli yiyecekler yerine sporcu beslenmesine uygun yemekler çıkarılabilir, ilk yardım malzemeleri alınarak ilk yardım odası kurulabilir, okula öğrenci alınırken yapılan sınavın her branşa ait koordinasyonları yapılabilir ve sınav zorlaştırılabilir.”*

Ö-7: *“İlk önce öğretmenler öğrencilere dersi sevdirmeli, üniversiteleri kazanmamıza yardımcı olmalı, bununla ilgili planlı olmalı.”*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin spor lisesini tercih etmelerinde çevreleri tarafından yönlendirilme, meslek sahibi olmayı isteme ve spor geçmişlerini devam ettirme isteği gibi nedenlerin ön plana çıktığı sonucuna varılmıştır.

- Öğrencilerin çoğunun, okulun fiziki donanımıyla ilgili yaşadıkları sorunları okulun bina yapısı, tesis eksikliği, araç-gereç yetersizliği ve güvenlik sorunları ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin kültür ve spor dersleri ile ilgili olarak, kültür derslerinin sayısının az olduğunu ve fiziki imkânların yetersizliği nedeniyle uygulamalı derslerin yapılamadığını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

- Öğrenciler, okulda öğretmen sayısının hem genelde hem de branş bazında yetersiz olduğunu ve mevcut öğretmenlerin alanlarında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler.
- Öğrencilere göre, okulun sporcu yetiştirme görevini gerçekleştirememesinin en önemli nedenleri tesis yetersizliği, ödenek sorunları ve malzeme eksikliğidir.
- Öğrencilerin, okulun eğitim-öğretim sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesi için okula tesis yapılması ve stadyumların içerisine derslikler yapılması önerilerinde yoğunlaştıkları sonucuna varılmıştır.

Spor liselerine kayıt yaptırmak isteyen katılımcıların bu okulları tercih etmelerinde farklı etkenler bulunmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri, katılımcıların spor lisesini tercih etme nedenleri arasında, bu okullara yönlendirilme, ileride bir meslek edinebilme ve geçmiş yaşamlarından gelen sporcu özelliklerinin bulunması yer almaktadır. Bunun sebebi, küçük yaşta spora başlayan çocukların sporu tutku haline getirmeleri, beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörlerini rol model olarak görmeleri sonucunda sporu profesyonel bağlamda düşünmeleri olabilir. Benzer şekilde Boyalı ve diğerleri (2018) katılımcıların spor liselerini meslek sahibi olabilmek ve çevresindeki kişilerin yönlendirmeleriyle tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Karapınar da (2007) bu araştırmanın sonucuyla benzer şekilde katılımcıların spor liselerini tercih etme nedenlerinin yönlendirme, spora karşı ilgili olma, spor yaşamında başarıya ulaşma ve üniversite eğitimi alarak sporu meslek olarak yapmayı isteme ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altındaş'ın (2009) çalışmasında da katılımcıların spor lisesini tercih etmelerindeki en önemli etkenin çevreleri tarafından yapılan yönlendirmeler olduğu sonucuna varılmıştır. Çoban da (2006) çalışmasında katılımcıların spor lisesini ağırlıklı olarak yönlendirme ve sporculuk geçmişi nedeniyle seçtiklerini tespit etmiştir. Koçak ve diğerleri (2020) bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak katılımcıların spor lisesini seçmelerinde sosyal çevrelerinin etkili olduğunu, ileride bir meslek edinebilme ve ayrıca sporu sevmelerinin de etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer okullarda da karşılaşılabileceği gibi, spor liselerinde de okulun fiziki donanımlarıyla ilgili sorunlar yaşanabilmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucu, katılımcıların okulun fiziki donanımlarıyla ilgili yaşadıkları sorunların, okulun bina yapısı, tesis eksikliği ve araç-gereç yetersizliğinden kaynaklandığını düşünmeleri ile ilgilidir. Bu sorunların, okulun eğitim-öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmesi için uygun fiziki alt yapı ve donanımlara sahip olup olmadığı konusunda yapılması gereken kontrollerdeki bazı eksikliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak Bulca ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada da okulun fiziki donanımıyla ilgili olarak spor tesisi ve araç gereçlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Çolakoğlu ve Karaküçük (2006) yaptıkları çalışmada bu araştırmaya benzer olarak, okullarda spor alanlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Coşkuner ve diğerleri (2009) ile Nar'ın (2007) çalışmalarında spor liselerinde yeterli tesisleşme olmadığı ve araç-gereçlerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Canal da (2008) spor lisesi öğrencilerinin yeterli tesisleri olmadığından spor yapamadıklarını ve kendi alanlarında gelişemediklerini belirlemiştir. Nacar (2019) ise çalışmasında genel olarak okullarda spor tesislerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmada katılımcılar, kültür ve spor dersleri ile ilgili olarak, kültür derslerinin sayısının az olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, meslek liselerinde alan derslerinin ve alan derslerine ilişkin uygulama ders saatlerinin fazla olması nedeniyle, kültür derslerinin arka planda kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca katılımcılar, donanım yetersizliği nedeniyle uygulamalı derslerin yapılamadığını belirtmişlerdir. Ülger de (2000) bu araştırmanın sonucuyla paralel olarak katılımcıların,

uygulamalı derslerin yeterince yapılamadığı görüşünde olduklarını belirlemiştir. Yazgan'ın (2018) yaptığı çalışmada ise, meslek lisesi öğrencilerinin mesleki derslere daha fazla ilgi duydukları ve bu derslerin sayısının artırılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Altındaş (2009) ise derslerde yeterli uygulama yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayaydın (2013) çalışmasında güzel sanatlar ve spor liselerinde alan derslerinin sayısının az, kültür derslerinin fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şentürk (2016) ise çalışmasında spor liselerinde alan derslerinin olduğunu, fakat yeterli uygulama yapılmadığını belirlemiştir.

Araştırma sonucuna göre katılımcılar, okulda öğretmen sayısının yetersiz olduğunu ve mevcut öğretmenlerin alanlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu sonucun ortaya çıkmasında, ihtiyaç duyulan sayıda öğretmen atamasının yapılmamasından dolayı öğretmenlerin kendi branşının dışındaki derslere girmesi etkili olabilir. Karapınar da (2007) çalışmasında benzer sonuca ulaşmış ve spor lisesi öğretmenlerinin alanlarında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Bunun aksine Altındaş'a (2009) göre ise spor lisesinde görevli öğretmenler yeterli alan bilgisine sahiptir. Nar (2007) ve Şentürk (2016) çalışmalarında spor lisesinde görevli öğretmenlerin sayı ve nitelik olarak yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dee ve Goldhaber (2017) araştırmalarında öğretmen sayısının yetersiz olduğunu ve bu durumun eğitimde aksaklıkları ortaya çıkardığını tespit etmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı kurul kararlarında da öğretmenlerin ilgi duydukları alanda istihdam edilmesi, yeterlikleri ve yeteneklerinin dikkate alınması ve bu alanlarda çalıştırılması, ayrıca eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimler verilmesi, atanan öğretmenlere ise belirli dönemlerde hizmetiçi eğitimler verilmesi kararları alınmıştır (MEB, 2014). Bu bağlamda hem spor lisesi hem de diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki açıdan güncel bilgi ve beceri ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesi gerekmektedir.

Çalışma sonuçlarına göre katılımcılar okulun sporcu yetiştirme görevini gerçekleştiremediğini düşünmektedirler. Sporcu yetiştirilememe nedenleri olarak da tesis yetersizliğini, ödenek sorunları ve malzeme eksikliğini öne sürmüşlerdir. Bu durumun nedeninin, spor liselerine yeterince ödenek ayrılamaması olduğu ileri sürülebilir. Benzer şekilde Açıkada ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada, spor alanlarının yetersiz olmasının kazanımlara ulaşamamanın nedeni olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Çolakoğlu ve Karaküçük de (2006) çalışmalarında sporda başarılı olmanın önündeki engellerin maddi sıkıntılar, malzeme ve tesis yetersizliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nar da (2007) çalışmasında, alt yapı, araç gereç ve personel yetersizliği gibi nedenlerle spor liselerinde verilen eğitimin yeterli olmadığını tespit etmiştir. Orunaboka ve Nwachukwu (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, okullarda ekipman ve tesisleşme yetersizliğinin beden eğitimi derslerinde ve genel olarak spor eğitimlerinin ilerlemesine engel olduğu tespit edilmiştir.

Okulun eğitim-öğretim sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesi için katılımcılar tesis ve stadyumların içine derslik yapılması ve öğretmen istihdam edilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin, okulun fiziksel donanım açısından sporcu yetiştirme için yeterli görülmemesinden kaynaklandığı belirtilebilir. Şentürk de (2016) çalışmasında programın güncellenmesi, öğretmen istihdamının artırılması, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, spor liselerinin statülerinin değiştirilmesi ve spor liselerinin gelişen ekonomik potansiyel çerçevesinde fiziki ve donanımsal olarak geliştirilmesi gibi öneriler getirmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Araştırma kapsamında katılımcıların spor lisesini meslek sahibi olmak için de tercih ettiği görüldüğünden, spor liseleri ile üniversiteler arasında özellikle uygulamalı dersler konusunda iş birliği sağlanabilir.

- Araştırmada öğrenciler, okulun fiziki donanımıyla ilgili yaşadıkları sorunların okulun bina yapısı, tesis eksikliği ve araç gereç yetersizliğinden kaynaklandığını belirttiklerinden dolayı, spor liselerine ihtiyaç duydukları alt yapı, tesis ve araç gereç temininin eksiksiz olarak sağlanması gerekir. Bu eksikliklerin giderilebilmesi için Gençlik ve Spor Bakanlığı ve yerel anlamda belediyeler ile protokoller yapılarak spor lisesi öğrencilerinin bu kurumların imkânlarından yararlanması sağlanabilir.

- Araştırmada, kültür derslerinin sayısının az olduğu ve fiziki koşulların yetersizliği nedeniyle uygulamalı derslerin yapılamadığı sonucuna ulaşıldığından, spor lisesi öğretim programında kültür derslerinin belli oranda artışına yönelik düzenlemeler ve uygulamalı dersler için spor branşlarına özgü yeterli sayıda uygulama alanları yapılabilir.

- Araştırmada öğrencilerin, okulun sporcu yetiştirme görevini yerine getiremediğini ve bunun en önemli nedenleri arasında ödenek sorunları ve malzeme eksikliği olduğunu belirttiklerinden, spor liselerine müsabakalara katılım masrafları ve spor branşlarına özgü malzeme alımı için Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden ayrılan ödeneğin artırılması önerilebilir.

- Araştırmada öğrenciler, okulda öğretmen sayısının yetersiz olduğunu ve mevcut öğretmenlerin alanlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirttiklerinden, eksik branşlar için öğretmen istihdamı yapılabilir. Ayrıca, spor liselerindeki mesleki derslere öğretmen seçiminde uygulanan seçme sınavının değerlendirme ölçütleri gözden geçirilebilir. Aynı zamanda mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitimler, konferanslar ve seminerler ile alanlarıyla ilgili mesleki bilgi ve becerileri artırılabilir.

- Araştırmada spor lisesindeki eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunlar öğrenci görüşlerine göre belirlendiğinden dolayı, ileride yapılacak çalışmalarda yöneticilerin, öğretmen ve velilerin görüşlerine başvurulabilir. Ayrıca okul ve sınıf ortamlarında çeşitli gözlemler yoluyla bu sorunların belirlenmesi sağlanabilir.

- Araştırma, spor lisesinde öğrenim öğrencilerin eğitim-öğretimde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi hakkında sadece bir okul kapsamında yürütülmesi çalışmanın sınırlılıklarındandır. Ayrıca çalışmanın sonuçları, örneklemin yer aldığı ilin imkânları kapsamında da bir sınırlılığa sahiptir. Bu nedenle, benzer konuda birden fazla ili ve spor lisesini kapsayan daha geniş bir örneklem ile çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Hasan Güner BERKANT: Veri toplama ve analizi, danışmanlık, denetim, inceleme ve düzenleme.

2. Ebru HEKİMOĞLU: Kavramsallaştırma, veri toplama ve analizi, yazım ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Açıkkada, C., & diğerleri (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.
- Alias, M. A. B. (2018). *Parental support and pressure on athletes of high school students in Marang district*. Research project report, Universiti Teknologi Mara.
- Altındaş, M. E. (2009). *Türkiye’de açılan spor liselerinin amaç, hedef ve beklentilerinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O., & Altuntaş, M. (2016). Okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 13(1), 657-683.
- Ayaydın, A. (2013). Güzel sanatlar ve spor liselerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: öğretmenlerin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 435-453.
- Boyalı, E., Ergin, M., & Öçalan, M. (2018). Öğrencilerin spor liselerine yönelme ve tercih nedenlerinin belirlenerek seçili değişkenler açısından karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 10-21.
- Bulca, Y., Demirhan, G., Kangalgil, M., & Saçlı, F. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 57-68.
- Bulgu, N. (2005). Sporda şiddet ve alt-kültür. *Spor Bilimleri Dergisi-Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 16(4), 229-250.
- Büyükkalın, F., & Kolukısa, Ş. (2001). Okullarda yapılan spor faaliyetlerinde aile-okul ve kulüp açısından karşılaşılan sorunlar. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 11-18.
- Canal, E. (2008). *Spor liselerindeki öğrencilerinin problemleri ve beklentilerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Coşkun, Z., Çoban, B., Devecioğlu, S., & Genç, E. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin spor liselerini algılama düzeyleri. *Sport Sciences*, 4(4), 322-333.
- Çakır, H., & Karataş, S. (2012). Öğretim sistemleri geliştirilmesi sürecine bir bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 19-35.
- Çoban, B. (2006). Spor lisesi öğrencilerinin tercih ettikleri alana ilişkin tutum ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 322-324.
- Çolakoğlu, T., & Karaküçük, S. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin okullarda uygulamada karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 35-48.
- Dee, T. S., & Goldhaber, D. (2017). Understanding and addressing teacher shortages in the United States. *The Hamilton Project, Brookings Institution*. https://www.hamiltonproject.org/assets/files/understanding_and_addressing_teacher_shortages_in_us_pp.pdf adresinden 02.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Demirel, M., & Kul, M. (2015). Lise öğrencilerinin spor değişkenine göre sosyal beceri ve atılganlık düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 1, 41-54.
- Duman, S., Karagün, E., & Selvi, S. (2020). Anadolu ve spor lisesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının incelenmesi. *ETÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10, 89-103.
- Esmer, O ve Karakulak, İ. (2020). Spor lisesi futbol ve hentbol takımı oyuncularının seçili fiziksel ve motorik özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 222-232.
- Göral, M., & Nar, A. (2009). *Türkiye’deki spor liselerinde okuyan öğrencilerin eğitim-öğretim açısından okullarından beklentileri*. Eğitim Araştırmacıları Birliği 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi (1-3 Mayıs 2009), Çanakkale.

- Gündüz, N., Sunay, H., & Tanılkan, K., (2002). Ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin amaçların gerçekleşme düzeyleriyle öncelikleri üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 35-52.
- Güneş, V. (2010). *Spor lisesi ve farklı liselerdeki öğrencilerin atılganlık düzeyleri ile akademik başarılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Heinonen, J. (2018). *Athletic and student identity development of student-athletes during the first two years of high school*. Master's thesis, University of Jyväskylä.
- Karapınar, Y. (2007). *Spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula giriş nedenleri ve mesleki beklentilerinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Koçak, Ç., Özdurak Sıngın, R., & Yıldız, R. (2020). Öğrencilerin spor liselerini seçme nedenleri ve beklentilerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 72-83.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)* Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2014). 19. Milli Eğitim Şurası. <https://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden 02.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, No:1.
- Nacar, E. (2019). Elazığ il merkezinde ilk ve ortaöğretim okullarındaki spor tesislerinin nicelik ve nitelik açısından araştırılması. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 55-63.
- Nar, A. (2007). *Spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerinin beklentilerinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- O'Neill, M. M., Calder, A. A., & Hinz, B. (2017). Student-athletes in my classroom: Australian teachers' perspectives of the problems faced by student-athletes balancing school and sport. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(9), 10.
- Orunaboka, T. T., & Nwachukwu E. A. (2012). Management of physical education facilities, equipment and supplies in secondary schools in Nigeria: Issues and challenges. *Journal of Education and Practice*, 3(3), 43-47.
- Öztürk Kuter, F., & Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 75-94.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Peckham, K. J., & diğerleri (2018). The influence of sport specialization on landing error scoring system scores in high school athletes. *Athletic Training and Sports Health Care*, 10(6), 253-259.
- Resmi Gazete (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.htm> adresinden 30.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Resmi Gazete (2010). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ile Her Türdeki Anadolu Liseleri Öğretmenlerinin Seçimi ve Atamalarına Dair Yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/12/20101219-3.htm> adresinden 24.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Şentürk, H. E. (2016). *Avrupa Birliği spor eğitimi temelinde Türkiye spor liselerinin işlevsellik açısından durum analizi*. Doktora tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Tükel, Y., Atılgan, D., & Temel, S. S. (2020). Spor lisesi öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri (Konya ili örneği). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(3), 450-464.
- Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y., & Taşkesen, O. (2014). Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *Education Sciences*, 9(2), 234-247.

- Ülger, N. (2000). Sağlık meslek liseleri öğretmen ve öğrencilerinin meslek dersleri öğretimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53(3), 181-191.
- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Yazgan, Ç. (2018). Sermayenin temsili bağlamında meslek lisesi öğrencilerinin kültür ve meslek derslerine yönelik görüşleri: Eskişehir ili örneği. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 45-65.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güzel Sanatlar Fakültelerinde Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Derslerinde Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Tuğçe KAYNAK AKÇAOĞLU¹ 

¹Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, tucekaynak79@hotmail.com, ORCID ID:0000-0003-2081-6982.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 01.03.2021	<p>Müzik eğitimi, esasta bir müziksel tutum edindirme, değiştirme, değişikliği yaratma ve müziksel tutum geliştirme sürecidir. Müzik eğitimi vasıtası ile kişinin toplumsal çevresi ve müziksel çevresi arasındaki bildirişim ve ilişkilerin daha tertipli, sağlıklı ve verimli olması umulur. Güzel Sanatlar Fakültelerinin genel amacı topluma faydalı olabileceğini düşündükleri öğrencileri yetiştirmek ve meslek sahibi olmalarına olanak tanımaları olmuştur. Güzel Sanatlar Fakülteleri bünyesinde yer alan Müzikoloji bölümlerinde okuyan öğrenciler müzik teorilerine ve performansa dayalı yoğun bir eğitim almaktadırlar. Müzik Teorileri ve İşitme Eğitimi dersi ise Müzikoloji bölümlerinin zaruri derslerinden biridir. Literatür tarandığında da görülmektedir ki, çok fazla sayıda işitme eğitimi dersinin farklı etkileri üzerine yapılmış akademik çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada da Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü programında yer alan Müzik Teorisi ve İşitme eğitimi dersinde öğrencilerin ne tür zorluklarla karşılaştıkları saptanmıştır. Çalışma grubu 37 kişilik bir öğrenci grubundan oluşmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanmış 12 Yargı cümlesinden oluşan 3'lü likert tipi anket uygulanmıştır. Sonuç olarak; İşitme eğitimi dersinde öğrencilerin en çok yaşadığı problemler; işitme eğitimi ders esnasında gerekli ortamın/araç gerecin/sessizliğin sağlanamaması, sınıf içi başarı düzeylerinin farklı olması ve öğrencilerin düzenli ders tekrarı yapmamaları olarak belirlenmiştir.</p>
Kabul Tarihi: 08.04.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	
Anahtar Sözcükler: Güzel sanatlar fakültesi, müzik teorisi ve işitme eğitimi, işitme eğitiminde sorunlar	

Problems Experienced by Students in Music Theory and Hearing Education Courses in Fine Arts Faculties

Article Information	ABSTRACT
Received: 01.03.2021	<p>Music education is essentially a process of acquiring a musical attitude, changing, creating change and developing a musical attitude. It is hoped that the communication and relations between one's social environment and his musical environment will be more orderly, healthy and productive through music education. The general purpose of the Fine Arts Faculties has been to educate students who they think might be beneficial to society and to enable them to have a profession. Students studying in these departments receive intensive training based on music theories and performance. One of the essential courses of the departments is Music Theories and Hearing Education. When the literature is reviewed, it can be seen that there are many academic studies on the different effects of hearing education lessons. In this study, it was determined what kind of difficulties students encountered in the Music Theory and Hearing education course in Kırıkkale University Faculty of Fine Arts Music Department program. The study group consisted of a student group of 37 people. The questionnaire consisting of 12 judgment sentences developed by the researcher was applied by. As a result; The most common problems students experience in the hearing education course; Hearing education has been determined as the inability to provide the necessary environment / equipment / silence during the lesson, the different levels of success in the classroom and the students not repeating the lessons regularly.</p>
Accepted: 08.04.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	
Keywords: Faculty of fine arts, music theory and hearing education, problems in hearing education	

DOI: 10.32960/uead.888438

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Kaynak Akçaoğlu, T. (2021). Güzel sanatlar fakültelerinde müzik teorisi ve işitme eğitimi derslerinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 97-111.

* Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 08 /02/2021 tarihli 01 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Citation Information: Kaynak Akçaoğlu, T. (2021). Problems experienced by students in music theory and hearing education courses in fine arts faculties. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 97-111.

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi ne kadar eski ise sanat da ona eş değer bir nitelik kazanmıştır. İsa'dan Önce olarak bilinen yıllarda sanat ve zanaat birbirinden ayrılmayan ve hemen hemen aynı sayılan iki unsur olarak değerlendirilmiştir. Fakat ikisinin ayrımının yapılmaya başlanmasıyla “Güzel Sanatlar” kavramı da ortaya çıkmıştır. Güzel sanatların bir dalı olan müzik, her türlü farklı kültürden insanı birbirine yakınlaştıran ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan bir unsurdur. Uçan (2005)'a göre toplumun gelişimi, iyi mertebelere erişimi, duygu ve davranışlarının olgunlaşması, müziksel hislerinin derinleşmesi ve hayata daha anlamlı bakabilmesi için kişilerin, iyi bir müzik eğitiminden geçmesi gerekir. Müzik eğitimi, esasta bir müziksel tutum edindirme, değiştirme, değişikliği yaratma ve müziksel tutum geliştirme sürecidir. Müzik eğitimi vasıtası ile kişinin toplumsal çevresi ve müziksel çevresi arasındaki bildirişim ve ilişkilerin daha tertipli, sağlıklı ve verimli olması umulur. Müzik eğitiminden önce eğitimin öneminden bahsetmek yerinde olacaktır. Formal eğitim ve informal eğitim tanımlarına baktığımızda, müzik eğitiminin iki eğitim türünün içinde de yer aldığını söyleyebiliriz. “Müzik eğitimi, bireylerin ve toplumların sağlıklı, saygın, becerikli, yordamlı, dürüst, çalışkan, üretken, uyumlu ve çağdaş olabilmeleri için bir düşünce ve davranış eğitimidir” (Çevik, 1997:11). Müzik eğitimi ise kendi içerisinde genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üçe bölünür. “Genel müzik eğitimi; herkese yöneliktir. Sağlıklı, dengeli, başarılı ve mutlu bir insanca yaşam ve insanca gelişim için gerekli müziksel davranış değişiklikleri oluşturmayı ve ortak-genel müzik kültürü kazandırmayı amaçlar” (Uçan, 1997). “Özengen müzik eğitimi; genel müzik eğitiminde verilenlerle yetinmeyip, müziğe karşı özel ilgi ve sevgi besleyenlere verilen eğitim türüdür. Genel müzik eğitimini destekler, mesleki müzik eğitime kaynak oluşturur” (Buzduğu, 2010) “Mesleki müzik eğitimi; müzik alanındaki belirli meslek ya da çalışma dallarının gerekli kıldığı müziksel bilgi, beceri, anlayış ve alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik müzik eğitimidir” (Uçan, 1997). Türkiye’de kurumsal olarak mesleki müzik eğitimi, üniversitelerin eğitim fakültelerinde, konservatuarlarda, güzel sanatlar fakültelerinde sürdürülmektedir.

Güzel Sanatlar Fakültelerinde Müzik Bölümleri

Dünyanın ve Türkiye'nin, özgün eserler ortaya koyabilen, ulusal ve evrensel değerlere saygılı sanatçılara ve sanat bilimcilerine her zaman gereksinimi vardır. Çünkü insanlar ve yetenekleri var oldukça, güzel sanatlar ve bilim ikilisi bizi hiç yalnız bırakmayacaktır. Güzel Sanatlar Fakülteleri bu anlamda, bütün sanat etkinliklerinin güzel sanatlara dönüştüğü saygın eğitim kurumlarıdır (Okatan, 2007). Güzel Sanatlar Fakültelerinin genel amacı topluma faydalı olabileceğini düşündükleri öğrencileri yetiştirmek ve meslek sahibi olmalarına olanak tanımaları olmuştur.

Türkiye’de Güzel Sanatlar Fakültesi ilk olarak Yüksek Öğretim kurumunda Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi 1975 yılında Ege Üniversitesi’ne bağlı olarak kurulmuştur (Tuncay, 2007). Bünyelerinde Müzik bölümlerini barındıran G.S.F sayısı bu yıl itibari ile 53’tür. Yetenek sınavı ile girilen Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümlerinde öğrenciler müzik teorilerine ve performansa dayalı yoğun bir eğitim almaktadırlar. Bölümlerin zaruri derslerinden biri de Müzik Teorileri ve İşitme Eğitimi dersidir.

Müziksel İşitme Eğitimi

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda, öğrencilerin, bireysel çalgı derslerinin yanı sıra öncelikli olarak iyi bir müziksel işitme ve okuma yeteneği kazanmaları ve bu yeteneklerini geliştirmeleri amacıyla adları kurumlara göre farklılık gösteren müziksel işitme dersleri oldukça önemlidir. Ders içeriği, hedef ve davranışları aynı olsa da bu dersler, çeşitli kurumlarda ve okullarda farklı isimlerle adlandırılmaktadır. Örneğin; konservatuarlarda “Solfej Dikte”, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma” ve Türk Müziği Konservatuvarlarında “Türk Müziği Solfej Dikte ve Teorisi” gibi adlarla karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2011). Karpinski (2000) müziksel işitme eğitimi dersinin, bireyin işitsel ve bellek, müzikal düşünce, duyma, solfej yapma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını dile getirmiştir. Müziksel işitme, “işitme duyusuyla algılanabilir müziksel bütün, öge, gereç, özellik ve ilişkileri (doğru) algılama, tanıma, anımsama (hatırlatma), ayırt etme, çözme ve çözümlene yeteneğidir” (Uçan, 2005). Bağcı (2009) Müziksel işitme ve alt alanlarını tanımlarken, müziksel algılama, yineleme, deşifre ve yazma etkinliklerinin dersin ölçütleri olduğunu ve ölçütlerin her birinin bireyin farklı yeteneklerini geliştirdiğini vurguluyor. İşitme eğitimi, mesleki müzik eğitimi veren okulların ana derslerindedir. “Müziksel işitme dersi içinde solfej (nota okuma), dikey ve yatay işitme, ritim gibi konular yer almaktadır. Müzikaliteye giden yoldaki en güçlü materyal iyi bir müziksel yetenek ve güçlü bir müziksel işitme algısıdır” (Yayla, 2006).

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de özel ve devlet üniversitelerinin bünyesinde bulunan Güzel Sanatlar Fakülteleri, Seramik bölümü, Resim bölümü, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı bölümü, Peyzaj Mimarlığı, Müzikoloji, Müzik Bilimleri vb. olmak üzere birçok bölümü içinde barındırmaktadır. Araştırma Müzikoloji Bölümlerinde okuyan öğrencilerin Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinde yaşadıkları sorunların tespitine yönelik hazırlanmıştır.

Müzikoloji genel anlamda, akademik ve bilimsel olarak müziğin özelliklerini ve değişimini inceleyen bilim dalıdır. Uğraş alanı içine, müziğin biçimi ve nota yazımı, besteci ve yorumcuların yaşamları, müzik aletlerinin gelişimi, müzik kuramı (armoni, melodi, ritim, form, modlar, diziler vb.) estetik, akustik ve ses, kulak ve el fizyolojisi gibi konular girer (Kaplan, 2008). Amerikan Müzikoloji Cemiyeti 1995 yılında müzikolojiji, müzik sanatını fiziksel, psikolojik, estetik ve kültürel bir fenomen

olarak araştırmayı hedefleyen bir bilim olarak tanımıştır (Güdek, 2004). Müzikoloji bölümlerinin işlevselliğine değinirsek, Türk milli eğitiminin ihtiyaçları ve günümüz müzik eğitimi süreçlerinin gerekleri doğrultusunda öğrenci yetiştirmekte ve müzik bilimci ve öğretmen adaylarının donanımlı bir şekilde mezun olmalarını sağlayarak gelecekte örnek birer müzik bilimci veya müzik eğitimcisi olmalarını sağlamaktadır. Öğretim programının gerekleri doğrultusunda, Türk milli eğitiminin ve sanat eğitiminin esasları düşünülerek yetiştirilen öğrenciler, Türk sanat eğitimi sisteminin önemli bir parçası haline gelmektedir. Müzikoloji Bölümlerinin programları genel kültür, müzik bilimleri ve temel müzik eğitimi alanını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Müzikolojinin alt disiplinleri 3 farklı şekilde kategorize edilebilir. Bu alt disiplinler sistematik müzikoloji, tarihsel müzikoloji ve disiplinlerarası/karşılaştırmalı müzikoloji olarak üçe ayrılmaktadır. Sistematik müzikoloji; müzik teorisi, müzik tarihi, ses analizleri, müzik eğitimi, müzik folkloru gibi alt dallara ayrılabilir. Tarihsel müzikoloji; müziğin tarihsel serüvenini ve tarih malzemesinin değerlendirir ve inceler. Disiplinlerarası müzikoloji ise müzik estetiği, müzik felsefesi, müzik psikolojisi, müzik sosyolojisi, müzik eğitimi, bibliyografya, organoloji gibi alt dallara ayrılıp sınıflandırılabilir (Uslu, 2014, s.7).

Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzikoloji bölümlerinde, Müziksel Teorileri ve İşitme Eğitimi dersi, alan dersleri içerisinde geniş bir konu içeriğine sahip olan ve hedeflediği kazanımlar açısından yoğun olan bir derstir. Bünyesinde bulunduğu kurumlara göre Müzikoloji programında yer alan işitme eğitiminin dönemlik ve haftalık ders saatleri değişiklik göstermektedir. Araştırmanın yapıldığı Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzikoloji bölümü ders programında, öğrenciler işitme eğitimi dersini 6 ders dönemi boyunca haftada 4 saat olarak almaktadır.

Müzikoloji bölümlerine özel yetenek sınavı ile kabul edilen öğrenciler, çeşitli okullardan başvuru yapmaktadırlar. Genel Liselerden, Güzel Sanatlar Anadolu Liselerinden, Askeri Bando ve Mızık Okulundan, Meslek Liselerinden vb. okullardan başvuran öğrencilerin arasında aldıkları eğitim faktöründen, kişisel faktörlerden, ailevi ve çevresel faktörlerden kaynaklanan sebeplerden dolayı müzikal bilgi dağarcığı farkı gözlemlenmektedir. Özellikle Müzikoloji bölümlerinin mihver derslerinden olan Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinde, dersin gerekleri olan solfej okuma, dikte yazma ve deşifre okuma becerilerinde, çeşitli değişkenler sebepleriyle öğrencilerin başarı düzeyleri değişiklik göstermekte ve öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu değişkenlerin sebep olduğu sorunları tespit etmek amacıyla bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, Güzel sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümü programlarında yer alan Müzik Teorisi ve İşitme eğitimi derslerinde öğrencilerin ne tür zorluklarla karşılaştıklarını saptamaktır.

1.3. Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzikoloji Müzik Teorisi ve İşitme eğitimi derslerinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar nelerdir? olarak belirlenmiştir.

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

1. Öğrencilerin almış oldukları eğitim faktörü, Müzik Teorisi ve İşitme eğitimi derslerinde öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde etkili midir?

2. Kişisel faktörler, Müzik Teorisi ve İşitme eğitimi derslerinde öğrencilerin başarı düzeylerini etkilemekte midir?

3. Ailesel ve Çevresel faktörler, Müzik Teorisi ve İşitme eğitimi derslerinde öğrencilerin başarı düzeylerini etkilemekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın deseni mevcut durum çalışmasıdır. Bu çalışmada nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır ve betimsel bir çalışmadır. “Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016:112). Creswell (2007)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik bölümleri olarak düşünülmüştür. Örneklemi ise Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Ana Bilim Dalı Müzik Bölümü olarak belirlenmiştir. Bu araştırma da kullanılan örneklem yöntemi ise amaçlı örneklemin bir çeşidi olan kolay ulaşılabilir durum örneklemdir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemi; “Araştırmada örneklemeyle ilişkin kararlarını verirken, birden fazla örnekleme yöntemini aynı anda kullanabilirler. Ya da araştırmanın herhangi bir aşamasında, eğer gerek duyuyorlarsa, başlangıç aşamasında olmadığı halde yeni örnekleme yöntemlerini her an uygulamaya koyabilirler. Bütün bunları yapmanın amacı, çalıştıkları durum veya durumlarla ilgili daha zengin, betimsel ve derinlemesine bilgiye dayalı bir veri seti oluşturmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016:124).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada anket ve doküman incelemesi veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 12 Yargı cümlesinden oluşan 3’lü likert tipi anket 37 öğrenci üzerinde,

pandemi sebebiyle uzaktan eğitim sürecinde mail yolu ile gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Anket formu araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak öğrencilere gönderilmiştir. Ankette bulunan sorulara verecekleri cevapların saklı tutulacağı ve tamamen bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilmiştir. Anket formları araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Anket çalışmasında konuyla ilgili olarak 18 farklı yargı cümlesi hazırlanmıştır. Verilen cevapların tümü frekans analizi ile tablolar halinde gösterilmiştir. 18 yargı cümlesi için açıklayıcı faktör analizi uygulaması yapılmış olup, birbiriyle korelasyonu düşük olan cümleler incelenerek aşamalı olarak analizden çıkarılmıştır. Öğrencilerin Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi derslerindeki başarı düzeylerini etkileyen faktörler elde edilmiştir. Ankette yer alan 12 yargı cümlesi eğitim faktörü, kişisel faktörler ve çevresel (aile ve sosyal) faktörler olmak üzere 3 faktör altında gruplanmıştır. İstatistiksel analizler için anket yöntemiyle elde edilen veriler değerlendirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık için araştırmanın içeriği doğrultusunda “0,05 anlamlılık düzeyi” uygun görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmada anket, pandemi süreci sebebiyle Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Ana Bilim Dalı Müzik Bölümü, 2020-2021 güz ve bahar döneminde uzaktan eğitim ile okula devam eden öğrencilere gönüllülük esasıyla uygulanmıştır. Anket öğrenciler tarafından 1 haftalık süre zarfında tamamlanmıştır. Örneklem grubundan elde edilen veriler Microsoft Excel kullanılarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra IBM SPSS 21.0 (Statistical Programme for Social Sciences) istatistik paket programına aktarılıp detaylı analizleri yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Ankette çalışmanın güvenilirlik analizi Cronbach Alpha katsayısı ile tespit edilmiş olup, yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha katsayısı 0.93 olarak belirlenmiştir. Bu yöntem ankette yer alan soruların homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırmaktadır. Ankette yer alan soruların varyanslarının genel varyansa oranı ile bulunur. 0 ile 1 arasında değer alır. 0,60-0,80 arası oldukça güvenilir, 0,80-1,00 arası yüksek güvenilirliktedir. Ankette yer alan 12 değişkenin tamamına analiz yöntemi uygulanmıştır. Bu analiz sonuçları yapılan çalışmanın güvenilirliğinin yüksek bir değere sahip olduğunu, faktör analizi sonucu elde edilen sonuçların da yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Bağımsız Değişkenler İçin Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik İstatistiği		
	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Anket	,938 38	12

Tablo 1’de anketin güvenilirlik analiz sonucu gösterilmiştir. Bu sonuca göre güvenilirlik katsayısı 0,938 çıkmıştır. Anket oldukça güvenilirdir. Bu durumda yapılan anket çalışması güvenilir ve yüksek güvenilir sınırları (0,80-1,00) içerisinde olduğundan güvenilir sonuçlar elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ankette bulunan yargı cümleleri için katılma durumlarına ilişkin verdikleri cevaplar sırasıyla tablolar halinde gösterilmektedir. 3'lü Likert tipi (Katılıyorum –Kısmen-Katılmıyorum) bir anket uygulanmıştır.

Tablo 2. Ankette Yer Alan Yargı Cümlelerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Yargı Cümleleri	A.O	S.S
Faktör 1: Eğitim Etki Boyutu		
1. Lise döneminde aldığım genel müzik eğitimi kazanımları, Güzel Sanatlar Fakültesinde aldığım mesleki müzik eğitimi için yeterli zemini oluşturuyor.	2,084	1,294
2. Lise döneminde aldığım İşitme eğitimi kazanımları, Güzel Sanatlar Fakültesinde aldığım İşitme Eğitimi dersi için yeterli zemini oluşturuyor.	1,997	1,210
3. İşitme eğitimi dersinde yaşadığım problemler diğer derslerime olumsuz etki etti.	2,047	1,255
Faktör 2: Kişisel Etki Boyutu		
4. İşitme eğitimi dersi çeşitli sebeplerden dolayı en zorlandığım dersler arasında yer alır.	2,462	1,438
5. Dersi veren öğretim elemanı ile olan anlaşmazlığım sonucu derse karşı ilgisizim.	2,450	1,399
6. Sınıf içi başarı düzeylerimizin farklı olması derse olan ilgimi azaltıyor.	3,238	1,447
7.Derste benden daha başarılı olan kişilerin olması derse olan ilgimi ve başarabilme arzumu azaltıyor.	2,276	1,328
8.Derste başarısız olan kişilerin olması derse olan ilgimi azaltıyor. (sürekli yinelenen bilgi tekrarı)	2,847	1,452
9.Kalabalık ders ortamında soru sorma kaygımdan dolayı konuları öğrenemiyorum.	2,259	1,363
10.Gerekli ders tekrarlarımı düzenli yapmadığım için başarılı olamıyorum.	3,213	1,551
Faktör 3: Çevresel Etki Boyutu		
11. İşitme eğitimi dersi esnasında gerekli ortamın/araç gerecin/sessizliğin sağlanamamasından dolayı başarılı olamıyorum	3,400	1,456
12.Ailevi sebeplerimden/ maddi sebeplerden dolayı düzenli ders takibi yapamadığım için düzenli devamlılık esasına dayalı olan işitme eğitimi dersimde sorun yaşıyorum.	2,705	1,476

Tablo 2'ye göre; öğrencinin işitme eğitimi dersi esnasında gerekli ortamın/araç gerecin/sessizliğin sağlanamamasından dolayı başarılı olamaması; işitme eğitimi dersinde öğrencilerin en çok yaşadığı problem olarak görülmektedir. İkinci sırada en çok işaretlenen yargı cümlesi “Sınıf içi başarı düzeylerimizin farklı olması derse olan ilgimi azaltıyor”; 3. sırada en çok işaretlenen yargı cümlesi; “Gerekli ders tekrarlarımı düzenli yapmadığım için başarılı olamıyorum” olarak belirtilmiştir.

3.1. Birinci Altprobleme İlişkin Bulgular

3.1.1. Eğitim Faktörünün Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Başarı Düzeylerine İlişkin Etki Durumu

Öğrencilerin almış oldukları eğitim faktörünün, müzik teorisi ve işitme eğitimi dersinde öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin etki durumuna ait bulgular Tablo 3'te, Tablo 4'te ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 3. “Öğrencilerin Lise Döneminde Aldığı Genel Müzik Eğitiminin, Güzel Sanatlar Fakültesinde Gördüğü Mesleki Müzik Eğitimine Zemin Olması Bakımından Yeterlilik Durumu”

1.Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
Lise döneminde aldığım genel müzik eğitimi kazanımları, Güzel Sanatlar Fakültesinde aldığım mesleki müzik eğitimi için yeterli zemini oluşturuyor.	37	8 kişi (%21)	14 kişi(%36)	15 kişi(%42)

Öğrencilerin üniversiteye girmeden önce almış oldukları genel müzik eğitiminin, üniversitede aldıkları mesleki müzik eğitimine olan etkisine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur. Öğrencilerden 15 kişi (%42) katılmıyorum cevabıyla önceden almış olduğu genel müzik eğitimin yeterli düzeyde olmadığını, 14 kişi (%36) kısmen cevabıyla kararsızlığını, 8 kişi (%21) aldığı eğitimin mesleki müzik eğitimine zemin oluşturması bakımından yeterli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Lise Döneminde Aldığı İşitme Eğitimi Kazanımlarının, Güzel Sanatlar Fakültesinde Gördüğü İşitme Eğitimi Dersine Zemin Olması Bakımından Yeterlilik Durumu

2. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
Lise döneminde aldığım İşitme eğitimi kazanımları, Güzel Sanatlar Fakültesinde aldığım İşitme Eğitimi dersi için yeterli zemini oluşturuyor.	37	-	8 kişi(%21,6)	29 kişi (%78,4)-

Öğrencilerin üniversiteye girmeden önce almış oldukları işitme eğitiminin, üniversitede aldıkları işitme eğitimine etkisine ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur. Öğrencilerden 29 kişi (%78,4) katılmıyorum cevabıyla önceden almış olduğu müzik eğitimin yeterli düzeyde olmadığını, 8 kişi (%21,6) kısmen cevabıyla kararsızlığını belirtmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin İşitme Dersinde Yaşadıkları Problemlerin Diğer Derslerine Etki Etme Durumu

3. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
İşitme eğitimi dersinde yaşadığım problemler diğer derslerime olumsuz etki etti.	37	23 kişi (%62)	12 kişi(%33)	2 kişi(%5)

Öğrencilerin işitme eğitimi dersinde yaşadığı sorunların diğer derslerine olan etkisine ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur. Öğrencilerden 2'si (%5) katılmıyorum cevabıyla etki etmediğini, 12 kişi

(%33) kısmen cevabıyla kararsızlığını, 23 kişi (%62) ise katılıyorum cevabıyla diğer derslerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

3.2. İkinci Altprobleme İlişkin Bulgular

3.2.1. Kişisel Faktörlerin Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Başarı Düzeylerine İlişkin Etki Durumu

Kişisel faktörlerin müzik teorisi ve işitme eğitimi dersinde öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin etki durumuna ait bulgular Tablo 6’da, Tablo 7’de, Tablo 8’de, Tablo 9’da, Tablo 10’da, Tablo 11’de ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 6. İşitme Eğitimi Dersinin Öğrenciler İçin Zorluk Durumu

4. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
İşitme eğitimi dersi çeşitli sebeplerden dolayı en zorlandığım dersler arasında yer alır.	37	27 kişi (%76)	5 kişi (%12)	5 kişi (%12)

Öğrencilerin İşitme Eğitimi dersinde zorlanma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur. 27 kişi (%76) katılıyorum cevabını vermiştir. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmının işitme eğitimi dersinde başarılı olmakta güçlük çektiği anlaşılmaktadır. 5 kişi (%12) bazı zamanlar sıkıntı çektiğini, 5 kişi(%12) ise katılmıyorum cevabı ile bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 7. Öğrencinin Dersi Veren Öğretim Elemanı ile Olan Anlaşmazlığı Sonucu Derse Olan İlgisizlik Durumu

5. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
Dersi veren öğretim elemanı ile olan anlaşmazlığım sonucu derse karşı ilgisizim.	37	-	12 kişi (%32.4)	25 kişi (67.6)

Öğrencilerin İşitme Eğitimi dersinde öğretim elemanı ile yaşadığı sorunlar sonucu derse olan ilgisizliklerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmını oluşturan 25 kişi (%67.6) katılmıyorum cevabı ile derste öğretim elemanı ile hiç sorun yaşamadığını, 12 kişi (%32.4) kısmen cevabı ile derse olan ilgisizliğinin sebebini öğretim elemanı ile yaşadığı problemler olarak belirtmişlerdir.

Tablo 8. Sınıf İçi Başarı Düzey Farklılıklarının Öğrencinin Derse Olan İlgisine Etki Durumu

6. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
------------------	---	-------------	--------	--------------

Sınıf içi başarı düzeylerimizin farklı olması derse olan ilgimi azaltıyor.	37	30(%82)	7(%18)	-
--	----	---------	--------	---

Öğrencilerin Sınıf İçi Başarı Düzey Farklılıklarının Derse Olan İlgilerine ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmını oluşturan 30 kişi (%82) katılıyorum cevabı ile düzey farklılıklarının kendilerini olumsuz etkilediğini, 7 kişi (%18) kısmen cevabı ile bu farklılıkların bazen engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Tablo 9. Öğrencilerin Derste Başarı Durumu Kendilerinden Daha Yüksek Olan Diğer Arkadaşlarından Etkilenme Durumu

7. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
Derste benden daha başarılı olan kişilerin olması derse olan ilgimi ve başarabilme arzumu azaltıyor.	37	2 kişi (% 5.4)	4 kişi % (10.8)	31 kişi (%83.8)

Öğrencilerin derste başarı durumu kendisinden daha yüksek olan diğer arkadaşlarından etkilenme durumuna ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur. Büyük çoğunluğu oluşturan 31 kişi (%83.8) katılmıyorum cevabı ile bu durumdan etkilenmediğini, 4 kişi (%10.8) kısmen etkilendiğini, 2 kişi (%5.4) olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Derste Başarı Durumu Düşük Arkadaşlarından Etkilenme Durumu

8. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
Derste başarısız olan kişilerin olması derse olan ilgimi azaltıyor. (sürekli yinelenen bilgi tekrarı)	37	15 kişi (%42)	14 kişi (%36)	8 kişi (%21)

Öğrencilerin derste başarı durumu kendisinden daha düşük ve başarısız olan arkadaşlarından etkilenme durumuna ilişkin görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur. 15 kişi (%42) bu durumdan olumsuz yönde etkilendiğini, 14 kişi (%36) kısmen etkilendiğini, 8 kişi (%21) hiç etkilenmediğini belirtmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Kalabalık Ders Ortamında Soru Sorma Kaygı Durumları

9. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
Kalabalık ders ortamında soru sorma kaygımdan dolayı konuları öğrenemiyorum.	37	18 kişi (%48)	17 kişi (%46)	2 kişi (%6)

Öğrencilerin kalabalık ders ortamında soru sorma kaygı durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur. 18 kişi (%48) bu sıkıntıyı yaşadığını, 7 kişi (%46) kısmen cevabıyla bu durumdan etkilendiğini, 2 kişi (%6) böyle bir sıkıntı duymadığını belirtmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Düzenli Olarak Dersi Tekrar Etme-Çalışma Durumları

10. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
Gerekli ders tekrarlarımı düzenli yapmadığım için başarılı olamıyorum.	37	29 kişi (%78)	7 kişi (%19)	1 kişi (%3)

Öğrencilerin düzenli olarak dersi tekrar etme-çalışma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur. 29 kişi (%78) bu sıkıntıyı yaşadığını, 7 kişi (%19) kısmen cevabıyla bu durumdan etkilendiğini, 1 kişi (%3) katılmadığını belirtmiştir.

3.3. Üçüncü Altprobleme İlişkin Bulgular

3.2.1. Çevresel Faktörlerin Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Başarı Düzeylerine İlişkin Etki Durumu

Çevresel faktörlerin müzik teorisi ve işitme eğitimi dersinde öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin etki durumuna ait bulgular Tablo 13’te ve Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Derste Gerekli Ortamın/Araç Gerecin/Sessizliğin Sağlanamamasından Etkilenme Durumları

11. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
İşitme eğitimi ders esnasında gerekli ortamın/araç gerecin/sessizliğin sağlanamamasından dolayı başarılı olamıyorum.	37	31 kişi(%83.8)	4 kişi (%10.8)	2 kişi (%5.4)

Öğrencilerin derste gerekli ortamın/araç gerecin/sessizliğin sağlanamamasından etkilenme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur. 31 kişi (%83) bu sıkıntıyı yaşadığını, 4 kişi (%10.8) kısmen cevabıyla bu durumdan etkilendiğini, 2 kişi (%5.4) böyle bir sıkıntı duymadığını belirtmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Çeşitli Sebeplerden Dolayı Derse Düzenli Katılıp_Katılmama Durumları

12. Yargı Cümlesi	n	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum
Ailevi sebeplerimden/ maddi sebeplerden dolayı düzenli ders takibi yapamadığım için düzenli devamlılık esasına dayalı olan işitme eğitimi dersimde sorun yaşıyorum.	37	27 kişi (%76)	5 kişi (%12)	5 kişi (%12)

Öğrencilerin öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı derse düzenli katılıp_katılmama durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur. 27 kişi (%76) katılıyorum cevabını vererek sıkıntısını belirtmiş, 5 kişi (%12) kısmen cevabıyla bu durumdan az etkilendiğini, 5 kişi (%12) ise bu durumun kendisini hiç etkilemediğini belirtmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlara bağlı olarak varılan sonuçlara ve bunlar ışığında ilgili literatür taramasından hareketle tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Birinci Altprobleme İlişkin Sonuçlar

4.1.1. Eğitim Faktörünün Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

- Genel liseden mezun olan öğrenciler okullarında almış oldukları genel müzik eğitiminin, üniversitede aldıkları mesleki müzik eğitimi için yeterli zemini oluşturmadığını belirtmişlerdir. Bu sebeple Müzik Teorileri ve İşitme Eğitimi dersinde gerekli alt yapıya sahip olmadıklarından dolayı zorlandıkları sonucuna ulaşabiliriz. Mesleki müzik eğitimi için yeterli sürede hazırlık yapmamış bireyler özel yetenek sınavında başarılı olsalar bile okul sürecinde işitme eğitimi gibi uygulamalı ve teorik derslerde bilgi alt yapı yetersizliğinden kaynaklı sorun yaşayabilmektedirler. Bu durumda sınava girecek öğrencilerin sınava yönelik çalışmalarına en geç 1 yıl içinde başlamaları önerilebilir.
- Daha önce hiç işitme eğitimi almamış olan genel lise mezunu öğrenciler ve güzel sanatlar lisesinden mezun olan ancak yeterli bir işitme eğitimi alamayan öğrenciler, lisede sağlam bir işitme eğitimi alamadıkları için üniversitede Müzik Teorileri ve İşitme Eğitimi dersinde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin lisede gördükleri işitme eğitiminin yetersiz ve temelsiz olması sebebiyle, üniversitede aldıkları Müzik Teorisi ve İşitme eğitiminde başarı düzeylerinin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna varılabilir. Ataman (2013) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersleri Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümleri’nden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının, müziksel işitme okuma yazma eğitimlerine lise döneminde başlamaları sebebiyle bu derste belli bir birikime sahip olduklarını vurgulamıştır. Ancak araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının işitme dersleri başarı ortalamalarının mezun oldukları ortaöğretim türü ile anlamlı bir ilişki göstermemesi sonucunu olumsuz ve şaşırtıcı bir bulgu olarak nitelendirmiş ve yorumlamıştır.

- Öğrenciler işitme eğitiminde yaşadıkları sorunların diğer derslerine de olumsuz yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin müzik bölümlerinin en temel derslerinden biri olan işitme eğitiminde yaşadıkları sorunların, diğer derslerindeki başarı düzeylerini de olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda bu etkinin farkında oldukları söylenebilir. Buna göre işitme eğitimi ve uygulamalı dersler arasındaki ilişkinin öğrenciler tarafından daha iyi algılanabilmesi için ortak amaçlı çalışmalar yapılması önerilebilir.

4.2. İkinci Altprobleme İlişkin Sonuçlar

4.2.1. Kişisel Faktörlerin Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinin en zorlandıkları dersler arasında yer aldığını belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmının işitme eğitimi dersinde başarılı olmakta zorluk çektiği tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin bir kısmı Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinin öğretim elemanı ile yaşadığı kişisel problemlerden dolayı derse karşı ilgisiz olduğunu belirtmiş, bu doğrultuda başarı düzeyini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. İnan (2010) “Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi İle İlgili Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenin öğrenci ve ders üzerindeki etkisinin büyük olduğunu, çünkü öğretmenin öğrenciye yaklaşımından derse işleyiş tarzına kadar pek çok etken öğrencinin o derse yönelik tutumlarını etkilediğini vurgulamıştır. Bu bulgu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.
- Sınıf içi başarı düzeylerinin farklı olması nedeniyle öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalmakta ve başarı düzeylerinin etkilendiğini belirtmişlerdir. Buna göre sınıf içi başarı düzey farklılıklarının, öğrencileri derse karşı ilgisiz kıldığı ve derste sorun yaşamalarına sebep olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla Güzel Sanatlar Liselerinden, Bando Müzik Okulundan, Özel Güzel Sanatlar Liselerinden gelen veya özengen eğitim ile kendini bu dersin alanında geliştirmiş öğrenciler ile yeterli işitme eğitimi almamış öğrencilerin aynı sınıf içinde eğitim almaları hem öğrenciler hem de öğretim elemanı için sorunlar doğurabilir.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu derste kendisinden daha başarılı olan arkadaşlarından olumsuz yönde etkilenmediğini, derse olan ilgisini ve başarabilme arzusunu azaltmadığını belirtmişlerdir. Buna göre başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınıf içi başarı durumuna olumsuz bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin yarısı derste başarı durumu kendisinden daha düşük ve başarısız olan arkadaşlarından sürekli aynı bilgi tekrarının yapılmasından kaynaklı olarak olumsuz etkilenmektedir. Buna göre başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin sınıf içi başarı durumunu olumsuz etkilediği belirlenmiştir.
- Öğrencilerin çoğu kalabalık ders ortamında soru sorma kaygılarından dolayı konuları öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin arkadaşları tarafından eleştirilme kaygısı ile derste

öğrenemedikleri konuları sormadıkları, bu sebeple de dersteki başarı düzeylerinin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

- Öğrenciler büyük çoğunlukla gerekli ders tekrarlarını düzenli yapmadığı için başarılı olamadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre sorumluluk bilincinin öğrencilerin işitme eğitiminde başarı düzeylerini etkilediğini söyleyebiliriz. Bu bilincin kazanılması ile öğrencilerin yaşadığı bu sorunun çözüme kavuşturabileceği düşünülmektedir.

4.3. Üçüncü Altprobleme İlişkin Sonuçlar

4.3.1. Çevresel Faktörlerin Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinde Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

- İşitme eğitimi ders esnasında gerekli ortamın/araç gerecin/sessizliğin sağlanamamasından dolayı öğrenciler büyük çoğunlukla başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrenme ortamının sağlanamaması sonucunda öğrencilerin motivasyonlarını ve başarı düzeylerini olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Araştırmaya göre Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinde öğrenciler en çok bu sıkıntıyı yaşamaktadırlar.
- Öğrencilerin çoğu ailevi ve maddi sebeplerden dolayı düzenli ders takibi yapamadığını belirtmiştir. Buna göre düzenli devamlılık esasına dayalı olan işitme eğitiminde derse katılım öğrenci başarı seviyesini etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümü öğrencilerinin Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi derslerinde başarı düzeylerini etkileyen faktörler üzerinde durulmuş olup, öğrencilerin lisede almış oldukları müzik eğitiminin yeterli düzeyde olmadığı ve bu sebeple üniversitede Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu derste öğrencilerin en sık yaşadığı sorun ders esnasında gerekli ortamın/araç gerecin/sessizliğin sağlanamaması olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin dersle ilgili yaşadıkları sorunların eğitim faktöründen, kişisel faktörlerden ve çevresel faktörlerden meydana geldiğini söyleyebiliriz. Benzer çalışmalara örnek teşkil edebileceği ve öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin detaylı incelenmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle Dünya'nın zorlu bir sınavdan geçtiği bu pandemi sürecinde eğitimlerimiz uzaktan eğitim ile sürdürülmektedir. Araştırmanın veri toplama aracında bulunan soru sayısı ve faktör sayısı çoğaltılarak uzaktan eğitim sürecinde Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinde yaşanan sorunların saptanması üzerine bir çalışma yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

Ataman Gençel, Ö. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme okuma yazma dersleri başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Örneği), *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 455-471.

- Bağcı, H. (2009). *Eşlik desteğinin armoni ve solfej eğitimindeki başarı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buzduğu, M. (2010). *Amatör müzik eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyon.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çevik, S. (1997). *Koro eğitimi ve yönetim teknikleri*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Güdek, B. (2004). *T.C. Üniversiteleri Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü ve Konservatuar Müzikoloji Bölümü Öğretim Elemanları İle Son Sınıf Öğrencilerinin Piyano Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- İnan, E. (2010). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik öğrencilerinin müziksel işitme okuma yazma dersi ile ilgili tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, A. (2008). *Kültürel müzikoloji*. Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- Karpinski, G. (2000). *Aural skills acquisition: The development of listening, reading and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University Press.
- Okatan, İ. Ş. (2007). Güzel sanatlar fakültelerinin işlevi. *Sanat Dergisi*, 11, 145-147.
- Öztürk, B. (2011). *Müziksel işitme-okuma ve yazma (MİOY) derslerinde makamsal uygulamalara ilişkin durum saptamasına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tuncay, M. (2007). *Güzel sanatlar fakültesinin tarihi*. (erişim tarihi 11 Nisan 2020). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/203650>
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar ilke ve yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uslu, R. (2014). *Müzikoloji ve Kaynakları*. İstanbul: İTÜ Vakfı Yayınları.
- Yayla, F. (2006). Müziksel işitmenin temel prensipleri. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 29.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Fakülteli Olmak (Kırıkkale Üniversitesi Örneği)*

Serap Nur DUMAN¹  & İlkay Doğan TAŞ² 

¹(Sorumlu yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, serapnurcanoglu@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-4535-2144.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, idtas84@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1418-1688.

Makale Bilgisi	ÖZET
<p>Geliş Tarihi: 16.03.2021</p> <p>Kabul Tarihi: 08.04.2021</p> <p>© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.</p>	<p>Araştırmada, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan ve bu bölümden mezun olan bireylerin eğitim fakülteli olmak noktasındaki bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenliği lisans programının birinci sınıfına devam eden 15 ve dördüncü sınıfına devam eden 14 öğretmen adayı ve bu programdan mezun olmuş 13 mezun/öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların öğretmenliği öğrenmeyi, öğretmeyi seven, çocukların hayatına dokunan onlara ilham veren, heyecanlı ve keyifli bir meslek olarak gördükleri ve bu mesleği çocuk sevgisi, kolay iş imkanı, kendine uygun bulma gibi nedenlerle tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik eğitiminden mesleki bilgi kazanma, etkinliklere dayalı ve uygulamalı eğitim alma vb. beklentileri olan adaylar programa yönelik derslerin uygulama boyutunun azlığı, sınava dayalı değerlendirmenin tercih edilmesi ve meslek derslerinin sayısının yetersiz olması gibi eksiklikler üzerinde durarak uygulamalı ve çocukları anlamalarını sağlayan, onların seviyesine nasıl inebileceğini gösteren derslerin ve meslek bilgisi derslerinin artması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre iyi bir öğretmende sabır, hoşgörü, güler yüz gibi kişilik özellikleri, iletişim becerisi, öğrenme merakı ve araştırma becerisi bulunmalıdır. Adaylar mezuniyet sonrası süreçte atanana kadar KPSS'ye hazırlanma, ücretli öğretmenlik yapma ya da özel okulda öğretmenlik yapma gibi tercihlerde bulunmuşlardır.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Eğitim fakültesi, sınıf öğretmenliği, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi.</p>

Being a Student of Education Faculty (Sample of Kirikkale University)

Article Information	ABSTRACT
<p>Received: 16.03.2021</p> <p>Accepted: 08.04.2021</p> <p>© UEAD 2021 All rights reserved.</p>	<p>In the study, it was aimed to determine the perspectives of individuals who study and graduated from Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching, regarding being a faculty of education. The sample of the study consisted of 15 prospective teachers attending the first year of the primary school teaching undergraduate program and 14 students attending the fourth grade and 13 graduates / teachers who graduated from this program. Data in the study were collected through semi-structured interviews. The data were analyzed by descriptive analysis method. Within the scope of the study, it was determined that the participants saw teaching as an exciting and enjoyable profession that touches the lives of children, loves learning, teaches them, and they prefer this profession for reasons such as love for children, easy job opportunities, and finding suitable for themselves. Gaining professional knowledge from teacher education, activity-based and practical education, etc. The candidates who have expectations emphasized the deficiencies such as the smallness of the application dimension of the courses for the program, the preference of exam-based evaluation and the insufficient number of vocational courses, and stated that the practical courses and vocational knowledge courses that enable them to understand children and show how to reach their level should increase. According to the participants, a good teacher should have personality traits such as patience, tolerance, smiling face, communication skills, learning curiosity and research skills. The candidates have made choices such as preparing for the KPSS, working as a paid teacher or teaching in a private school until they are appointed after graduation.</p>

* Yapılan bu araştırmanın Kırıkkale Üniversitesi 13.07.2020 tarihli 04 oturum numarası ile etik izni alınmıştır. Etik izinde belirtilen araştırma içeriğine uygun olarak araştırma tamamlanmıştır.

Keywords: Education faculty, classroom teaching, teacher candidates, teacher education.

DOI: 10.32960/uead.898199

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Duman, S. N. & Taş, İ. D. (2021). Eğitim fakültesi olmak (Kırıkkale Üniversitesi örneği). *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 112-130.

Citation Information: Duman, S. N. & Taş, İ. D. (2021). Being a student of education faculty (Sample of Kırıkkale University). *National Journal of Education Academy*, 5(1), 112-130.

1. GİRİŞ

Eğitim, aile, siyaset, ekonomi ve din gibi temel toplumsal kurumlardan birisi olarak görülmekte ve hem bu kurumları etkilemekte hem de onlardan etkinlenmektedir. Turhan'a (1980:103) göre eğitim; toplumun temel sorunlarının başında gelen ve her çeşit sosyal faaliyetle ilgili, her sahaya ait eleman ihtiyacını karşılamak zorunda olan çok kapsamlı memleket çapında bir davadır. Bu davanın başarılı olabilmesinde ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda milli hedefleri benimseyen ve başarmak için çalışacak gençler yetiştirilebilmesi ve gençleri istenilen şekilde yetiştirecek, onlar üzerinde etkili ve onlara örnek olabilecek öğretmenlerin bulunması, karşılanması gereken ön şartlardandır (Korkmaz, 2008:706).

Nurettin Topçu, Mümtaz Turhan, Erol Güngör gibi isimler öğretmenleri eğitim sisteminin temeline yerleştirmişler, öğretmenlik için özel bir yeteneğin, ilginin ve eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Taş, 2020:106, 121, 125). Öğretmen bilen, öğreten, irşad eden, yol gösteren, terbiye eden özetle koruyucu, eğitici ve güvenilir vasıflarına sahip insandır. Bireyi beşikten alarak mezara kadar götürüp teslim eden, dünyanın en büyük sorumluluğuna sahip insan öğretmendir (Topçu, 2018:75-80). Bu bağlamda öğretmenlik ciddi sorumlulukları olan ve önemli fedakarlıklar gerektiren bir ihtisas mesleğidir. İyi öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmenlerin ekonomik sorunları çözüme ulaştırılarak toplumsal statülerinin yükseltilmesi, böylece toplumun yetişmiş kadrolarının bu mesleğe talip olması ve üniversite düzeyinde nitelikli bir eğitim alması sağlanmalıdır (Ayhan, 2009:6-7; Güngör, 1999:58-61).

Ciddi sorumluluk ve yükümlülüklerinin yanında geniş bir istihdam alanına sahip olması ve memuriyet bazında önemli getirilerinin bulunması nedeniyle öğretmenlik, Türkiye'de sıklıkla tercih edilen bir meslek olarak görülmektedir. Bununla doğru orantılı bir şekilde Türkiye'de öğretmenlik eğitimi veren 95 aktif eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bugüne kadar birçok insan öğretmen olmak amacıyla eğitim fakültelerini tercih ederek diplomalarını almış, birçoğu halen eğitim almakta ve bazıları da eğitim fakültesini tercih etmeyi düşünmektedir. Türkiye'de bireyler öğretmenlik mesleğini, *mesleğin saygınlığı, öğretmeye olan ilgi ve sevgi, çocuklara yönelik sevgi* (Çermik, Doğan & Şahin, 2010; Hacıömeroğlu & Şahin Taşkın, 2009), *devlet güvenceli iş olanağı, düzenli bir maaş imkanı, tatil olanaklarının fazlalığı, üniversite sınavında alınan puanın öğretmenliğe yeterli olması, topluma hizmet olanağı, lisans eğitiminin bazı bölümlere göre daha kolay olduğu algısı, bireyin kişiliğine uygun olması* (Çermik, Doğan & Şahin, 2010), *ailenin teşviği, öğretmenlerin model alınması, çevrenin yönlendirmesi* (Çakır & Akkaya, 2017), *özel sektörde iş olanağı* (Hacıömeroğlu & Şahin Taşkın, 2009) gibi farklı nedenlerle seçmektedirler.

Araştırmalarda ortaya konan tercih sebepleri göz önünde bulundurulduğunda mesleki saygınlık, öğretmeye ve çocuklara ilgi, topluma hizmet, kişilik özelliklerinin uygunluğu etkenleri dışında iş güvencesi, maddi kaygı, teşvik, yönlendirme, model alma, eğitimin kolaylığı, üniversite puanı, tatil olanakları gibi aslında öğretmenlik mesleğinin özü ile doğrudan ilgili olmayan birçok nedenin eğitim fakültesinde okuma noktasında ön planda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültesine gelmiş

olan öğretmen adaylarının mevcut tercih sebeplerinin belirlenmesi, öğretmeyi, öğrenmeyi, çocukları sevmek gibi öğretmenlikle doğrudan ilgili olan nedenlerin doğrudan ilgili olmayan nedenlerin önüne nasıl geçirilebileceğinin ortaya konması, farklı nedenlerle eğitim fakültesine gelen adayların benzer ve ortak amaçlarla donatılarak mezun edilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede hem eğitim fakültelerinin hem de öğretmenlerin niteliğinin artırılabilceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan ve bu bölümden mezun olan bireylerin eğitim fakülteli olmak noktasındaki bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) araştırma modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız durumlar, deneyimler, kavramlar ve olaylar üzerinde gerçekleştirilir (Patton, 2014:104; Yıldırım & Şimşek, 2013:78-79). Bu araştırmaların asıl amacı; olguya odaklanarak detaylı betimlemesini yapabilmektir. Bu kapsamda yapılan bu araştırma ile eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve bu fakültelerden mezun olan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ve öğretmenliğe yönelik deneyimlerini farklı bakış açılarıyla detaylı ortaya koymak amaçlanmıştır. Böylelikle eğitim fakültesinde öğrenim görmenin ve bu fakültelerden mezun olmanın ne anlama geldiği tüm yönleriyle ortaya koyulabilecektir.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Fenomenolojik araştırma modellerinde, araştırmanın odaklandığı olguya (deneyime, kavrama veya duruma) yönelik birincil veri kaynaklarına ulaşmak oldukça önemlidir. Birincil veri kaynaklarından doğrudan elde edilen veriler ile araştırmada ortaya konulmak istenen olguyu en doğru bilgilerle tanımlamak amaçlanır. Bu kapsamda 'eğitim fakülteli olmak' olgusuna dayalı veri toplama sürecinde bu olguyu en iyi yansıtan bireylere ulaşmaya çalışılmış ve araştırmanın örnekleme oluşturulurken maksimum çeşitlilik örnekleme modelinden yararlanılmıştır (Creswell, 2017:268; Patton, 2014:243). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile 'eğitim fakülteli olmak' olgusunu eğitim fakültesinde farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adayları ile açıklamak amaçlanmıştır. Bu nedenle eğitim fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf 15 öğretmen adayından, dördüncü sınıf 14 öğretmen adayından ve eğitim fakültesinden mezun olan 13 öğretmen adayından oluşan bir örneklem grubuna yer verilmiştir. Bu sayede araştırmada odaklanılan temel olguya yönelik düşüncelerin, deneyimlerin ve değerlendirmelerin nasıl değişim gösterdiğini belirlemek ve farklı bakış açılarından yararlanmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubuna yönelik detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Örnekleme Grubunun Özellikleri*

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
1. Sınıf	10	5	15
4. Sınıf	8	6	14
Mezun	8	5	13

Toplam	26	16	42
---------------	----	----	----

2.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama süreci görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşmeler, araştırmacının katılımcıyla bir araya gelerek yüz yüze ya da telefonla sorular yönelmesi sürecidir (Christensen, Burke Johnson & Turner, 2015:58). Bu süreçte araştırmacı; gündelik sohbet tarzında görüşme, görüşme kılavuzu yaklaşımı veya standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımlarından yararlanabilir (Patton, 2014:342). Bu araştırmada ise, ğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler mülakat kılavuzu yaklaşımıyla hazırlanan görüşme formu ile tamamlanmıştır. Araştırmacılar, katılımcılar ile yapacakları görüşme öncesi hazırladıkları görüşme soruları ile görüşmenin sınırlarını belirlemiştir. Hazırlanan görüşme formu; birbirine paralel üç farklı form olarak tasarlanmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf ğretmen adayları için görüşme formu, eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf ğretmen adayları için görüşme formu ve eğitim fakültesinden mezun olan ğretmen adayları için hazırlanan görüşme formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Her görüşme formu 7-11 soru ve bu soruların altında yer alan sonda sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formları araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra üç eğitim bilimleri alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve onayları alındıktan sonra kullanılmıştır. Veri toplama süreci öncesi; 2 birinci sınıf ğretmen adayı, 2 dördüncü sınıf ğretmen adayı ve 2 mezun ğretmen adayı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşme sorularının kontrolü yapılmıştır. Pilot görüşme sonrası görüşme formları yeniden düzenlenmiş ve veri toplama sürecine başlanmıştır (Creswell, 2017:500).

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci yaklaşık 3 ayda tamamlanmıştır. Bu süreçte örneklem grubunu oluşturan ğretmen adaylarına e-posta ve telefon ile araştırma hakkında bilgi verilmiş ve görüşme yapmak için izin istenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ğretmen adaylarından araştırmacılar tarafından randevu alınmıştır. Bireysel olarak evirim içi ortamda gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 40 dakika srmştir. Görüşme boyunca katılımcıların verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Görüşme sonrası, görüşme notları katılımcılara sunulmuş ve onayları alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi gerçekleştirilirken betimsel analiz yaklaşımından faydalanılmıştır. Betimsel analiz; genellikle araştırma sorularına dayalı ilk olarak hazırlanan görüşme formlarında yer alan temel sorulara dayalı olarak araştırmacılar tarafından analiz erevesi ve temalar hazırlanmış, bu çerçeveye göre veriler işlenmiş, verilerin tanımlaması yapılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiş, son olarak da bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım & şimşek, 2013:256). Bulguların sunumunda alıntılar belirtilirken ğretmen adayları için "A" kısaltması kullanılmıştır. 1.sınıf ğretmen adaylarına ait bir alıntıya yer verilirken A₁, 4. sınıf ğretmen adaylarına ait bir alıntıya yer verilirken A₄, mezun olan ğretmen adaylarına ait bir alıntıya yer verilirken A_M kısaltmaları kullanılmıştır. Bulguların analizi ve sunumu boyunca araştırmacılar tarafından yapılan işlemlerin doğru ve tarafsız olarak gerçekleşmesi için araştırma dışında 2 alan uzmanının onayı alınmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla araştırma sürecinde yapılan tüm işlemlerin ayrıntılı raporlanmasına dikkat edilmiştir. Özellikle araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanması ve veri toplama sürecine yönelik işlemler araştırmacılar tarafından kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın doğrulanabilirliğine yönelik alınan bu tedbirler yanında, güvenirliliğini sağlamaya yönelik de veri analizi sürecine özen gösterilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz çerçevesinin hazırlanması ve verilerin işlenmesi süreci boyunca araştırmada yer almayan 2 eğitim bilimleri alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analizi sürecinde kod ve temaların belirlenmesinde araştırmacılar arası kodlayıcı güvenirliliği de hesaplanmış ve bu güvenirlilik düzeyi %84 olarak belirlenmiştir. Verilerin doğru temalar altında yer alması ve yorumlanması uzman görüşlerinin onayı ile tamamlanmıştır (Miles & Huberman, 2015:278).

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenliğin Tanımı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ortak görüş belirttiği başlıklardan biri öğretmenliğin tanımına yöneliktir. Öğretmenliğin tanımı hakkında ortaya çıkan kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenliğin Tanımına Yönelik Ortaya Çıkan Kodlar

Kodlar	1. Sınıf Öğretmen Adayları (ÖA ₁)	4. Sınıf Öğretmen Adayları (ÖA ₄)	Mezun / Öğretmen (ÖA _M)	N
Çocukların hayatına dokunmak	4	3	4	11
Öğrenmeyi ve öğretmeyi sevmek	4	3	4	11
Heyecanlı ve keyifli bir meslek	5	4	2	11
Öğrencilere ilham vermek	2	4	3	9
Toplam	15	14	13	42

Öğretmenliğin tanımına yönelik elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının genellikle benzer tanımlamalar yaptığı görülmüştür. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik çocukların hayatına dokunan (n=11), öğrenmeyi ve öğretmeyi sevmeyi gerektiren (n=11), heyecanlı ve keyifli (n=11), öğrencilere ilham veren (n=9) bir meslektir. Öğretmenliğin tanımını yaparken öğretmen adaylarının mesleğin olumlu yönlerini ve güzel taraflarını vurguladığı görülmüştür. Özellikle birinci sınıf öğretmen adayları ile mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik ortak ifadeler kullanmaları, mesleğe başlamadan önce ve mesleğe başladıktan sonra öğretmenliğe yönelik bakış açılarının değişmediğini göstermektedir. Bunun yanında birinci sınıf öğretmen adayları öğretmenliği tanımlarken en çok heyecanlı ve keyifli bir meslek (n=5) olduğunu vurgularken, bu kod altında mezunların en az görüş belirttiği görülmüştür. Bu durumun mezun olduktan sonra öğretmenliğe başlama süreciyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin heyecanlı ve keyifli bir süreç olmasının yanında, mezun

olduktan sonra öğretmen olarak göreve başlama süreci, atanma kaygısı, mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan zorluklar nedeniyle görüşlerin azaldığı düşünülmektedir.

Diğer taraftan öğretmen adayları tarafından en az vurgulana kod, öğretmenliğin öğrencilere ilham vermesi (n=9) ile ilgili bulunmuştur. Bu kod altında özellikle dördüncü sınıf öğretmen adaylarının en çok görüş belirttiği görülmüştür. Bu durum, öğretmen eğitimine devam ederken öğretmenlik uygulamalarını yapan öğretmen adaylarının bu uygulamalarında öğrencilere yenilikçi, yaratıcı öğrenme ortamları sunması ile ilgilidir. Öğretmenlik uygulaması boyunca sınıflarda öğretmen olma deneyimi yaşamaya başlayan öğretmen adayları, öğrencilerden aldıkları tepkiler ile onlara ilham verdiklerini, yol gösterdiklerini düşünmektedir.

Öğretmenliğin tanımına yönelik öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretmen olunca her derste her günde çocuklara bir şeyler kazandırılıyorsunuz. Bazen yeni bir bilgi, bazen bir davranış. Öğrettiğiniz şeyleri yaptıklarını görmek, onların hayatına güzel katkılar sağladığını görmek sizi çok mutlu ediyor. Gerçekten onların hayatında önemliyim hissini yaşıyorsunuz. Bence öğretmenlik, işte bu. Hayatlarına dokunmak, katkı sağlamak.” (ÖA_M-3)

“Öğretmen demek aslında öğretmekten keyif almakla ilgili. Yani öğrenmeyi seviyorsanız, bunu paylaşmaktan mutlu oluyorsanız, öğretmek için çabalıyorsanız öğretmen oluyorsunuz. Öğretmen olmak, öğrenmeyi de öğretmeyi de bilmek demek.” (ÖA₄-5)

3.2. Öğretmenliği Tercih Etme Sebepleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ortak görüş belirttiği başlıklardan bir diğeri de öğretmenliği tercih etme sebepleriyle ilgilidir. Öğretmenliği tercih etme sebepleri hakkında ortaya çıkan kodlar Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenliği Tercih Etme Sebeplerine Yönelik Ortaya Çıkan Kodlar

Kodlar	1. Sınıf Öğretmen Adayları (ÖA ₁)	4. Sınıf Öğretmen Adayları (ÖA ₄)	Mezun / Öğretmen (ÖA _M)	N
Çocukları sevmek	3	4	5	12
İş bulmanın kolay olması	5	3	3	11
Kendime uygun bulduğum meslek	4	3	3	10
Hayal ettiğim meslek	3	4	2	9
Toplam	15	14	13	42

Öğretmenliği tercih etme sebeplerine yönelik elde edilen bulgular, öğretmenliğin tanımında olduğu gibi öğretmen adaylarının ortak görüş belirttiği başlıklardan biri olmuştur. Öğretmen adaylarının mesleği neden seçtikleri ya da nasıl öğretmen olmaya karar verdiklerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde genellikle çocukları sevmenin (n=12), iş bulma kolaylığının (n=11), kendilerine uygun bulmalarının (n=10) ve hayal ettikleri meslek olmasının (n=9) etkili olduğu anlaşılmıştır. Özellikle çocukları sevmenin, öğretmen olmanın temel nedenlerinden olduğunu belirten öğretmen adayları içinde en çok mezunların görüş belirttiği belirlenmiştir. Özellikle öğretmen olarak görev yapan katılımcılar, çocukları sevmeyen ve çocuklarla vakit geçirmekten hoşlanmayan kişilerin öğretmen olmaya uygun olmadığını vurgulamıştır.

Bunun yanında birinci sınıf öğretmen adaylarının en çok görüş belirttiği kod, iş bulmanın kolaylığı ile ilgilidir. Öğretmen adaylarına göre son yıllarda atama oranları düşse bile hala iş bulma ihtimali en iyi meslek gruplarından biri öğretmenliktir ve bu nedenle öğretmen olmak isteyen adayların sayısı önemli sayıdadır.

Öğretmen adaylarının ortak olarak en az sayıda görüş belirttiği kod ise, öğretmenliği hayal ettiği meslek olduğu için seçmeleriyle ilgilidir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun ilk tercihinin hukuk olduğu ve avukat olmak istedikleri ancak öğretmenlik tercihleri yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenliğin hayalini kuran ve bu nedenle öğretmen olmak isteyen katılımcıların az olduğunu göstermektedir.

Öğretmenliği tercih etme sebeplerine yönelik öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“İlk tercihlerim aslında hukuktu. Öğretmen olmak çok hayalini kurduğum bir meslek değildi ama üniversite sürecinde puanlar, kontenjanlar, ailemin isteği ile tercihlerime yazdım. Başarılı bir sınav geçirmediğim için hukuk kazanamadım ve öğretmenlik oldu. Bu şekilde tercih etmiş oldum aslında.” (ÖA₁-9)

“Çocukları sevmek çok önemli bence. Yani öğretmenlik uygulaması boyunca onlar için heyecanla etkinlikler hazırladım, materyal hazırladım ve bunu onları sevdiğim için yapıyorum. Çocuklarla akit geçirmekten hoşlanmasam, onlarla bir arada olmaktan keyif almasam öğretmen olmak istemezdim. Çocukları sevmek önemli diye düşünüyorum.” (ÖA₄-10)

3.3. Öğretmen Eğitiminden Beklentiler

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmen adaylarının görüşleri ile ortaya çıkan başlıklardan biri öğretmen eğitiminden beklentiler ile ilgilidir. Öğretmen eğitiminden beklentiler hakkında ortaya çıkan kodlar Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Eğitiminden Beklentilere Yönelik Ortaya Çıkan Kodlar

Kodlar	1. Sınıf Öğretmen Adayları (ÖA ₁)	N
Mesleki bilgiler kazanma	5	5
Öğrencilerle birlikte olma	4	4
Etkinlik ve uygulamalı eğitim	3	3
Eğlenceli ve keyifli olması	3	3
Toplam	15	15

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmen adaylarının, öğretmen eğitiminden neler beklediklerine yönelik görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkan kodlar sırasıyla mesleki bilgiler kazanma (n=5), öğrencilerle birlikte olma (n=4), etkinlik ve uygulamalı eğitim (n=3), eğlenceli ve keyifli olması (n=3) şeklindedir. Öğretmen adaylarının genellikle öğretmenliğe yönelik mesleki bilgi, beceri ve deneyim kazanacakları bir eğitim süreci bekledikleri ve öğretmen eğitimini tamamladıklarında alanında uzman iyi bir öğretmen olacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminden beklentileri yüksek ve olumlu bulunmuştur.

Diğer taraftan öğretmen eğitiminin eğlenceli ve keyifli olmasına yönelik görüşler az sayıdadır. Öğretmen adayları aldıkları bir ya da iki dönemli eğitime dayalı olarak öğretmen eğitimini biraz sıkıcı ve teorik bulmuştur.

Öğretmen eğitiminden beklentilere yönelik öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Yani bu dönemim çok sıradan geçti. Biraz sıkıcı ve teorik derslerimiz vardı ama diğer sınıflarda daha uygulamalı ve eğlenceli derslerimizin olacağını düşünüyorum. Daha çok öğrencilere yönelik ve keyifli derslerimiz olabilir.” (ÖA₁-2)

“İyi bir öğretmen olmak için kendimizi nasıl yetiştirmemiz gerektiğini öğreneceğiz diye düşünüyorum. Mesleki olarak sahip olmamız gereken bilgileri ve becerileri bu süreçte ediniyoruz.” (ÖA₁-1)

3.4. Öğretmen Eğitimini Değerlendirme

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmen adayları ve mezunların görüşleri ile ortaya çıkan başlık ise öğretmen eğitimini değerlendirmeleri ile ilgilidir. Öğretmen eğitimini değerlendirmeleri hakkında ortaya çıkan kodlar Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Eğitimini Değerlendirmeye Yönelik Ortaya Çıkan Kodlar

Kodlar	4. Sınıf Öğretmen Adayları (ÖA ₄)	Mezun / Öğretmen (ÖA _M)	N
Dersler daha çok uygulamalı olmalı	4	5	9
Ödevler mesleğe yönelik olmalı	4	4	8
Meslek derslerinin sayısı artmalı	3	2	5
Dersler sınav değil öğrenme odaklı olmalı	3	2	5
Toplam	14	13	27

Araştırmada yer alan dördüncü sınıf öğretmen adayları ve mezunlara tamamladıkları öğretmen eğitimine yönelik görüşlerini sorduğumuzda öne çıkan bulgulara dayalı olarak dört kod belirlenmiştir. Bunlar; alan dersleri daha çok uygulamalı olmalı (n=9), ödevler mesleğe yönelik olmalı (n=8), meslek derslerinin sayısı artmalı (n=5), dersler sınav değil öğrenme odaklı olmalı (n=5) şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kodlar içinde öğretmen adaylarının ve mezunların ortak şekilde en çok görüş belirttiği konu, alan derslerinin daha çok uygulamalı olması (n=9) ile ilgilidir. Katılımcılara göre, öğretmen eğitimi boyunca derslerin çoğunlukla öğretim elemanı merkezinde ve teorik olarak yapılmış olması, öğretmen adaylarına yeterince katkı sağlamamaktadır. Bu nedenle alan dersleri ve meslek derslerinde öğretmen adaylarının daha çok aktif olmasını sağlayan çalışmalara yer vermek, derslerin uygulama boyutunu öne çıkarmak gereklidir.

Bunun yanında öğretmen eğitimi boyunca kendilerine verilen ödevlerin kuramsal ve araştırma odaklı olduğunu ancak uygulamaya dayanan, gözleme dayanan ödevlerin daha çok verilmesi gerektiği de öne çıkan görüşlerdendir. Ödevler mesleğe yönelik olmalı (n=8) kodu altında görüş belirten öğretmen adaylarına göre, gerçek sınıf ve okul ortamlarında öğretmenlik becerisini geliştirmeye odaklı ödevler ve projeler vermek, öğretmen eğitiminin niteliğini artıracaktır.

Öğretmen eğitimini değerlendirmeye yönelik öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Araştırma ödevleri, okuma ödevleri, rapor yazma ödevleri kadar uygulamalı ödevler verilse mezun olduktan sonra daha çok bize katkı sağlar. Öğretmenlik uygulaması dışında uygulamalar yapmamızı sağlayan, bizi sınıf ortamına sokan ödevler verilirse bence öğretmen adayları daha çok

mesleki beceri ile mezun olacak. Çünkü öğretmen olup sınıfa girdiğinde teorik çalışmalarınız çok işinize yaramıyor, deneyimleriniz daha çok akılda kalıyor.” (ÖA_M-12)

“Bu yıl öğretmenlik uygulaması dersini alınca uygulamanın değerini çok iyi anladım. Yani geçen üç yıl içinde biz keşke daha çok okula gitseydik, sınıflara girseydik, öğrencilerle iletişim kursaydık. Çünkü aldığımız derslerin anlamı onları gerçekleştirebildiğimizde ortaya çıkıyor. Özellikle ilkokuma yazma gibi, matematik öğretimi, öğretim ilke dersi gibi derslerde uygulama daha çok olmalı bence.” (ÖA₄-7)

3.5. Öğretmen Eğitime Yönelik Öneriler

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmen adayları ve mezunların görüşleri ile ortaya çıkan başlıklardan biri de öğretmen eğitime yönelik önerilerdir. Öğretmen eğitime yönelik öneriler hakkında ortaya çıkan kodlar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Eğitime Yönelik Öneriler Hakkında Ortaya Çıkan Kodlar

Kodlar	4. Sınıf Öğretmen Adayları (ÖA ₄)	Mezun / Öğretmen (ÖA _M)	N
Uygulamalı dersler artmalı	5	4	9
Çocukları anlamamızı sağlayan dersler artmalı	3	4	7
Meslek dersleri daha çok olmalı	4	3	7
İletişim ve sanat dersleri olmalı	2	2	4
Toplam	14	13	27

Araştırmada yer alan dördüncü sınıf öğretmen adayları ve mezunlar, aldıkları öğretmen eğitime yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilere dayalı olarak ortaya çıkan kodlar; uygulamalı dersler artmalı (n=9), çocukları anlamamızı sağlayan dersler artmalı (n=7), meslek dersleri daha çok olmalı (n=7), iletişim ve sanat dersleri olmalı (n=4) şeklindedir.

Öğretmen adaylarına ve mezunlarına göre, öğretmen eğitiminde olması gereken temel değişiklik, uygulamalı dersler ile ilgilidir. Katılımcılara göre, öğretmen eğitimi boyunca öğretmenlik uygulaması dersi dışında uygulama ağırlıklı dersin az olması ve gerçek sınıf ortamlarında eğitim yapmamaları öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada olumsuz etkilemektedir. Meslek bilgisi dersleri ve alan dersleri başta olmak üzere öğretmen eğitiminin tamamında uygulamanın ağırlığının artırılması ve derslerde teori-uygulama dengesinin kurulması önerilmektedir. Bu sayede mesleki deneyim kazanacaklarını düşünen katılımcılar, öğretmenlik mesleğinde deneyim sahibi olmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Diğer taraftan öğretmen adayları eğitim psikolojisi gibi öğrencileri niteliklerini tanımaya yönelik derslerin öğretmen eğitiminde az olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişim alanlarını bilmeye yönelik daha fazla ders içeriğinin öğretmen eğitiminde yer alması ile daha iyi öğretmen olacaklarını düşünmektedirler. Benzer şekilde meslek bilgisi derslerinin artması ile öğrencilere daha iyi öğrenme ortamı hazırlama, doğru yöntem ve tekniği seçme, ölçme ve değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı yakalayacaklarını belirten katılımcılar öğretmen eğitiminin bu düzenlemelerle daha verimli olacağını ifade etmiştir.

Öğretmen eğitime yönelik öneriler hakkında öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretmenlik uygulaması boyunca en zorlandığım konular hep eğitim bilimleri dersleriyle ilgili. Mesela ders planı yazarken, yöntemi uygularken zorlanıyorum. Ölçme değerlendirme boyutunda

mutlaka danışman öğretmene ne yapabilirim diye soruyorum. Bu mesleği iyi yapmak için iyi öğretmen olmam için gerçekten bu noktalara yönelik teorik ve uygulamalı daha fazla ders almak isterdim. Yani dört yıl içinde mesleğe yönelik eğitim bilimleri dersleri artırılırsa bence daha başarılı öğretmenler oluruz.” (ÖA₄-2)

“Derslerin genelde teorik olması ve derse giren hocanın bize hep konuyu anlatması açıkçası öğretmen eğitimindeki en önemli sorundu. Çünkü anlatılanların nasıl yapılacağını nasıl gerçeğe dönüştürüleceğini ben göreve başlayınca anladım. Aldığım o kadar eğitim dersinin bana faydası çok olmadı. Tabii ki çok şey öğrendim ama koşullar çok farklı olunca uygulamada her şey değişiyor. Benim en büyük önerim uygulamalı derslerin daha fazla olmasıyla ilgili olacak, çünkü ben bunun zorluğunu yaşadım.” (ÖA_M-8)

3.6. Öğretmen Olmak İçin Gereken Yeterlilikler

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmen adayları, dördüncü sınıf öğretmen adayları ve mezunların ortak görüşleri ile ortaya çıkan başlıklardan biri de öğretmen olmak için gereken yeterlilikler ile ilgilidir. Öğretmen olmak için gereken yeterlilikler hakkında ortaya çıkan kodlar Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Olmak İçin Gereken Yeterliliklere Yönelik Ortaya Çıkan Kodlar

Kodlar	1. Sınıf Öğretmen Adayları (ÖA ₁)	4. Sınıf Öğretmen Adayları (ÖA ₄)	Mezun / Öğretmen (ÖA _M)	N
Kişisel özellikler	5	4	4	13
İletişim becerisi	5	3	3	11
Öğrenmeye meraklı olma	3	4	4	11
Araştırma becerisi	2	3	2	7
Toplam	15	14	13	42

Araştırmada yer alan tüm katılımcıların ortak görüşlerine dayalı olarak öğretmen olmak için gereken yeterlilik dört kod altında ortaya çıkmıştır. Bu kodlar sırasıyla; kişisel özellikler (n=13), iletişim becerisi (n=11), öğrenmeye meraklı olma (n=11) ve araştırma becerisi (n=7) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına ve mezunlara göre öğretmen olmak için sahip olunması gereken en önemli yeterlilik kişisel özelliklerle ilgilidir. Kişisel özellikler ile öğretmenlerin genellikle sabırlı olmaları, hoş görülmesi, güler yüzlü olmaları, sempatik olmaları kastedilmektedir. Öğretmen adaylarına göre bu kişisel niteliklere sahip olmayan kişilerin öğretmenlik mesleğini seçmeleri doğru değildir. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sevgi dolu, anlayışlı ve sabırlı olmaları gerektiğini ifade eden katılımcılar, kişisel özellikleri öğretmen yeterliliklerinde en önde görmektedir.

Bunun yanında iletişim becerisi ve öğrenmeye meraklı olma yeterlilikleri de öğretmenlerde olması gereken yeterlilikler olarak öne çıkan kodlardan olmuştur. Öğrencileriyle iyi bir iletişim kurabilen, okumayı ve öğrenmeyi seven, meraklı öğretmenlerin iyi bir öğretmen olmak için gerekli olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarına göre araştırma becerisi de öğretmenlerin öğrencilerine aktaracakları bilgi ve beceriler için gereklidir. Öğrencilerine ihtiyaç duyacakları alanlarda bilgi veren, rehberlik eden öğretmenlerin sürekli kendini geliştirmesi, araştırma yapması, güncel bilgileri takip etmesi beklenmektedir.

Öğretmen olmak için gereken yeterlilikler hakkında öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sabırlı ve güler yüzlü olmak çok önemli bir özellik bence. Kendi öğretmenlerimde, üniversite de dâhil hep böyle davrananları daha çok öğretmenliğe yakıştırdım. Çünkü mesleğini sevdiğini, mutlu olduğunu ve severek bana bir şeyler öğrettiğini düşündüm. Bu yüzden ben de böyle bir öğretmen olmak istiyorum. Öğretmen olmak isteyenlerin de açıkçası bu gibi kişisel özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorum.” (ÖA₁-4)

“Sınıf yönetimi dersi bizim için çok önemli bir ders bence. Öğretmenliği en iyi yansıtan şeylerden biri. Bunun temelinde de öğrenci-öğretmen iletişimi var. Öğretmenin iletişim becerisi yoksa, öğrenciyle bağ kuramıyorsa o sınıfta öğrenme ortamı sağlaması çok zor. Bence iletişim öğretmenin en önemli boyutu.” (ÖA_M-9)

3.7. Öğretmen Olarak Göreve Başlama Süreci

Araştırmaya katılan mezunların görüşleri ile ortaya çıkan başlık da öğretmen olarak göreve başlama süresi ile ilgilidir. Öğretmen olarak göreve başlama süreci hakkında ortaya çıkan kodlar Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Öğretmen Olarak Göreve Başlama Sürecine Yönelik Ortaya Çıkan Kodlar

Kodlar	Mezun / Öğretmen (ÖA _M)	N
KPSS’ye hazırlanma	5	5
Ücretli öğretmen olma	4	4
Özel okulda öğretmenlik	4	4
Toplam	13	13

Öğretmen eğitimini tamamlayarak mezun olan öğretmen adaylarından göreve başlama sürecine yönelik görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular üç kod halinde ortaya çıkmıştır. Bu kodlar sırasıyla; KPSS’ye hazırlanma (n=5), ücretli öğretmen olma (n=4) ve özel okulda öğretmenlik (n=4) şeklindedir. Öğretmen eğitimini tamamladıktan sonra öğretmen olarak göreve başlama sürecinin kendileri için stresli ve zor bir süreç olduğunu ifade eden mezunlardan bazıları bu süreci Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’ye hazırlık süreci olarak değerlendirirken, bazıları ücretli öğretmen olarak mesleğe başlama şeklinde sürdürmektedir. Bazı mezunlar ise özel okulda öğretmen olarak mesleğe başladıklarını ifade etmiştir. Farklı tercihlerde bulunmalarına rağmen mezunlar çoğunlukla, öğretmen olmak için mezun olmanın yetmediğini belirtmiştir. Genellikle atanmak ve devlete bağlı okullarda öğretmenlik yapmak istediğini belirten mezunlardan bazıları bu süreçte maddi sebeplere dayalı olarak ücretli öğretmen olarak ve özel okullarda çalışmak zorunda olduklarını vurgulamıştır.

Öğretmen olarak göreve başlama sürecine yönelik öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Mezun olduktan sonra aileniz de çevreniz de hemen atanmanızı bekliyor. Ama son yıl sınava hazırlanamadım, okulla beraber çok sürdüremedim ve atanamadım. Bu yıl tekrar deneyeceğim. Bu süreçte de ücretli öğretmenliğe başvurduğum, onu da yapmaya devam edeceğim. Yani atanmak önemli, ücretli öğretmenlik de sürekli olmuyor. İnşallah atanırım ve göreve başlarım. Bu dönem bence mezunlar için oldukça sıkıntılı.” (ÖA_M-6)

3.8. Öğretmen Olarak Zorlandığınız Konular

Araştırmaya katılan mezunların görüşleri ile ortaya çıkan başlıklardan biri ise öğretmen olarak zorlandığınız konulardır. Öğretmen olarak zorlandığınız konular hakkında mezunların görüşleri ile ortaya çıkan kodlar Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğretmen Olarak Zorlandığınız Konular Hakkında Ortaya Çıkan Kodlar

Kodlar	Mezun / Öğretmen (Ö_M)	N
Sınıf yönetimi	5	5
Özel öğrencilere rehberlik etme	5	5
Aile ile iletişim kurma	3	3
Toplam	13	13

Araştırmada yer alan mezunların öğretmen olarak göreve başladıklarında en çok zorlandıkları konular ve durumlar hakkında belirttikleri görüşlerle ortaya çıkan kodlar; sınıf yönetimi (n=5), öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere rehberlik etme (n=5) ve aile iletişim kurma (n=3) şeklindedir. Mezunlara göre, öğretmen olmak yalnızca sınıfta öğrencilere yeni şeyler öğretmek değildir. Özellikle sınıfı yönetmek, sınıfta etkili iletişim kurmak, sınıf kurallarını belirlemek gibi noktalar deneyim gerektirmektedir. Bunun yanında öğrenme güçlüğü yaşayan, özel programa ya da özel ilgiye ihtiyaç duyan öğrencilere karşı nasıl davranmaları gerektiğini, öğrencinin ihtiyacına göre öğrenme ortamı ve materyal hazırlamada zorlandıklarını belirten öğretmenlerin görüşlerine ulaşılmıştır. Kaynaştırma öğrencisi ile sınıf arasında denge kurmanın zor olduğundan bahseden bazı öğretmenler ise, böyle özel durumlara yönelik öğretmen adaylarının daha bilgili ve deneyim sahibi yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Diğer taraftan bazı öğretmenler de öğrenci velileriyle ve ailelerle iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Aile-öğretmen iletişiminin öğrenci için çok önemli olduğunu vurgulayan öğretmenlere göre, özellikle öğrencisi ile ilgilenmeyen ya da veli toplantılarına katılmayan ailelerle bağ kurmak zordur.

Öğretmen olarak zorlandığınız konular hakkında öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sınıfımda kaynaştırma öğrencim var ve açıkçası ilk başta ne yapmam gerektiğini bilemedim. Yani hem ona katkıda bulunmalıyım hem sınıftaki diğer öğrencilere ama dengeyi kurmam zaman aldı. Daha fazla emek vermem gerekti, araştırma yapmam gerekti, teneffüste ilgilenmem gerekti. Bu yönüyle özel öğrencilere özel rehberlik etme konusunda açıkçası zorlandım.” (Ö_M-1)

“Sınıf yönetimi derim herhalde önce. Çünkü sınıfta öğretmen olarak kontrolü elinizde tutmanız gerçekten kolay olmuyor. Hem soğukkanlı olmanız lazım hem de öğrencilere yönelik anlayışlı olmanız lazım. Bu süreçte oldukça zorlandım. Deneyimli öğretmenlerden yardım aldım, fikir danıştım. Şimdi daha iyi olduğumu düşünüyorum bu konuda ama sınıf yönetimi öğretmen için sabır gerektiren bir süreç.” (Ö_M-4)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Resmi Gazetede yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında Alkan’a (1998) göre, öğretmenlik mesleğinin eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik ve meslekî formasyonu gerektiren bir meslek olduğunu belirtmektedir.

Topçu ise (2018:77) öğretmeni bireyin ruh dünyasının hem duygu, hem bilgi, hem de irade bölgeleri ile ilgilenen insan olarak ele almaktadır. Senemoğlu'na (2007) göre, öğretmenlik sanat yönü de olan, eğitim bilimlerinin bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış değiştirme mühendisliğidir. Araştırma kapsamında katılımcıların öğretmenliğin akademik ve profesyonel boyutundan çok öğrenmeyi, öğretmeyi seven, çocukların hayatına dokunan, onlara ilham veren, heyecanlı ve keyifli bir meslek olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu durum katılımcıların öğretmenliği geçimlerini sağlayacak bir meslek olmanın yanında insanlara faydalı olabilecekleri bir meslek olarak seçtiklerini göstermektedir. Benzer şekilde Ergen (2014) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik çalışmasında öğrencilerin öğretmenliği öğretme hazzı, insan yetiştirmek ve model olmak gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini belirlemiştir.

Bunun yanında araştırmaya katılan 1. ve 4. sınıf öğrencileri öğretmenliği çocukların hayatına dokunmak ve öğrenmeyi ve öğretmeyi sevmek gibi benzer görüşlere sahiptirler. Ancak 1. sınıf öğrencilerinin öğrencilere ilham vermek noktasında diğer gruplarla aynı noktada değildir. Bu durum öğretmenlik eğitiminin henüz başında olan bu grubun öğretmenlik uygulamasına gitmemiş olmaları dolayısıyla da sınıf tecrübesinin olmamasına bağlanabilir. Benzer bir şekilde mezunlar/öğretmenler de heyecanlı ve keyifli bir meslek noktasında diğer gruplarla aynı konumda bulunmamaktadır. Bu durum ise hem mezun olanların atanamama nedeniyle isteklerinin azalmasına hem de atanmış öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları zorluklara bağlanabilir.

Katılımcıların öğretmenliği tercih etme sebepleri incelendiğinde çocuk sevgisi, kolay iş imkanı, kendine uygun bulma gibi nedenlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Çermik, Doğan ve Şahin (2010) sınıf öğretmenliği eğitiminin başındaki ve sonundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini, iş ve düzenli maaş imkânı, ideallerindeki meslek olma, çocukları sevme, öğretmeye olan ilgi, kişiliğine uygun olma, üniversite puanının yetmesi, ailenin teşviği gibi benzer nedenlerle tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Elçiçek ve Barut (2016) da benzer bir şekilde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri arasında öğretmenliğe ilgi duymanın ve öğrencilerle vakit geçirmenin ön plana çıktığını ortaya koymuşlardır. Araştırma kapsamında ulaşılan önemli bir bulgu da 1. ve 4. sınıf öğrencileri öğretmenliği hayallerindeki meslek olduğu için tercih ettiklerini belirtirken mezunlar/öğretmenlerde aynı durumun söz konusu olmamasıdır.

Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin öğretmen eğitimine başlarken mesleki bilgi kazanma, etkinliklere dayalı ve uygulamalı eğitim alma, eğlenceli ve keyifli bir eğitim süreci geçirme ve öğretmenlik eğitimi kapsamında öğretmen olduğunda karşılaşacağı hedef kitle ile vakit geçirebilme gibi beklentilere sahip olduğu söylenebilir. Burada öğrencilerin üzerinde durduğu en önemli nokta eğitim sürecinde ilkokullardaki öğrencilerle vakit geçirebilme ve uygulamalı dersler alabilme beklentileridir. İncikabı, Biber ve Mercimek'in (2016) çalışmalarına göre ilköğretim matematik öğretmen adayları da benzer bir şekilde öğretmenlik eğitiminden matematik öğretme yeterliği kazanma ve matematik bilgisini kazanma gibi mesleki açıdan kendilerini geliştirmesini, öğretmenlik deneyimi fırsatı sunmasını ve bunların yanında sosyal ve kültürel faaliyetler aracılığıyla da sosyal açıdan gelişimlerine katkıda bulunmasını beklemekteydiler.

Sınıf öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarına göre Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne yönelik derslerde daha çok uygulamaya yer verilmesi, sınava değil öğrenmeye odaklanılması, bu bağlamda ödevlerin ve uygulamaların tercih edilmesi ve bunların mesleğe yönelik olması ve meslek derslerinin sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum

Öğrencilerin mevcut derslerdeki uygulamaları yeterli bulmadığı, değerlendirmenin ağırlıklı olarak sınava dayalı olduğu, ödevlerin de bilgi ağırlık olduğunu ve meslek derslerinin yeterli olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencileri ve mezunlar 2006 yılında uygulamaya başlanan sınıf ğretmenliği lisans programı kapsamında eğitim görmüşlerdir. 2006 programı incelendiğinde, öğretmenlerin dersler kapsamındaki münferit uygulamaya dönük eğitimlerinin dışında, toplamda 175 saat olan programın 42 saati uygulamaya ayrılmıştır (YK, 2006). Öğrenciler mevcut programdaki bu durumu yetersiz bulurken 2018 yılında düzenlenen yeni sınıf ğretmenliği lisans programı toplamda 150 saat olan programda 16 saatlik bir uygulama süresi sunmaktadır (YK, 2018). Bu durum yeni programa göre eğitime devam eden öğrencilerin uygulama konusunda daha fazla sıkıntı çekmesine neden olabilir. Yurdakal (2018) değişen sınıf ğretmenliği programına yönelik çalışmasında uygulama ders saatinin azaltılmasının uygun olmadığını, uygulamalı bir meslek dalı olan öğretmenliğin hizmet öncesindeki eğitimi kapsamında ğretmen adaylarının daha fazla uygulamalı ğretim dersleri alması gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Kılıç zmen'in (2019) 2018 sınıf ğretmenliği lisans programına yönelik çalışmasında ğretmen ve ğretmen adayları uygulamalı derslerin az olduğu, Müzik, ğretim İlke ve Yöntemleri, Birleştirilmiş Sınıflar vb. derslerde uygulamaya yer verilmesi ve uygulamaya dönük daha fazla ders olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Taş, Kunduroğlu Akar ve Kırıoğlu'nun (2017) alışmasına katılan ğretim yeleri ve ğretmen adayları bir sınıf öğretmeninin teorik bilginin yanında uygulamaya da ihtiyaı olduğunu ve sınıf ğretmenliği lisans programının teori-uygulama dengesinin bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitimindeki temel noktalardan birisi teori ve uygulama arasındaki dengeyi iyi kurmaktır (ETUCE, 2008). ABD Ulusal ğretmen Eğitimi Komitesi'nin raporuna göre kuramsal derslerle alan uygulamaları arasında bağlantı kurulmasını sağlayabilen ğretmen eğitimi programlarının, bunu amalamayanlara göre daha etkili olmaktadır (Darling Hammond & Baratz Snowden, 2005). Öğretmen eğitiminin etkililiğinin ve mesleki başarının artması için deneyimsel öğrenme ve derslerle i içe geçmiş okul deneyimleri oldukça önemlidir (Darling Hammond, 2007). Türkiye'de ğretmen eğitimi programlarının kuram ve uygulama dengesi üzerine yapılan araştırmalar uygulamanın önemi üzerinde durmaktadır. Eret'e (2013) göre ğretmen eğitimi programlarında teoriye dayalı derslerin baskın olmasının yanında yeterli uygulama fırsatları bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencileri ve mezunların programa ilişkin nerileri de önemli görülmektedir. Katılımcılar programa yönelik görüşleriyle doğru orantılı olarak programın daha nitelikli hale gelebilmesinde uygulamalı derslerin ve çocukları anlamalarını sağlayan, onların seviyesine nasıl inilebileceğini gösteren derslerin ve meslek bilgisi derslerinin artması ve iletişim ve sanat ile ilgili derslerin programa dahil edilmesi gerektiğini önermişlerdir.

1. ve 4. sınıf öğrencileri ve mezun/öğretmenler kişisel özellikler (sabır, hoşgörü, güler yüz, sempatiklik vb.), iletişim becerisi, öğrenme merakı ve araştırma becerisinin ğretmen olmak için gerekli olan yeterlikler olduğunu düşünmektedirler. Ulusoy'un (2013) ideal öğretmenlik ve mesleki yeterlikler konusundaki araştırmasında sınıf ğretmeni adaylarının ideal öğretmenin ocuk sevgisine sahip, sabırlı, idealist, özgüveni yüksek, şefkatli ve fedakar olma gibi kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yıldırım ve ner'in (2016) alışmasına göre öğretmenler, etkili/başarılı bir sınıf öğretmeninin özellikle öğrencileri sevmeye, araştırarak kendini geliştirme, sabırlı olma ve mesleğini sevmeye gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan mezunların öğretmen eğitimini tamamladıktan sonraki mesleki yönelimleri incelendiğinde öğretmen olarak atanmadan önce üç farklı durumun ortaya çıktığı belirlenmiştir. Adaylar KPSS sınavına hazırlanmakta, ücretli öğretmenlik yapmakta ya da özel bir okulda öğretmenliğe başlamaktadır. Bazı adaylar ücretli öğretmenlik ve özel okulda öğretmenlik tercihlerinin devlete atanma sürecinde deneyim ve para kazanma amacı taşıdığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda mezunların temel eğiliminin KPSS sınavında başarılı olarak öğretmen olarak devlete atanmak olduğu söylenebilir. 2019 yılında 376 bin 706 kişi ise KPSS'ye başvurmuş (ÖSYM, 2019), aynı yıl 126.863 aday öğretmenlik için MEB'e müracaat etmiş ve bunlardan 41.379'u öğretmen olarak atanırken 85.637'si atanamamıştır (MEB, 2020a). 2020 yılı ocak ayı itibari ile de öğretmen adayları için 19.921 kontenjan açılmıştır (MEB, 2020b). Bu bağlamda 2020 yılında birçok öğretmen adayının açıkta kaldığı, bu kişilerin de muhtemel olarak tekrar KPSS'ye çalıştığı, ücretli öğretmenlik yaptığı, özel okullarda çalıştığı ya da farklı sektörlerde görev yaptığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan mezun/öğretmenler, öğretmenlik sürecinde özellikle sınıf yönetimi, veli ile iletişim ve özel öğrencilere rehberlik etme konularında sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Kırbaş ve Atay (2017) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde derste izin almadan konuşma, öğretmeni derste dinlememe, ödev yapmama, sık tuvalete gitme, ders esnasında başka işlerle meşgul olma gibi problemlerle karşılaştıklarını belirlemiştir. Öztürk (2008) aday öğretmenlerin genellikle iş yükü, sosyal statü ve kimlik karmaşası, müdür ve müfettişlerle ilişkiler ve sınıf yönetimi konularında güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gökçe (2010) de öğretmenlerin genelinin adaylık döneminde, öğrenci düzeyine uygun ders işleme; sınıf yönetimi ve plan yapma gibi konularda sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Thwala'ya (2015) göre Güney Afrika Esvati'nideki sınıf öğretmenleri özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda zorluklarla karşılaşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler bunun temel sebeplerinden birinin öğretmen eğitimi sürecinde bu konuya ilişkin yeterli düzeyde eğitim almamalarını göstermiştir. Hasanoğlu ve Girmen (2014) sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik eğitim sürecinde öğretim materyali hazırlama, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama gibi konularda çeşitli sorunlar yaşadıklarını, bu bağlamda sorunların aşılmasında özel eğitime yönelik öğretim ortamının düzenlenmesi, işbirliği ve eğitim destek hizmetleri ve sınıf yönetimi konularında öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim almaları gerektiğini belirlemiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde okumakta olan 1. ve 4. sınıf öğrencileri ve aynı bölümden mezun olmuş öğretmen ve öğretmen adaylarının neden öğretmenliği tercih ettikleri, öğretmenlik eğitiminden ne bekledikleri, aldıkları eğitimi nasıl gördükleri, bu eğitimin nasıl geliştirilebileceği, nitelikli bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiği, mezun olduktan sonra nasıl bir sürecin yaşandığı gibi konulardaki görüşlerini ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar ve alanyazındaki benzer çalışmalar göstermektedir ki sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri farklı ülkeler, üniversiteler ve bölümlerdeki öğrencilerin görüşleri ve yaşadıkları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerinin, lisans eğitimi sürecinde, mezun olduktan ve öğretmenliğe atandıktan sonra yaşananların, öğretmenlik sürecindeki sorunların öğretmenlik eğitimi ve öğretmenlik mesleği genelinde bir bakıma ortak olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu bir başka durum ise eğitim fakültelerinde öğrenim gören ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin çocukları sevmeye, öğretme ve öğrenmeyi sevmeye, insanlara faydalı olma gibi duyuşsal boyutunun farkında olarak eğitim almaları ve mezun olmalarıdır.

Araştırma sonuçları göz önünde bulunduğuğunda hem lisans eğitimi hem atanma hem de mesleğin icra edilmesi aşamalarında ğretmen adayları ve öğretmenler çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bağlamda nitelikli bir öğretmenlik eğitimi ve öğretmenlik süreci için hem Yüksek ğretim Kurumu ve eğitim fakülteleri hem de Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli düzenlemelere gitmek zorundadır.

Öğretmenlik eğitimi bağlamında özelde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi genelde ise öğretmenlik eğitimi veren bütün üniversitelerin eğitim sürecinde ödevler, etkinlikler, okul deneyimi, ğretim dersleri kapsamında uygulamaya önem vermeleri, sınıf yönetimi ve özel eğitim noktalarında öğrencileri daha donanımlı hale getirmek ve veli, yönetici ve akran iletişimi konusunda adayları bilinçlendirecek uygulamalar gerçekleştirmeleri gereklidir. Öğretmen adayları eğitim sürecinin başından itibaren mesleğin keyif veren ve tatmin eden noktaları ile zor yanları ve sıkıntılıları açısından bilinçlendirilmelidirler.

Hali hazırda eğitimine devam eden ğretmen adayları ile mezun olmuş ğretmen adayları ve mesleğini yapmakta olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarında kolay iş bulma, hayallerindeki meslek olma, keyifli bir iş yapma, insanlara ilham verme gibi noktalarda 1. sınıf öğrencilerinden atanmış öğretmenlere doğru fikirler olumsuz yönde değişmektedir. Bu bağlamda ğretmen adaylarının atanma sürecinde, öğretmenlerin ise meslekte yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu alışmalar öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik seminer, konferans, alıştay gibi etkinlikler olabileceği gibi, ğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürebilecekleri proje, atölye çalışması gibi uygulamalar da olabilir. Bu bağlamda öğretmenin rol model ve ilham veren kişi olma özellikleri ortaya çıkaracak, meslekten keyif almalarını sağlayacak ortam ve imkanlar oluşturulmuş olacaktır.

Yazar Katkı Beyanı:

1.Serap Nur Duman: Makalenin tamamında araştırma sürecinin gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılmasında katkıda bulunmuştur.

2.İlkay Doğan Taş: Makalenin tamamında araştırma sürecinin gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılmasında katkıda bulunmuştur.

5. KAYNAKÇA

Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *ağdaş Eğitim*. 241, 12-18.

Ayhan, R. (2009). *Aramızdan ayrılışının 40. yılında Prof. Dr. Mümtaz Turhan sempozyumu kitabı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü.

Christensen, L. B., Burke Johnson, R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, ev. Ed.). Ankara: Anı.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, ev. Ed.). İstanbul: EDAM.

- Çakır, S. & Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 78-98. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304622
- Çermik, H. Doğan, B. & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (Temmuz II), 201-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11115/132919>, adresinden alınmıştır.
- Darling Hammond, L. (2007). Building a system for powerful teaching and learning. R. Whehling R. (Ed.) *Building a 21st Century U.S. education system* içinde (s. 65-74). Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling Hammond, L. & Baratz Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elçiçek, Z. & Barut, Y. (2016). Aday öğretmenlerin öğretmen olmadan önce öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumunun incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 8(32), 434-443. https://www.turansam.org/TURAN-SAM_32.pdf, adresinden alınmıştır.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergen, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nedenlerinin incelenmesi (Bayburt Eğitim Fakültesi örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 62-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/23139/247171>, adresinden alınmıştır.
- ETUCE. (2008). *Teacher education in Europe An ETUCE policy paper*. https://www.csee-etcuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf, adresinden alınmıştır.
- Gökçe, A.T. (2010). Alternatively certified elementary school teachers in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1064–1074. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.150
- Güngör, E. (1999). *Dünden bugünden tarih, kültür ve milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Hacıömeroğlu G. & Şahin Taşkın Ç. (2009, 1-3 Mayıs). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Hasanoğlu, G. & Girmen, P. (2014). The problems faced by primary school teachers about inclusive education in the teaching-learning process in multigrade classes. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 20(4), 25-34. doi:10.18848/2327-7963/CGP/v20i04/48976
- İncikabı, L., Biber, A. Ç. & Mercimek, O. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının programı tercih nedenleri ve beklentileri üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(22), 165-188. doi: 10.14520/adyusbd.67923
- Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548. doi: 10.18039/ajesi.577387

- Kırbaç, Ş. & Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 12(28). 517-538. doi: [10.7827/TurkishStudies.12451](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12451)
- Korkmaz, A. (2008). Mümtaz Turhan, M. Ç. Özdemir (Ed.). *Türkiye’de sosyoloji isimler-eserler* (ss. 703-738). Ankara: Phoenix.
- MEB. (2020a). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf, adresinden alınmıştır.
- MEB. (2020b). *2020 Ocak Sözleşmeli Öğretmen Atama Kontenjanları*. personel.meb.gov.tr/www/2020-ocak-sozlesmeli-ogretmen-atama-kontenjanlari/icerik/1023, adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24.06.). *Resmî Gazete* (Sayı 14574) <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>, adresinden alınmıştır.
- ÖSYM. (2019). 2019 KPSS Lisans Oturumlara Göre Aday Sayısı. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/sayisalbilgiler29082019.pdf>, adresinden alınmıştır.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: adaptation challenges of novice teachers*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Senemoğlu, N. (2007). *Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri*. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmen_yeterli.htm, adresinden alınmıştır.
- Taş, İ. D., Kunduroğlu Akar, T. & Kiroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7(3), 578-592. doi: [10.5961/jhes.2017.234](https://doi.org/10.5961/jhes.2017.234)
- Taş, İ. D. (2020). Türkiye’de eğitim sosyolojisinin gelişimi. Müjdat Avcı ve Ahmet Özalp (Ed.) *Eğitim Sosyolojisi* içinde (s. 99-130). İstanbul: Lisans.
- Thwala, S. (2015). Challenges encountered by teachers in managing inclusive classrooms in Swaziland. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 6(1), 495. <https://www.mcseser.org/journal/index.php/mjss/article/view/5489>, adresinden alınmıştır.
- Topçu, N. (2018). *Türkiye’nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4). 324-341. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21640/232606>, adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, N. & Öner, S. (2016). Etkili / başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3). 135-155. kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/96b34d85-a251-e711-80ef-00224d68272d, adresinden alınmıştır.
- YÖK (2006). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. <https://www.memurlar.net/haber/749268/25-ogretmenlik-lisans-programi-guncellendi.html>, adresinden alınmıştır.
- YÖK (2018). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, adresinden alınmıştır.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(29), 1483-1499. doi: 10.7816/ulakbilge-06-29-10

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bakış Açılarında Uygulama Öğretmenlerinin Öğretim Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri

Işık Saliha KARAL EYÜBOĞLU¹ 

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, i_sa_kar_@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6966-9947

Makale Bilgisi	ÖZET
<p>Geliş Tarihi: 09.02.2021</p> <p>Kabul Tarihi: 08.04.2021</p> <p>© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.</p>	<p>Fen bilgisi öğretmeni adaylarının bakış açısıyla uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma özel durum çalışması kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını iki fen bilgisi uygulama öğretmeni ile bu öğretmenlerin danışmanlığındaki 6 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları tarafından yazılan günlükler ve doldurulan uygulama öğretmeni gözlem formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Dokümanların analizinde tümden gelimli içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, uygulama öğretmenlerinin bilgi transferinde doğrudan öğretim stratejisini, öğrencileri sürece katma anlamında ise deneyimsel ve bağımsız öğretim stratejilerini kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenler bazı strateji ve yöntemleri sürekli kullanırken bazılarını konunun özelliğine göre seçmektedir. Uygulama öğretmenlerinin kullandıkları strateji ve yöntemler genel olarak öğretmen adaylarının beklentilerini karşılarken, dolaylı ve etkileşimli stratejilerin az kullanılması adaylar tarafından eleştirilmiştir. Çalışma ayrıca öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden farklı olarak daha güncel bazı öğretim strateji, yöntem ve teknik bilgisine sahip olabildiğine işaret etmektedir.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Fen bilgisi, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, öğretim stratejisi</p>

Teaching Strategies, Methods and Techniques of Cooperating Teachers from Prospective Science Teachers' Perspectives

Article Information	ABSTRACT
<p>Received: 09.02.2021</p> <p>Accepted: 08.04.2021</p> <p>© UEAD 2021 All rights reserved.</p>	<p>This study, which aims to determine the teaching strategies, methods and techniques of cooperating teachers as viewed by prospective science teachers, was conducted using the case study method. The participants of the study were two 'cooperating' science teachers and 6 'prospective' science teachers guided by cooperating teachers. The observation forms about cooperating teachers and diaries both written by prospective teachers were used as data collection tools. The deductive content analysis was used in the analyzing the data. The study shows that cooperating teachers prefer using direct teaching strategy in the transfer of knowledge and experiential and independent teaching strategies to incorporate students in the process of teaching. While teachers adopt general strategies and methods they choose some specific ones depending on the subject. Strategies and methods used by cooperating teachers generally met the expectations of prospective teachers, but the seldom use of indirect and interactive strategies has been criticized. The study also indicates that prospective teachers may have up to date knowledge of strategies, methods and techniques different from cooperating teachers.</p> <p>Keywords: Science, prospective teacher, cooperating teacher, teaching strategy</p>

DOI: 10.32960/uead.877242

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Karal Eyüboğlu, I. S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bakış açılarından uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 131-147.

Citation Information: Karal Eyüboğlu, I. S. (2021). Teaching strategies, methods and techniques of cooperating teachers from prospective science teachers' perspectives. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 131-147.

1. GİRİŞ

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin ‘öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar’ olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Ülkemizde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ‘mesleki bilgi’, ‘mesleki beceri’ ve ‘tutum ve değerler’ olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlilik alanından oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının düzenlenmesinde ve öğretmenlik uygulaması gibi adaylık süreçlerinde temel bir referans metin özelliği taşımaktadır (MEB, 2017). Öğretmen yeterliklerine bakıldığında mesleki bilgi alanının ilk sırada yer aldığı, bu bilgi alanını mesleki beceri ile tutum ve değerler alanlarının takip ettiği görülmektedir. Mesleki bilgi alanı, *alan bilgisi*, *alan eğitimi bilgisi* ve *mevzuat bilgisi* olmak üzere üç alt başlıktan oluşmaktadır. Alan eğitimi bilgisi yeterlik kapsamında öğretmenlerin alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahip olmaları beklenmektedir. Pedagojik alan bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik bilginin bir kaynaşması olarak kavramsallaştırılmış ve ‘bir konunun anlaşılmasını sağlayacak sunum yollarını, en güçlü analogileri, örnekleri, betimlemeleri ve açıklamaları kapsayan bilgi çeşidi’ olarak tanımlanmıştır (Shulman, 1986, s.9). Shulman’ın (1987) pedagojik alan bilgisi tanımındaki temel iki bileşenden biri olan öğretim stratejileri bilgisi (Fernandez, 2014) konuya özel sunumlar ve aktiviteler olarak yorumlanmaktadır (Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999).

Öğretim, eğitimin her seviyesinde bilgi, beceri ve anlayış kazandırmak için tasarlanan tüm süreçleri ve etkinlikleri kapsarken, öğretim stratejisi belirli hedeflere ulaşmak için kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesindeki genel bakış açısını ifade etmektedir (Şahan, Uyangör & Işıtan, 2014). Literatürde öğretim stratejisi sınıflandırılması yaygın olarak sunuş, buluş ve araştırma-inceleme (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 1993) şeklinde tanımlanırken, doğrudan, dolaylı, etkileşimli, deneysel ve bağımsız sınıflandırması (Saskatchewan Education, 1991) gibi farklı şekillerde de yapılabilmektedir.

Saskatchewan Education (1991) sınıflandırmasına göre *doğrudan öğretim* stratejisi sık kullanılan öğretmen merkezli bir strateji olup anlatım, didaktik soru sorma, açıklama, alıştırtma-uygulama ve gösteri yöntemlerini içermektedir. Doğrudan öğretimde kurallar ve genellemeler sunulduktan sonra örneklerle açıklama yapılmaktadır. *Dolaylı öğretim* stratejisi doğrudan öğretimin aksine öğrenci-merkezli olup öğrencilerin gözlem yapma, inceleme, verilerden çıkarım yapma ve hipotez kurma gibi aktivitelere katılmalarını gerektirmektedir. *Etkileşimli öğretim* stratejisi katılımcıların tartışma ve paylaşım yapmasına dayanmaktadır. Bu strateji sınıf tartışmaları, ikili ya da üçlü çalışan öğrenci grupları, rol oynama, işbirlikçi öğrenme gibi yöntemler ve beyin fırtınası gibi teknikleri içermektedir. *Deneysel öğretim* stratejisi öğrenci-merkezli olup aktivitelere odaklanmaktadır. Bir deneyimle ilgili bireysel yansıma ve öğrenilenleri farklı durumlarda uygulamak için planlar oluşturma etkili deneysel öğrenme için önemli etkenlerdir. Hem sınıf içinde hem de dışında kullanabilen deneysel öğrenmede odak ürün değil öğrenme sürecidir. Öğrenciler sınıf içinde bir etkinlik ya da simülasyon ile meşgul olabilir ya da sınıf dışında bireylerin düşüncelerine ilişkin anket yapabilirler. *Bağımsız çalışma* stratejisi, bireysel öğrenci inisiyatifini, kendine güvenme ve geliştirme gibi konularda gelişimi teşvik etmeyi amaçlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması anlamına gelmektedir. Bağımsız çalışma öğretmen ya da öğrenci tarafından başlatılsa da öğretmenin rehberliği ve desteği altında sürdürülmektedir. Bu strateji öğrencileri kendi öğrenmelerini planlama ve devam ettirme konusunda cesaretlendirdiği için okulda başlayan öğrenme okuldaki aktiviteler bittikten sonra da devam etmelidir.

Öğretim sürecinde kullanılacak stratejilerin seçilmesinde amaçlanan kazanımlar, içerik, öğretim sürecinde temel alınan felsefe, öğretimin süresi, maliyet, ortam özellikleri, öğrenci grubunun büyüklüğü ve öğretmenin eğilimi gibi faktörler etkili olmaktadır (Ocak, 2007; Tan, 2005). Fen bilimleri dersi öğretim programı öğrenciyi temel alan sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının *araştırma-sorgulamaya* ve *bilginin aktarılmasına* dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanmasını ve proje, tartışma ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir (MEB, 2018). Öğretmenlerin güncel öğretim programlarının beklentilerini yerine getirebilmeleri için öğrenci başarısını önemli ölçüde etkileyen öğrenme-öğretme stratejileri (Tekişik, 2002) hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu stratejileri en uygun şekilde belirleyip en iyi şekilde uygulamaları gerekmektedir (Hançer, Şensoy & Yıldırım, 2003). Öğrenci merkezli eğitimi uygulama konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin (Dahsah & Coll 2008), okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının yeni yaklaşım ve yöntemleri uygulamalarına sağlayacakları katkının sınırlı olacağı vurgulanmaktadır (Bradbury & Koballa, 2007; Glenn, 2006; Wilson, 2006). Gelişmekte olan birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğrenci merkezli eğitimle uyumlu olmayan geniş çaplı ulusal sınavlar öğretmen merkezli strateji ve yöntemlerin fen öğretmenleri tarafından ağırlıklı olarak kullanılmasında etkili olmaktadır (Hume & Coll, 2007; Karal & Alev, 2016; Ranade, 2008; Taylor, Maiwaikatakata, Biukoto, Suluma & Coll, 2008). Nitekim fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerin neler olduğunu inceleyen araştırmalar öğretmenlerin çoğunlukla öğretmen merkezli stratejiler ile anlatım, soru-cevap, gösteri ve problem çözme şeklindeki geleneksel yöntemleri kullandıklarını göstermektedir (Akçay, Akçay & Kurt, 2016; Saracaloğlu, Yenice & Evin Gencil, 2011; Saracaloğlu & Altın, 2020; Şimşek, Hırça & Coşkun, 2012; Yeşilyurt, 2013).

Şimşek, Hırça ve Coşkun (2012) tarafından yapılan bir çalışma, fen bilimleri öğretmenlerinin soru-cevap, laboratuvar, problem çözme ve gösteri yöntemlerinin kullanılmasını gerektiğine ilişkin görüşler belirtmelerine karşın, sadece soru-cevap, anlatım ve soru çözme gibi geleneksel yöntemleri kullandıklarını göstermektedir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin kavram haritası ve beyin fırtınası tekniklerini sıklıkla kullanırken altı şapkalı düşünme ve analogi tekniğini nadiren kullandıkları yer almaktadır. Karamustafaoğlu, Bayar ve Kaya (2014) fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak anlatım yöntemini tercih ettiklerini ve bu yöntemi soru-cevap, gösteri, örnek olay yöntemi ve problem çözme yöntemleri ile desteklediklerini, öğrenci merkezli tartışma, laboratuvar, rol oynama ve proje temelli öğrenme yöntemlerini daha az tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bardak ve Karamustafaoğlu (2016) iki fen bilgisi öğretmenin öğrencilerin aktif olacağı eğitsel oyun ve yaratıcı drama gibi yöntemleri sınıf yönetiminde problemlere ve vakit kaybına neden olduğu gerekçesi ile kullanmadıklarını, bu yöntemlerin yerine anlatım ve gösteri deneyi gibi yöntemleri içeren öğretmen merkezli geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları strateji, yöntem ve teknikleri inceleyen çalışmaların öğretmen niteliği ile değişen öğretim programları çerçevesinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yapacakları katkı çerçevesinde irdelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu alışma ile fen bilgisi retmenlerinin kullandıkları üretim stratejisi, yöntem ve tekniklerin, retmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamındaki gözlemleri aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışma ile aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- Fen bilgisi retmen adaylarına göre uygulama retmenlerinin kullandığı üretim stratejisi, yöntem ve teknikleri nelerdir?
- Fen bilgisi retmen adaylarının uygulama retmenlerinin kullandığı üretim stratejisi, yöntem ve teknikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada sınırlı bir sistemin incelenmesi için çoklu veri toplama araçlarının kullanıldığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanan özel durum çalışması kullanılmıştır (Chmiliar, 2010; Creswell, 2007; Merriam, 2013). Kendi doğal ortamında gerçekleşen olayların belirli bir zaman diliminde araştırılmasını ifade etmesi nedeniyle (Hancock & Algozzine, 2006), retmen adaylarının uygulama retmenlerinin üretim uygulamalarını gözlemleyerek yaptıkları çıkarımları inceleyen bu çalışma için özel durum yönteminin uygun olduğu düşünülmüştür.

retmenlerin kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde ğrenci görüşlerinin esas alındığı başka alışmalar (Aykaç, 2016; Sakallı, Hürsen & zınar, 2007; Yılmaz, 2017) olmakla birlikte bu çalışmada retmen adayı görüşleri bir akademik dönem boyunca ve farklı zamanlardaki gözlemlere dayalı olarak alınmıştır. Bu nedenle Okul Deneyimi dersi kapsamında her hafta yapılan ders gözlemlerine ilişkin ayrıntılı betimlemelerin yer aldığı günlüklerin ve tekrarlı gözlem formlarının inanılrlığı sağlamada etkili olacağı düşünülmüştür (Başkale, 2016).

2.1. Araştırma Grubu

2019-2020 eğitim üretim yılı gz döneminde yürütülen çalışmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda görevli 2 fen bilgisi retmeni ile bir devlet niversitesinin Fen Bilgisi retmenliği Anabilim dalı son sınıfında lisans öğrenimini sürdüren 6 retmen adayı oluşturmaktadır. Yüksek lisans çalışmalarına devam eden uygulama retmeni (U₁) 15, uygulama retmeni (U₂) ise 18 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Katılımcılar amaçlı örneklem çeşitlerinden olan 'kolay ulaşılabilir' ve 'ölçüt' örneklem yöntemleriyle seçilmiştir (Patton, 2014).

Uygulama retmeni U₁ danışmanlığındaki retmen adayları A₁, A₂ ve A₃, uygulama retmeni U₂ danışmanlığındaki retmen adayları A₄, A₅ ve A₆ şeklinde kodlanmıştır. A₁, A₂ ve A₃ adayları U₁ uygulama retmeninin 5.sınıf seviyesindeki, A₄, A₅ ve A₆ adayları ise U₂ uygulama retmeninin 7. sınıf seviyesindeki aynı fen bilgisi derslerini gözlemlemişlerdir. 14 haftalık dönem boyunca, okul genelindeki bazı sosyal etkinlikler, yazılı sınavlar gibi nedenlerle sınıf gözlemleri 10 hafta ile sınırlandırılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Haftada 1 saati teorik olarak üretim elemanı ile Eğitim Fakültesi'nde, kalan 4 saati Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulama retmeni rehberliğinde sürdürülen Okul Deneyimi dersi kapsamında yürütülen çalışmada veri toplama araçları olarak 'uygulama retmenini gözlem formları' ve

'öğretmen adayı günlükleri' kullanılmıştır. Okul Deneyimi dersinde öğretmen adaylarından uygulama okulunu, öğrencilerini, program ve öğretmenlerini genel olarak tanımlarını sağlayan gözlemler yapmaları ve bunları değerlendirmeleri beklenmektedir. Öğretmen adayları öğretmen ve öğrencilerin okuldaki bir gününü gözleme, öğretmenin dersi nasıl düzenlediğini, hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü için neler yaptığını gözleme ve kaydetme gibi çeşitli etkinlikler yapmaktadırlar. Bu etkinlikler içerisinde yer alan uygulama öğretmenini gözlem formu üniversite tarafından tasarlanmış yapılandırılmış bir form olup, uygulama öğretmenin sınıf yönetimi, kullandığı öğretim yöntemleri, öğrenci bilgisi ve değerlendirmesi gibi konularla ilgili toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan sadece üç tanesi öğretim yöntem ve teknikleri ile ilişkili olduğundan diğer 6 soru çalışma kapsamının dışında tutulmuştur. Gözlem formunda yer alan 'öğretmen hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyor' ve 'öğretmen hangi teknoloji ve materyalleri nasıl kullanıyor?' şeklindeki iki soru birinci araştırma sorusuna, 'bu öğretmenin yerine uygulamayı siz yapmış olsaydınız neyi değiştirmek ve neyi aynı şekilde uygulamak isterdiniz?' sorusu ise ikinci araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla seçilmiştir.

Öğretmen adaylarının gözlem formunda yer alan bu sorulara verecekleri cevapların bir sınırlılığı olabileceği düşünüldüğünden gözlem yaptıkları her derse ilişkin açıklama ve betimlemelerini yazacakları birer günlük tutmaları istenmiştir. Öğretmen adayları her hafta uygulama öğretmenlerinin iki saatlik dersini gözlemleyerek, dersin işlenişinin ayrıntılı betimlemesini günlüklere yazmışlar, dersin sonunda ise gözlem formlarını doldurmuşlardır. Adaylardan, günlüklerinde sadece uygulama öğretmenlerinin kullandığı öğretim yöntemlerini belirlemeleri değil, bu yöntemler hakkındaki düşünceleri ile aynı durumda kendilerinin hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanmayı düşündüklerini de, gerekçeleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Adayların tuttuğu günlükler ilk haftalardaki teorik derslerde yüzeysel olarak gözden geçirilerek gerekli durumlarda açıklamaların detaylandırılması istenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler beş farklı öğretim stratejileri sınıflandırması ve kapsadıkları öğretim yöntemleri (Saskatchewan Education, 1991) dikkate alınarak tümden gelimli içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tablo 1 bu öğretim stratejilerini ve kapsadığı öğretim yöntem ve tekniklerinden bazı örnekleri göstermektedir.

Tablo 1. *Öğretim Stratejileri ve İlgili Öğretim Yöntem ve Teknikleri*

Öğretim Stratejileri	Öğretim Yöntem ve Teknikleri
Doğrudan (direct) Öğretim	Anlatım, didaktik soru sorma, alıştırmaya-uygulama, gösteri, örnek verme, açıklama
Dolaylı (indirect) Öğretim	Yansıtıcı tartışma, kavram haritası, problem çözme, sorgulama/rehberlikle sorgulama
Deneyimsel (experiential) Öğretim	Simülasyon, anket çalışmaları, gezi-gözlem, deney yapma, oyun, rol oynama, drama
Etkileşimli (interactive) Öğretim	Grup/sınıf tartışma, proje, işbirlikçi öğrenme, rol oynama, laboratuvar grupları, problem çözme, beyin fırtınası
Bağımsız (independent) Öğretim	Ev ödevleri, araştırma projeleri, raporlar, deneme yazıları, tasarlanmış sorular

Tablo 1'den de görüleceği üzere deney yöntemi birden fazla strateji kapsamında yer alabilmektedir. Bu nedenle sınıflandırma deneyin gösteri deneyi mi yoksa öğrenci tarafından yapılan bireysel/grup deneyleri mi olduğu dikkate alınarak yapılmıştır. Öğretmenin gösteri deneyi doğrudan, öğrencilerin

bireysel deneyi deneyimsel, grup deneyleri ise etkileşimli öğretim kategorisine dâhil edilmiştir. Ancak öğretmen tarafından yapılan gösteri deneyi sorgulayıcı tarzda ise dolaylı öğretim stratejisi kategorisinde yer almıştır.

Öğretmen adayları doldurdıkları gözlem formunda uygulama öğretmeninin kullandığı yöntem ve teknikleri listelemiş ancak günlüklerde tüm strateji, yöntem ve teknikler açıkça tanımlanmamıştır. Bu nedenle günlüklerde açıkça ifade edilmeyen bazı strateji, yöntem ve teknikler araştırmacı tarafından, adayların ayrıntılı betimlemelerinin incelenmesiyle belirlenmiştir.

2.4. Araştırmada Nitelik ve Etik

Nicel araştırmalarda araştırmanın niteliğinin ölçütleri olarak kabul edilen geçerlik ve güvenilirliğin nitel araştırmalardaki karşılığı sırasıyla inanılabilirlik ve tutarlılık olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada inanılabilirliğin ve tutarlılığın sağlanması için araştırma sürecinde izlenen basamaklar, katılımcılar, bağlam ve yöntem açık bir şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır. Tutarlılığın sağlanması için öğretmen adaylarının aynı sınıf seviyesindeki tüm gözlemleri ve betimlemeleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Doğrulanabilirlik için, veri toplama yöntem ve süreçleri ile veri analizleri açık bir şekilde tanımlanmış ve bulguları destekleyecek doğrudan alıntılar aracılığıyla okuyucuya ham veri sunulmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacı tutarlılığı sağlamak amacıyla analizleri farklı zamanlarda tekrarlı olarak yapmıştır. Yapılacak çalışma ve yayın konusunda öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri bilgilendirilerek rızaları alınmış ve katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkmasına yol açabilecek belirleyici özellikleri açıklanmamıştır.

2.5. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, katılımcı öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersini yürüten uygulama öğretim elemanıdır. Araştırmacı standart etkinlik uygulamalarına ek olarak adaylardan bir günlük tutmalarını, günlüklere uygulama öğretmenlerinin öğretimlerini ayrıntılı ve objektif olarak tasvir edecek açıklamalarla birlikte eleştirel düşüncelerini de yazmalarını istemiştir. Birkaç haftalık yazma deneyiminin ardından günlükler araştırmacı tarafından gözden geçirilerek günlüklerin istenilen şekilde tutulup tutulmadığını inceleyerek geri dönüt vermiştir. Betimlemeleri ayrıntılı olmayan ya da eleştirel bakış açısı kullanmayan adaylara daha ayrıntılı bilgiler sunmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Objektifliğin sağlanması amacıyla tüm gözlemler tamamlandıktan sonra analize geçilmiştir.

3. BULGULAR

Fen bilgisi öğretmenlerinin kullandığı öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular iki başlık altında sunulmaktadır. İlk bölümde UÖ₁, ikinci bölümde UÖ₂ uygulama öğretmeninin gözetimindeki öğretmen adayları tarafından belirlenen strateji, yöntem ve teknikler yer almaktadır. Tablolardaki (*) simgesi öğretmen adayının günlüklerinden, (#) ise gözlem formlarından gelen verileri temsil etmektedir. Yöntem ve teknik başlığı altındaki *italik* kelimeler öğretim *tekniklerini*, dik yazılı kelimeler öğretim yöntemlerini göstermektedir.

3.1. UÖ₁ Uygulama Öğretmeninin Kullandığı Strateji, Yöntem ve Teknikler

Bu bölümde UÖ₁ uygulama öğretmenin güneş, dünya ve ay, canlıların sınıflandırılması, kuvvet ve hareket, madde ve ısı başlıklı dört farklı konunun öğretilmesi sırasında kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler ve öğretmen adaylarının bu strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili düşünceleri yer almaktadır.

Tablo 2’de UÖ₁ uygulama öğretmeninin 5. sınıf seviyesindeki aynı derslerini gözlemleyen öğretmen adaylarının gözlem formu ve günlüklerinin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. UÖ₁ Uygulama Öğretmeninin Kullandığı Strateji, Yöntem ve Teknikler

Konu (Hafta)	Strateji	Yöntem ve Teknik	ÖA ₁	ÖA ₂	ÖA ₃	
Güneş, Dünya ve Ay (1 ve 2)	<i>Doğrudan Öğretim</i>	Soru-Cevap	*#	*#	*#	
		Bilgisayar Destekli Öğretim	*#	*#	*	
		Anlatım	#	*	*	
		Gösteri (Video, Poster)		*#	*#	
		Alıştırma-Uygulama	*#	*	*	
	<i>Dolaylı Öğretim</i>	Tartışma	*	*	*#	
	<i>Deneyimsel Öğretim</i>	<i>Rol Oynama</i>	*#	*	*	
		<i>Simülasyon</i>	*#	*		
	<i>Bağımsız Öğretim</i>	Ödev Verme	*	*#	*	
	Canlıların Sınıflandırılması (3, 4 ve 5)	<i>Doğrudan Öğretim</i>	Soru-Cevap	*#	*#	*#
Bilgisayar Destekli Öğretim			*#	*#	*	
Anlatım			*	*	*#	
Gösteri (Video,Görsel)			*	*#	*	
Alıştırma-Uygulama			*	*		
<i>Dolaylı Öğretim</i>		Tartışma	*	*	*#	
<i>Deneyimsel Öğretim</i>		Deney	*	*		
<i>Bağımsız Öğretim</i>		Ödev Verme	*	*#		
Kuvvet ve Hareket (6, 7 ve 8)		<i>Doğrudan Öğretim</i>	Soru-Cevap	*#	*#	*#
			Bilgisayar Destekli Öğretim	*#	*#	*
	Anlatım		*	*	*#	
	Gösteri (Video, Materyal)		*	*#	*	
	Alıştırma-Uygulama		*	*	*	
	<i>Dolaylı Öğretim</i>	Deney	*	*	*	
		Deney	*	*		
	<i>Deneyimsel Öğretim</i>	Deney	*#	*	*	
		Gösterip Yaptırma	*	*	*#	
		<i>Rol Oynama</i>		*	*#	
<i>Simülasyon</i>			*	*		
<i>Etkileşimli Öğretim</i>	<i>Beyin Fırtınası</i>	*	*	*#		
<i>Bağımsız Öğretim</i>	Ödev Verme	*	*#			
	Araştırma		*			
Madde ve Isı (9 ve 10)	<i>Doğrudan Öğretim</i>	Soru-Cevap	*#	*#	*#	
		Bilgisayar Destekli Öğretim			*	
		Anlatım	*	*	*	
		Deney	*	*#		
		Gösteri (Materyal, Video)		*	*	
	Alıştırma-Uygulama	*	*	*		
	<i>Dolaylı Öğretim</i>	Tartışma	*	*	*#	
	<i>Deneyimsel Öğretim</i>	<i>Simülasyon</i>	*			
	<i>Etkileşimli Öğretim</i>	<i>Beyin Fırtınası</i>	*		*	

Tablo 2 incelendiğinde UÖ₁ uygulama öğretmeninin bazı yöntemleri tüm konuların öğretiminde sürekli olarak kullandığı, bazı yöntemleri konunun özelliğine göre tercih ettiği görölmektedir. Anlatım, soru-cevap, bilgisayar destekli öğretim, gösteri, tartışma ve alıştırma-uygulama yöntemleri tüm konuların öğretiminde kullanılırken, deney yöntemi kuvvet ve hareket, madde ve ısı, rol oynama tekniği güneş, dünya ve ay konularında tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının bakış açısına göre, UÖ₁ derslerini ağırlıklı olarak öğretmen merkezli yöntemlerle yürütmekte, konunun sunulmasında video, görsel ve ders kitabını içeren akıllı tahta uygulamalarını kullanmakta, soru-cevap ve tartışma yöntemleri ile öğrencileri öğretime dâhil etmektedir. Sık kullanılan alıştırma-uygulama yöntemi ders içinde öğrencilerle birlikte yazılı materyaller ve akıllı tahta içeriğinde yer alan değerlendirme etkinliklerini yapma şeklinde, ödev verme yöntemi de ders dışında bireysel olarak yazılı materyallerdeki etkinlikleri tamamlama şeklinde kullanılmaktadır. Ağırlıklı olarak kullanılan bu yöntemlerin doğrudan öğretim stratejisi kapsamında olduğu ve bunu deneyimsel öğretimin takip ettiği görölmektedir. Deneyimsel öğretim stratejisi kapsamında kullanılan yöntemler deney ve gösterip yaptırma, teknikler ise rol oynama ve simölasyon şeklinde dir. Öğretmenin deney yönteminde genellikle gösteri deneylerini tercih ettiği, öğrencilerle yapılan deneylerin de bireysel olduğu belirlenmiş, aşağıda buna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

Öğretmen, iyot, mum, margarin ve suyu hal değişimlerine uğratarak öğrencilere bu hal değişimlerinin nasıl gerçekteştiği, hal değişimi esnasında hangi maddelerin ısı aldığı hangilerinin ısı verdiğine ilişkin tartışma başlattı (ÖA₁, Günlük, Hafta 10).

Kirli su örneği, yoğurt bakterileri ve ekme kúfünün mikroskopla incelenmesi ile yapılan gözlem sonuçları tartışıldı. Ancak sadece bir mikroskop olduğundan tüm öğrenciler yeterli gözlem yapamadı, süre yetersiz kaldı (ÖA₂, Günlük, Hafta 4).

Sürtünme kuvveti ile ilgili olarak öğretmen her öğrenciden kitabın yüzeyine ve içine yazı yazmalarını isteyerek gözlem sonuçlarını kaydetmelerini istedi (ÖA₁, Günlük, Hafta 7).

Tablo 2 uygulama öğretmeninin dolaylı, etkileşimli ve bağımsız öğretim stratejilerini doğrudan ve deneyimsel stratejilere göre daha az kullandığını göstermektedir. Dolaylı öğretim stratejisi kapsamındaki beyin fırtınası tekniği ve tartışma yönteminin deney gözlemlerini izleyen sınıf içi görüş paylaşımı sırasında kullanıldığı belirlenmiştir. Bağımsız öğretim stratejisi kapsamında verilen ev ödevleri çoğunlukla alıştırma-uygulama soruları şeklinde olmakla birlikte, ürün oluşturma ya da araştırma gibi etkinlikleri de kapsamaktadır:

Öğretmen ayın 29 günde ki çeşitli görünümleri için model yapılmasını ödev olarak verdi ve bunun için karamelli bisküvileri kullanabileceklerini söyledi. Öğrencilerin çok hoşuna gitti. Dünyanın, ayın ve güneşin maketini yapın dedi (ÖA₃, Günlük, Hafta 2).

Öğretmen bir bitkinin yapraklarını alüminyum folyo ile kaplamalarını ve 1-2 hafta bekleyerek sonunda ne olacağını gözlemlenmelerini istedi (ÖA₂, Günlük, Hafta 5).

Öğrencilere bir önceki ders Newton'u araştırarak gelmelerini söylemişti. Gönüllü bir öğrenciden araştırma sonuçlarını paylaşmasını istedi (ÖA₂, Günlük, Hafta 6).

Uygulama öğretmeninin deneyimsel strateji kapsamındaki deney yöntemine ek olarak, gösterip yaptırma yöntemi ile rol oynama ve simölasyon tekniklerini de öğretimine dahil ettiği, rol oynama tekniğini özellikle güneş, dünya ve ay konusunda tercih ettiği tespit edilmiştir:

Öğretmen telefonunda artırılmış gerçekteklilik uygulaması ile öğrencileriyle ayın hareketlerini izledi (ÖA₁, Günlük, Gözlem Formu, Hafta 2).

Artırılmış gerçekteklilik uygulaması ile soyut olan kavramları somuta çevirmiş oldu (ÖA₂, Günlük, Hafta 2).

Phet uygulaması üzerinden sanal laboratuvar etkinliğini açtı. Etkinlikte farklı maddelerin ısı etkisiyle hal değişimleri gözlemlendi (ÖA₁, Günlük, Hafta 9).

Öğretmen üç öğrenciyi tahtaya kaldırdı. Aralarında mesafe bırakarak dönmelerini istedi. Birinin Dünya birinin Güneş diğeri de Ay olduğunu söyledi (ÖA₃, Günlük, Hafta 2).

Öğretmenimiz Ay'ın dönme ve dolanma hareketleri için öğrencileriyle beraber Ay, Dünya ve Güneş'i canlandırdıkları kısa bir rol oynama etkinliği yaptı (ÖA₁, Gözlem Formu, Hafta 2).

Öğretmen sınıfa dinamometre getirerek çalışma prensibini açıkladı ve öğrencilere gösterdi. Ardından öğrencilerden kendi dinamometrelerini tasarlamalarını istedi ve öğrenciler de kendi dinamometrelerini tasarladı (ÖA₁, ÖA₂ ve ÖA₃, Günlük, Hafta 6).

ÖA₃ adayı uygulama öğretmenin güneş, dünya ve ay konusundaki rol oynama tekniğini 'gösterip yaptırma', günlük hayattan verdiği bir örneği de 'örnek olay' yöntemi olarak tanımlamıştır.

Öğretmen adaylarının genel olarak uygulama öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak ÖA₁ ve ÖA₂ uygulama öğretmenin 'sınıf ortamına materyal getirmemesi, ÖA₂ 'etkileşimli ve dolaylı öğretim stratejilerini kullanmaması' ve ÖA₃ 'söz almayan öğrencileri derse katmaması' şeklinde eleştirel görüşler ortaya koymuşlardır:

Öğrencilerden birkaç materyal getirmelerini isteyerek sınıfta ayın evreleri ile ilgili materyal hazırladım (ÖA₁, Gözlem Formu, Hafta 2).

Konuya uygun materyal (mikroskopik canlılara ait örnekler, mikroskop) veya canlılara örnek resimler getirdim (ÖA₁, Gözlem Formu, Hafta 3).

Bilginin kalıcı olmasını sağlamak amacıyla sınıfta bazı materyallerle (hayvan, çiçek oyuncakları ya da maketleri) ile gelir o materyalleri kullanarak öğrencilerden onları canlandırmalarını istedim (ÖA₂, Günlük, Hafta 4).

Ben olsaydım araştırma-inceleme yoluyla öğretme yöntemini kullanır, öğrencileri gruplar haline getirir ve sınıfta getirdiğim malzemeleri öğrencilere dağıtırdım. Öğrendiklerini arkadaşları ile paylaşmaları için süre verirdim... Akıllı tahta yardımı ile alıştırmaya ve uygulamalarla öğretimime destek verirdim (ÖA₂, Günlük, Hafta 8).

Öğretmen adaylarının öğretim stratejilerini sunuş ve buluş yoluyla olmak üzere iki kategoride ifade ettikleri, ÖA₁ ve ÖA₂'nin günlüklerinin uygulama öğretmenin kullandığı öğretim strateji, yöntem ve tekniklere odaklandığı, ÖA₃'ün açıklamalarını çoğunlukla sınıf yönetimi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine ayırdığı belirlenmiştir.

Tablo 2 aynı dersi gözlemleyen öğretmen adaylarının tanımladığı strateji, yöntem ve tekniklerin genel olarak benzer olmasına karşın bazı yöntem ve tekniklerde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Örneğin adayların hepsi uygulama öğretmenin tüm konularda anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullandığını ifade ederken, ödev verme yöntemi ya da rol oynama, simülasyon ve beyin fırtınası gibi teknikleri tüm adaylar tanımlamamıştır. Tablo 2 ayrıca günlüklerin gözlem formlarına göre daha fazla sayıda ve çeşitte yöntem ve teknik içerdiğini göstermektedir. Örnek alıntılarının çoğunluğunun günlüklerden olması, gözlem formunda yer alan sorulara verilen cevapların kısa olmasından ve günlüklerin formlara göre daha ayrıntılı açıklamalar içermesinden kaynaklanmaktadır.

3.2. UÖ₂ Uygulama Öğretmenin Kullandığı Strateji, Yöntem ve Teknikler

Bu bölümde UÖ₂ uygulama öğretmenin hücre ve bölünmeler, kuvvet ve enerji başlıklı iki farklı konunun öğretilmesi sırasında kullandığı yöntem ve teknikler ve öğretmen adaylarının bu strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili düşünceleri yer almaktadır. Tablo 3'te UÖ₂ uygulama öğretmenin 7. sınıf

seviyesindeki aynı derslerini gözlemleyen öğretmen adaylarının gözlem formu ve günlüklerinin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. UÖ₂ Uygulama Öğretmeninin Kullandığı Strateji, Yöntem ve Teknikler

Konu (Hafta)	Strateji	Yöntem ve Teknik	ÖA ₄	ÖA ₅	ÖA ₆
Hücre ve Bölünmeler (1, 2, 3, 4 ve 5)	<i>Doğrudan Öğretim</i>	Soru-Cevap	*#	*#	*#
		Bilgisayar Destekli Öğretim	*#	*	*#
		Anlatım	*#	*#	*#
		Gösteri (Video, Çizim)	*#	*	*
		Alıştırma-Uygulama	*	*	*#
		<i>Benzetim</i>	*#		*#
	<i>Dolaylı Öğretim</i>	Tartışma		*	
		Gösterip Yaptırma		*	
	<i>Deneyimsel Öğretim</i>	Deney		*	
		<i>Rol Oynama</i>			#
		<i>Simülasyon</i>	*	*	
	<i>Bağımsız Öğretim</i>	Ödev Verme	*#		
		Okutma ve Yazdırma	*	*	*
	Kuvvet ve Enerji (6,7,8, 9 ve 10)	<i>Doğrudan Öğretim</i>	Soru-Cevap	*#	*#
Bilgisayar Destekli Öğretim			*#	*	
Anlatım			*#	*#	*#
Gösteri (Video,Çizim)			*#	*	*#
Alıştırma-Uygulama			*#	*	*#
Deney			*#	*#	*
<i>Dolaylı Öğretim</i>		<i>Benzetim</i>			#
		Tartışma	*#	*#	
<i>Deneyimsel Öğretim</i>		Deney		*	#
		Deney	*#	*	
<i>Etkileşimli Öğretim</i>		Gösterip Yaptırma	*		
		Deney	*#	*	
<i>Bağımsız Öğretim</i>		Ödev Verme	*	*	
		Okutma ve Yazdırma	*#	*	*#

Tablo 3'e bakıldığında, UÖ₂ uygulama öğretmenin ağırlıklı olarak anlatım, soru-cevap, gösteri ve alıştırma-uygulama yöntemlerini kullandığı, bunları bilgisayar destekli öğretim, deney, tartışma, gösterip yaptırma, ödev ve okutma-yazdırma yöntemlerinin izlediği görülmektedir. UÖ₂'nin konuyu daha çok anlatım ve kendi çizimlerini içeren gösteri yöntemleriyle, nadiren de bilgisayar destekli öğretimi kullanarak öğretmen merkezli sunduğu belirlenmiştir:

Öğretmen çizimleri kendisi yapıyor tahtaya, akıllı tahtadan açsa hem öğrenciler o çizim yaparken bekleyip sıkılmaz hem de zamandan tasarruf olur, hem de teknolojiye derse entegre etmiş olurdu (ÖA₆, Günlük, Hafta 9).

Öğretmen mitoz aşamalarını tahtaya çizerek öğrencilerle bölünme aşamalarını belirlemeye çalıştılar. Detaylı bir çizim olmadığından çıkarımda zorlandılar. Ben olsam Eba'dan afiş ya da poster kullanırdım, daha ayrıntılı bir çizim olduğundan öğrenciler zorlanmazdı (ÖA₅, Günlük, Hafta 3).

UÖ₂ uygulama öğretmeni bilgisayar destekli öğretimi video izletme, Eba'da yer alan değerlendirme sorularını öğrencilere sunma ve bazı simülasyonlar için kullanmıştır:

...Bilgisayarda bitki ve hayvan hücresi vardı, kurbağa ve bitkinin içleri boştu, alt tarafta organeller vardı. Öğrenciler bu organelleri hayvan ve bitki hücresi olmasına göre yerleştiriyorlardı, Şeyma bitki hücresini doğru şekilde oluştururken, Mustafa hayvan hücresini oluşturamadı (ÖA4, Günlük, Hafta 2).

Öğretmen adayları UÖ₂ uygulama öğretmeninin doğrudan öğretimle ilgili kullandığı anlatım soru-cevap gibi yöntemlerin yeterli olmadığını, materyallerin ve bilgisayar destekli öğretimde video gösterimlerini kapsayan gösteri yönteminin daha fazla kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir:

Ben olsaydım hücre materyali getirip öğrencilerin ilgisini çekerdim, akıllı tahtayı etkili kullanırdım, video izletirdim, maket ya da resim asardım (ÖA4, Gözlem Formu, Hafta 2, 4, 8 ve 9).

Derse hücre modeli getirirdim, fabrika fotoğrafı ve hücre elemanlarının görevini gösteren bir video izletirdim (ÖA6, Gözlem Formu, Hafta 2).

UÖ₂ uygulama öğretmeninin benzetim tekniğini simülasyon tekniğine kıyasla daha fazla kullandığı tespit edilmiştir:

Hücreyi fabrikada çalışan işçilere benzetti (ÖA4, Günlük, Hafta 1).

Öğretmen öğrencilere endoplazmik retikulumu kargo şirketi gibi düşünebilirsiniz dedi (ÖA6, Günlük, Hafta 1).

UÖ₂ uygulama öğretmeninin ağırlıklı olarak kullandığı anlatım, soru-cevap, gösteri ve alıştırtma-uygulama yöntemlerinin doğrudan öğretim stratejisi kapsamında olduğu ve bunu deneysel ve bağımsız öğretim stratejilerinin izlediği görülmektedir. Deneysel öğretim kapsamında simülasyon tekniğinin yanı sıra deney ve okutma-yazdırma yöntemlerinin de kullanıldığı belirlenmiştir. Hücre ve bölünmeler konusunda hücre zarının mikroskopta incelendiği deney yöntemi deneysel öğretime dayalı iken, kuvvet ve enerji konusunda kullanılan deney yöntemleri deneysel, etkileşimli ve dolaylı öğretim stratejileri kapsamında olmuştur. Öğretmen bazı deneyleri gösterip yaptırma yoluyla, bazılarını bireysel, bazılarını da grup çalışması ile gerçekleştirmiştir. Aşağıda öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları bir deneyeye ilişkin örnek bir alıntı görülmektedir:

Öğrenciler oyuncak arabaları eğik düzlemden bırakarak, keçe, zımpara ve mermer gibi farklı yüzeylerde nerde durduklarını belirleyip ölçüm yaptılar (ÖA4, ÖA5, Günlük, Hafta 9).

Bu uygulama öğretmeninin yaptığı bazı öğretmen merkezli gösteri deneyleri doğrudan öğretim stratejisinde olmasına karşın öğrencilerin gözlemlerden çıkarım yapması amaçlandığından, dolaylı öğretim stratejisi içinde sınıflandırılmıştır. Aşağıda, sorgulama içeren bu gösteri deneyine ilişkin ayrıntılı açıklama içeren bir alıntıya yer verilmiştir:

Öğretmen kova içindeki kumu ıslattı, bir grubu masa etrafına çağırdı. Bir öğrenciye iki topu da vererek farklı ağırlıklarda olduğunu teyit ettirdi. Topları kuma bıraktı. Ağır topun izinin hafif olandan daha belirgin olduğunu gözlemlədiler. Sonra ağır topu farklı yüksekliklerden bırakarak aynı işlemi tekrarladılar. Öğrenciler bu gözlem sonrası potansiyel enerjinin kütle ve yükseklikle ilişkili olduğu sonucuna tartışarak vardılar. Sonra diğer gruplarla aynı işlem tekrarlandı. Ben olsaydım tüm öğrencilere aynı anda deneyi yaptırırdım. Bir grup deney gözlerken diğerleri boşta kalıyor... Veriler doğrultusunda iddialar oluşturmalarını isterdim (ÖA5, Günlük, Hafta 8).

ÖA₆ öğretmen adayı uygulama öğretmenini, bu gösteri deneyini öğretmen merkezli olması yönünden eleştirerek, deneyi neden öğrencilere yaptırmadığını sormuştur. Uygulama öğretmeni tercihinin öğrencilerin ortamı kirletmesi konusundaki endişelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. ÖA₆ ayrıca gözlem formunda kendisi olsa deneyi öğrencilere yaptıracığını, deneylerin kitapta yer aldığını önemli olanın öğrencinin yapması olduğunu ifade etmiştir. ÖA₄ ise gözlem formunda kendisinin gösteri deneyi değil öğrenciye bireysel yaptırmayı tercih ettiğini vurgulamıştır.

UÖ₂ uygulama öğretmeninin sıklık sıralamasında doğrudan öğretim stratejisinden sonra gelen deneyimsel ve bağımsız öğretim stratejilerini kullandığı, bağımsız öğretim stratejisi kapsamında ise ödev verme ve okutma-yazdırma yöntemlerini tercih ettiği ve öğrencilere tahtada ve defterde bireysel çizimler yaptırdığı belirlenmiştir:

Öğrencilerden hücre modelini çizmelerini istedi. Öğrenciler çizdikleri şekillerin doğru olup olmadığını öğretmene gösterdi (ÖA₄, Günlük, Hafta 2).

Konu anlatımı bittikten sonra öğrencilerin mitoz bölünmenin evrelerini defterlerine çizmesini bekledi (ÖA₅, ÖA₆, Günlük, 3. Hafta).

Çizimi kendim yapmazdım, zaman kaybı ve öğrenciler anlamıyor, akıllı tahtadan fotoğraf kullanır, web 2.0 araçları ile iş konusunda animasyon hazırladım (ÖA₆, Gözlem Formu, Hafta 8).

Öğretmen ders kitabındaki metnin okunmasını istedi. Öğrenciler metni okuduktan sonra sorulara cevap verdi (ÖA₆, Günlük, Hafta 10).

Ödev verme yöntemi ağırlıklı olarak değerlendirme sorularının cevaplandırılmasını içerse de nadiren tasarım yapma gibi etkinliklerle ilgili olduğu belirlenmiştir:

Öğrencilere kâğıttan uçak tasarlama ödevi verdi (ÖA₄, Günlük, Hafta 9).

Öğrencilere bahçeye çıkmalarını söyledi, evde tasarladıkları kâğıt uçakları merdivenlere çıkarak uçurdular (ÖA₅, Günlük, Hafta 9).

Öğretmen adayları deneyimsel strateji kapsamında uygulama öğretmeninin kullandığı bu yöntem ve tekniklere ek olarak drama tekniğinin kullanmasının da etkili olacağını vurgulamışlardır:

Drama yaptırıldım, öğrenciler grup arkadaşları ile tartışıp nasıl drama yapacaklarını konuşurken sürtünme kuvvetine dair bilgilerinin de ortaya koyacaklardır (ÖA₄, Gözlem Formu, Hafta 8).

Tablo 3 uygulama öğretmeni UÖ₂'nin dolaylı ve etkileşimli öğretim stratejilerini çok az kullandığını göstermektedir. Aşağıda yer alan alıntılar öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin öğretmen merkezli uygulamalarına eleştirel yaklaşımlarını ve işbirliğine ve araştırma-sorgulamaya dayalı yaklaşımların daha fazla kullanılması gerektiğini vurgulayan ifadelerini içermektedir:

Öğretmen arabanın boş olmasına göre dolu olunca kuvvet daha fazla uygulanır dedi. Ben olsam bu örneği verince düz anlatım yerine sorgulama yapmaları için öğrencilere market arabası boş ya da dolu olunca ittiğimizde yaptığımız iş aynı olur mu diye sordurdum. Öğretmen sorgulama yaptırmak yerine hemen açıklama yapıyor (ÖA₄, Günlük, Hafta 8).

Deney sırasında merak ettirip sorgulatarak, araştırma-inceleme tekniği ve tartışma yöntemini kullandım (ÖA₄, Gözlem Formu, Hafta 10).

Sınıfı gruplara ayırıp her gruba hücre organel materyali vererek bitki ve hayvan hücresi oluşturmasını ve gereğelerini sordurdum. Sonra ben anlatır ve kendi modelleri ile karşılaştırıp düzeltmelerini istedim (ÖA₅, Günlük, Hafta 2).

Tablo 3 aynı dersi gözlemleyen öğretmen adaylarının tanımladığı strateji, yöntem ve tekniklerin genel olarak benzer olmasına karşın bazı yöntem ve tekniklerde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Örneğin adayların hepsi uygulama öğretmeninin tüm konularda anlatım, gösteri ve alıştıırma-uygulama yöntemlerini kullandığını ifade ederken, ödev verme ve tartışma yöntemleri ya da benzetim gibi teknikleri bazı adaylar tanımlamıştır. ÖA₆ adayının günlükleri uygulama öğretmenin alıştıırma-uygulama ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerini kullandığını gösterdiği halde, ÖA₆ gözlem formunda ilgili derse ilişkin aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

Öğretmen değerlendirme etkinliklerini yaptı. Kitaptan ve akıllı tahta üzerinden Eba uygulamasındaki soruları öğrencilerle çözdü. Herhangi bir yöntem ve teknik kullanmadı (ÖA6, Gözlem Formu, Hafta 5).

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenini bilgisayar destekli öğretimi etkili kullanmama yönünden eleştirdikleri, bu durumun zaman kaybına neden olduğunu ve öğrenci anlamasını etkilediğini düşündükleri belirlenmiştir. Adayların bir diğer eleştirisinin öğrenci merkezli yaklaşımların (sorgulama, işbirliğine dayalı öğretim, grup çalışmaları vb.) yeterince uygulanmaması olduğu görülmektedir. Tablo 3 ayrıca günlüklerin gözlem formlarına göre daha fazla sayıda ve çeşitte yöntem ve teknik içerdiğini göstermektedir. Örnek alıntıların çoğunluğunun günlüklerden olması, gözlem formunda yer alan sorulara verilen cevapların kısa olmasından ve günlüklerin formlara göre daha ayrıntılı açıklamalar içermesinden kaynaklanmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bulgular gözlemlenen her iki fen bilgisi öğretmenin ağırlıklı olarak doğrudan öğretim stratejisini kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu durum Binns & Popp (2013)'ün öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerinin öğretimlerini öğretmen merkezli olarak tanımladıkları çalışma ile benzerlik göstermektedir. Sıklıkla kullanım sıralamasında doğrudan öğretimi izleyen stratejinin deneyimsel öğretim olduğu, dolaylı, etkileşimli ve bağımsız öğretim stratejilerinin ise az kullanıldığı belirlenmiştir. Doğrudan öğretim stratejisi tüm konularda tercih edilirken, diğer stratejilerin kullanımı konuya bağlı olarak değişmektedir. Saracaloğlu, Yenice ve Gencil (2011) öğretmenlerin bir kısmının öğretim programlarını uygularken yöntem ve teknik seçiminde, konu alanına ve ders içeriğine göre karar verdiklerini ifade etmektedir. Deneyimsel aktivitelerin çoğunlukla bireysel olarak yapılması, bağımsız öğretim stratejisinin grup çalışmalarını içeren etkileşimli stratejiye göre daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Benzer şekilde Yeşilyurt (2013) işbirlikçi öğrenmeye dayalı proje ve grup çalışmalarının uygulama öğretmenleri tarafından tercih edilmediklerini, beyin fırtınası tekniğinde ve bazı deneylerin yapılması sırasında nadiren kullanıldıklarını ortaya koymuştur. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda genel olarak öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisi esas alınmıştır (MEB, 2018). Bu çalışma bilginin öğrencilere aktarılmasında esas itibarıyla doğrudan öğretim stratejisinin kullanıldığını, deneyimsel ve bağımsız öğretim stratejileri ile de öğrencilere aktiflik ve sürece katılma fırsatı verilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Etkileşimli öğretim stratejisi gibi, gözlem ve olaylardan çıkarımlara ve sorgulamaya dayanan dolaylı öğretim stratejisinin de öğretmenler tarafından çok sık kullanılmadığı belirlenmiştir. Öğretim programının öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) derslerin yürütülmesi öngörülmesine karşın (MEB,2018), uygulama öğretmenlerinin sınıflarında sorgulamaya dayalı öğretimleri nadiren kullandıkları farklı çalışmalarda da bildirilmektedir (Binns & Popp, 2013; Crawford, 2007; Fazio, Melville & Bartley, 2010). Dolaylı öğretim stratejisi hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmamak bu yaklaşımın uygulanmasında engel olarak görülse de (Blanchard, Southerland & Granger, 2009), bilgi sahibi olan ve uygulama yapmak isteyen öğretmenlerin sınav odaklı çalışma zorunlulukları ve kalabalık sınıflar gibi etkenlerle bu stratejiyi kullanamadıkları ifade edilmektedir (Cherian, 2007; Lustick, 2009; Otukile-Mongwaketse, 2018). Fen bilimleri öğretim programında bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisi de esas alındığından, öğretmenlerin zaman alıcı öğrenci merkezli yöntem ve teknikler yerine bilginin hızlı transferine yarayacak stratejilere ağırlık verdikleri söylenebilir (Yoder & Hochevar, 2005).

Öğretmen yetiştirme programlarının teorik derslerinde öğrenilen güncel öğretim stratejilerinin öğretim deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında uygulamaya konulmasının, öğretmen adaylarının bu stratejilerin uygulanabilirliği konusundaki düşüncelerini etkileyeceği vurgulanmaktadır (Windschitl & Thompson, 2006). Bu nedenle uygulama öğretmenlerinin, diğer fen bilgisi öğretmenlerinden farklı olarak, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamalarına katkı sağlayacak öğretim stratejilerini kullanmaları gerekmektedir (MacDougall, Mtika, Reid & Weir, 2013). Ancak öğretmen adayları uygulama öğretmenlerini dolaylı ve etkileşimli öğretim stratejilerinin az kullanıldığı yönünde eleştirmektedirler. Adaylar, öğrenci merkezli etkinlikleri sırasında uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları problemlerin farkında olmakla birlikte, bu stratejilerin daha fazla kullanılmasına ilişkin beklentilerini (Lotter, 2004) sürdürmektedirler. Öğrenci merkezli stratejilerin kullanılmasında uygulama öğretim elemanlarının uygulama öğretmenleri ile işbirliğinin de etkili olacağı ifade edilmektedir (Clarke, Triggs & Nielsen 2014; Vertemaraa & Flushman, 2017). Ayrıca Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitici Eğitimi Kursu kapsamının geliştirilmesi veya uygulama okullarında izlenecek dolaylı öğretim strateji ve yöntemleri konusunda ilave hizmet içi eğitim birimleri oluşturulması önerilmektedir.

Her iki uygulama öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. İki öğretmen de öğretimlerini ağırlıklı olarak anlatım, soru-cevap, alıştırma-uygulama ve gösteri yöntemleri ile sürdürürken, öğretmenlerden biri bilgisayar destekli öğretim ve tartışma, diğeri kendi çizimlerinden oluşan gösteri ve okutma-yazdırma yöntemlerine ağırlık vermektedir. Bilgisayar destekli öğretime ağırlık veren uygulama öğretmenin yüksek lisans çalışmaları nedeniyle yeni yöntemler hakkında bilgi sahibi olduğu düşünülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin kullandığı öğretim strateji ve yöntemlerinin bazılarının sürekli bazılarının ise bireysel tercihlere ve konulara göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Diğer çalışmalarda (Sakallı, Hürsen & Özçınar, 2007; Saracaloğlu & Altın, 2020; Tufail & Mahmood, 2020;Yeşilyurt, 2013) olduğu gibi bu çalışmanın katılımcı uygulama öğretmenleri de anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini sıklıkla, diğer yöntem ve teknikleri de, literatürdekinden farklı şekilde, nadiren kullanmaktadırlar. Örneğin, Sakallı vd., (2007) çalışmalarında deney ve rol oynama yöntemlerinin öğretmenler tarafından hiç kullanılmadığını bildirirken, bu çalışmada adı geçen yöntemler konuya göre tercih edilmiştir. Bu çalışmada varılan, uygulama öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere tercih ettikleri şeklindeki sonuç başka çalışmalarda da (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Karamustafaoğlu, Bayar & Kaya, 2014; Sakallı, Hürsen & Özçınar, 2007;Tufail & Mahmood, 2020; Yeşilyurt 2013) paralellik göstermektedir.

Bir uygulama öğretmenin gösteri deneyi yöntemiyle dolaylı öğretim stratejisini kullanması bir öğretmen adayı tarafından sorgulamaya dayalı öğretimle bağlantısız olarak yorumlanmıştır. Ancak sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalı deneylerdeki gibi gösteri deneyleri ile de yapılabilmekte ve öğrencilerin kavramsal anlamalarını artırma açısından bu ikisinin farklı olmadığı ifade edilmektedir (McKee, Williamson & Ruebush (2007). Bir adayın günlük hayattan örnek vermeyi örnek olay yöntemi olarak, rol oynama tekniğini gösterip-yaptırma yöntemi olarak tanımlaması ve aynı dersi gözlemleyen adayların uygulama öğretmenlerinin kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerin bazılarını belirleyememeleri adayların sahip oldukları teorik bilgilerde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmen adayı günlüklerinin, uygulama öğretmeni gözlem formlarına göre, hem öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi ve beceriler hem de uygulama

okullarındaki deneyimleri hakkında daha ayrıntılı bilgi sağladıkları belirlenmiştir. Bu günlüklerin fakültede yürütülen bir saatlik teorik derste ilgili öğretim elemanı ve öğretmen adayları tarafından ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek geri bildirim sağlanmasının adayların öğretim strateji, yöntem ve teknik bilgilerinin geliştirilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Aykaç, N. (2016). Evaluation of pre-service teachers' opinions about the teaching methods and techniques applied by instructors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 87-104.
- Akçay, N. O., Akçay, A., & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Binns, I. C., & S. Popp. (2013). Learning to teach science through inquiry: Experiences of preservice teachers. *Electronic Journal of Science Education*, 17(1), 1-25.
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A., & Granger, E. M. (2009). No silver bullet for inquiry: Making sense of teacher change following an inquiry-based research experience for teachers. *Science Education*, 93(2), 322-360.
- Bradbury, L.U., & Koballa, T. R. (2007). Mentor advice giving in an alternative certification program for secondary science teaching: Opportunities and roadblocks in developing a knowledge base for teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 18(2), 817-840.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eupapas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). USA: SAGE Publications.
- Cherian, F. (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual, and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education*, 30 (1), 25-46.
- Clarke, A., Triggs, V., & W. Nielsen, (2014). Cooperating teacher participation in teacher education. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Crawford, B. A. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613-642.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dahsah, C., & Coll, R. K. (2008). Thai grade 10 and 11 students' understanding of stoichiometry and related concepts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(3), 573-600.
- Fazio, X., Melville, W., & Bartley, A. (2010). The problematic nature of the practicum: A key determinant of pre-service teachers' emerging inquiry-based science practices. *Journal of Science Teacher Education*, 21(6), 665-681.
- Fernandez, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge: Some useful models and implications for teachers' training. *Problems of education in the 21st century*, 60, 79-100.
- Glenn, W. J. (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95.
- Hançer, A. H., Sensoy, O., & Yıldırım, H. I. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 80-88.

- Hancock, R. D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Hume, A., & Coll, R. K. (2007). *The influence of a standards-based qualification on student inquiry in science*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.
- Jacobsen, D., Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1993). *Methods for teaching: A skills approach*. New York: Merrill Publishing Company.
- Karal, I. S., & Alev, N. (2016). Development of pre-service physics teachers' pedagogical content knowledge (PCK) throughout their initial training. *Teacher Development*, 20(2), 162–180.
- Karamustafaoğlu, O., Bayar, A., & Kaya, M. (2014). An investigation of science teachers' teaching methods and techniques: Amasya case. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 436-462.
- Lotter, C. (2004). Preservice science teachers' concerns through classroom observations and student teaching: Special focus on inquiry teaching. *Science Educator*, 13(1), 29-38.
- Lustick, D. (2009). The failure of inquiry: Preparing science teachers with an authentic investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 20(6), 583-604.
- MacDougall, L., Mtika, P., Reid, I., & Weir, D. (2013). Enhancing feedback in student-teacher field experience in Scotland: the role of school–university partnership. *Professional Development in Education*, 39 (3), 420-437.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In Gess-Newsome, J. & Lederman, N.G. (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge*, (pp.95-132). London: Kluwer Academics Publishers.
- McKee, E., Williamson, V. M. & Ruebush, L. E. (2007). Effects of a demonstration laboratory on student learning. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (5), 395–400.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (ÖMGY). Ankara.
- MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*, Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ocak, G. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Otukile-Mongwaketse, M. (2018). Teacher centered dominated approaches: Their implications for today's inclusive classrooms. *International Journal of Psychology and Counselling*, 10(2), 11-21.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (3.basım) [Qualitative research & evaluation methods]. M. Bütün & S. B. Demir, Trans. (Eds.). Ankara, Pegem Akademi.
- Ranade, M. (2008). Science education in India. In R. K. Coll & N. Taylor (Eds.), *Science education in context: An International examination of the influence of context on science curricula development and implementation* (pp. 99-114). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç., & Özınar, Z. (2007). The frequent use of teaching strategies/Methods among teachers according to the teacher candidate's observation. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1–8.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Gencil, İ. E. (2011). Fen Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 63-76.
- Saracaloğlu, A., & Altın, M . (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Educational Reflections*, 4(1), 1-24.
- Saskatchewan Education (1991). *Instructional approaches: A framework for professional practice*. Regina, SK.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Şahan, H., H., Uyangör, N., & Işıtan, S. (2014). Öğretim stratejileri. B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları İçinde* (s.283-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, H., Hırça, N., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 249-268.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. 8. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taylor, N., Maiwaikatakata, T., Biukoto, E., Suluma, W., & Coll, R. (2008). Improving elementary science education in a developing country: A case study from Fiji. *International Journal of Educational Reform*, 17(2), 133-152.
- Tekışık, H. H. (2002). Öğrenme-öğretme stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 289, 1-8.
- Tufail, I., & Mahmood, M. K. (2020). Teaching methods preferred by school science teachers and students in their classroom. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 4(2), 332-347.
- Vertemara, V., & Flushman, T. (2017). Emphasis of university supervisor feedback to teacher candidates. *Journal of Student Research*, 6(2), 45-55.
- Wilson, E. K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 22-31.
- Windschitl, M., & Thompson, J. (2006). Transcending simple forms of school science investigation: The impact of preservice instruction on teachers' understandings of model based inquiry. *American Educational Research Journal*, 43(4), 783-835.
- Yeşilyurt, E., (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve teknikler: Fen öğretmen adaylarının düşünceleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 493-510.
- Yoder, J. D., & Hochevar, C. M. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32(2), 91-95.

Yükseköğretimde Kalite Yönetimi: Harran Üniversitesi Örneği*

Ahmet GÖÇEN¹  Osman ASLAN² 

¹(Sorumlu yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, agocen@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9376-2084.
²Harran Üniversitesi, osmanaslan0263@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9761-8795.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 10.03.2021	<p>Toplam Kalite Yönetimi (TKY) kurumlarda iç ve dış müşteri memnuniyetini sağlamada sürekli gelişim odaklı bir yaklaşımdır. Yükseköğretimde daha fazla nitelik için TKY kapsamında yapılan çalışmalar her geçen gün artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, bir yükseköğretim kurumunda uygulamaya konulan kalite çalışmalarını sürecinde çalışanların TKY algılarını incelemek ve bu algıları çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Genel tarama modeli bağlamında yürütülen araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 172 yükseköğretim çalışanın gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu ve TKY ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde normal dağılım kontrol edilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır. Çalışma bulguları şöyle özetlenebilir: Katılımcıların genel TKY algıları orta düzeydedir. TKY algıları; cinsiyet, eğitim alma durumu, çalışma yılı değişkenlerine göre farklılaşmazken idari görev, unvan ve son mezuniyet durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Son olarak sadece üst yönetimin değil tüm yükseköğretim çalışanlarının kalite sürecini sahiplenmeleri, TKY'nin dayandığı temel felsefe, hedef, kapsam, anlayış ve alt boyutlar hakkında bilgi sahibi olmaları kurumda kalitenin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için önemli ve gereklidir.</p>
Kabul Tarihi: 12.04.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Toplam kalite yönetimi, kalite, yükseköğretim, eğitim yönetimi.

Quality Management in Higher Education: The Case of Harran University

Article Information	ABSTRACT
Received: 10.03.2021	<p>Total Quality Management (TQM) is a continuous development-oriented approach in ensuring internal and external customer satisfaction in organizations. The applications in TQM for more qualified higher education are increasing day by day. The aim of this study is to examine the TQM perceptions of employees in a higher education institution and to evaluate these perceptions in terms of various variables. The research, conducted within the scope of general survey model, was done in 2020-2021 academic year with the voluntary participation of 172 higher education employees. The data were collected with personal information form and TQM scale. Normal distribution was checked, and parametric tests were used in the analysis of the data. The study findings are as follows: Participants' general TQM perceptions are at moderate level. While TQM perceptions of the participants did not differ according to the variables of gender, education status and work year; they have differed significantly according to the variables of administrative duty, title and last graduated school. Finally, it is important and necessary not only for senior management and but also for all higher education employees to adopt the quality process, to have information about the basic philosophy, target, scope, understanding and sub-dimensions on which TQM is built so that the quality can be maintained effectively in the institution.</p>
Accepted: 12.04.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	

Keywords: Total quality management, quality, higher education, educational management.

DOI: 10.32960/uead.894805

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Göçen, A. & Aslan, O. (2021). Yükseköğretimde kalite yönetimi: Harran Üniversitesi örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 148-159.

*Bu araştırma, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 08.09.2020 tarihli 2020/77 numaralı kurul kararı kapsamındaki izinle yürütülmüştür.

Citation Information: Göçen, A. & Aslan, O. (2021). Quality management in higher education: The case of Harran University. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 148-159.

1. GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojinin etkisiyle birlikte meydana gelen gelişmeler iş dünyasında ulaşılabilirliği ve rekabeti artırmıştır. Bu durum tüm sektörlerin dinamizm kazanmasında etkili olmuştur. Dolayısıyla hızlı değişen günümüzde büyük organizasyonların sistematik bir biçimde yönetilmesini sağlamak kurumsal başarı ve sürdürülebilirlik açısından önemlidir. Bu çerçevede sistematikliğin ve kalitenin sürdürülmesinde müşteri odaklılık, sürekli iyileşme, takım çalışması, liderlik, değişim ve yenilik gibi özelliklerle (İlğan, Taşdan, Erdem & Memduhoğlu, 2008) Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışının ön plana çıktığı söylenebilir.

Günümüzde hemen hemen her sektörde bahsedilen TKY, ürün ve hizmetin kalitesini geliştirmeyi hedeflemekle birlikte, çalışan ve müşteri memnuniyetlerini arttırmak, problemleri etkin şekilde çözmek, çalışan herkesin kararlara ve sorunların çözümüne katılımını sağlamak, süreci her aşamada kontrol etmek ve kalitenin toplumun tamamına yayılmasını sağlamak gibi süreçlerden oluşmaktadır (Özdemir, 2005 :3). TKY bir bakıma sistemli bir yaklaşım çerçevesinde kalite çemberi gibi uygulamaların ve kalite iyileştirici tekniklerinin kuruma entegre edilmesidir.

Küreselleşme, politik ve ekonomik durumlarla birlikte yükseköğretim kurumlarında değişimler gözlemlenmektedir (Özdem & Sarı, 2008). Yükseköğretim kurumları, bu yüzyılda birçok alandaki beklentileri eş zamanlı ve yüksek bir performans ile karşılamak durumundadır (Özçiçek ve Karaca, 2019). Bu beklentiler rekabet baskısını artırsa da TKY odaklı kurumlar sürekli gelişim odağında bu beklentilere cevap olmaya devam edebilecektir. Etkin işlenmesi durumunda yükseköğretimde toplam kalite yönetimi ulusal ve uluslararası alanda sürdürülebilir rekabet avantajı elde edilmesinde anahtar bir rol üstlenebilir. Bu nedenle yükseköğretim kurumları rekabet edebilirliklerini arttırmak ve günün şartlarıyla mücadele edebilmek için kalite odaklı yaklaşımlardan yararlanılmalı ve bu kültürün yerleşmesinde öncelikle çalışanlarını odağa almalıdır. Bu açıdan yükseköğretim kurumları, çalışanların TKY kavramına ilişkin algılarını güçlendirmeleri ve ilgili kalite uygulamalarını çalışanların desteğiyle hayata geçirmeleri önem kazanmaktadır.

1.1. Toplam Kalite Yönetimi

TKY, 1950'lerde ortaya çıkan, 1980'lerde önemi anlaşılan ve 1990'larda birçok ülkeye yayılan bir yönetim modelidir (Yıldız & Mesçi, 2010, s.1). TKY ürün ve hizmet üretiminde kaliteyi temel alarak örgütün bütün üyelerinin sürece katılımını sağlamayı amaçlayan bir yönetim anlayışı olmasının yanında çalışanlara ve müşterinin istek ve beklentilerine önem veren bir yaklaşımdır (Cua, Mckone & Schroeder, 2001). TKY anlayışı, arzulanın memnuniyet ve kaliteye sağlamada bazı boyutların işlevsel şekilde takip edilmesini öngörür. Barrow'a (1993) göre TKY üst yönetimin liderliği, müşteri odaklılık, tam katılım, sürekli gelişme, sürekli eğitim ve takım çalışması gibi birçok önemli boyutu kendi içerisinde barındırmaktadır (Akt: Develioğlu, Haşit & Bağcı, 2006, s.194). Bu boyutlar farklı yazarların görüşleri ışığında şu şekilde açıklanabilir:

Müşteri Odaklılık: TKY'nin temel unsurlarından birisi olup; işletmelerin varlıklarını sürdürmede en önemli unsurlardan biri de müşteriyi tatmin etmek, müşteri bağlılığını sağlamak ve müşteriyi elinde tutmaktır (Develioğlu, Haşit & Bağcı, 2006; Yangınlar & Kabul, 2020). Kalite müşterinin istek ve

beklentileri doğrultusunda gelişir. Müşteri odaklılık ilkesine göre müşteri; iç ve dış müşteri olarak değerlendirilmektedir. İç müşteri kavramı kuruluş çalışanlarını tanımlarken dış müşteri ise kuruluştan mal veya hizmet satın alan tüketiciyi ifade etmektedir (Tayfun & Kırkbir, 2020). Ayrıca bir kurumda bütün çalışanlar birbirinin müşterisidir (Yıldız, 1994). Yükseköğrenim hizmetinin en mühim müşterisi öğrencilerin istek ve beklentileri doğrultusunda memnuniyet ve kalite algılarının incelenmesi yükseköğretimdeki kalitenin artırılması için en önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (İçli & Vural, 2010).

Tam Katılım: 21. yüzyılda bir kurumun başarısı ancak çalışanlarının başarısının toplamı kadar olabilir. Kurumun bütün çalışanları, kuruluşun temel unsurlarından biridir. Onların yeteneklerini kuruluş yararına kullanmalarını desteklemek tam katılım ile sağlanmaktadır (Serin & Aytekin, 2009). Kurumun ilerlemesi çalışanların tam katılımcılık anlayışı ile mümkün olabilir (Sağır, 2002). Dolayısıyla, TKY süreçlerinde çalışanların planlama ve karar alma süreçlerine katılımları sağlanarak sorunları doğru ve zamanında çözüm üretmesi beklenmektedir (Bengisu, 2007). Tam katılımın sağlanmasında çalışanların yetkilerinin belirlenmesi ve çalışanların sürece dahil edilmesi temel esastır (Akdağ, 2005).

Liderlik: TKY uygulamalarında yönetimin kalite çalışmalarına doğrudan katılımı, liderliği ve vizyonu başarı için ön şarttır. Üst yönetimin liderliği örgütsel değişimi ve gelişimi doğrudan etkilemektedir (Bridge, 2003). Dolayısıyla sergilenen liderlik kalitesi TKY’de etkililik ve örgütsel başarı ile paralellik göstermektedir (Özçakar, 2010). TKY kültüründe liderden kolaylaştıran, sürekli iyileştirme ve geliştirmeye yardımcı olan bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Rossiter’e (1998) göre TKY’ye kurumda öncülük eden bir lider hem öğretici hem rol model hem rehber ve hem de personelini motive edip gayrete getiren kişi olabilmelidir.

Sürekli Gelişme: TKY, sürekli gelişmeyi esas alır. Sürekli gelişme için Planlama, Uygulama, Kontrol Etme ve Önlem Alma (PUKÖ) gibi teknikler önerilebilir (Derdiyok, 2019). Sürekli gelişme, kalite performansının her kademedede devamlı gözden geçirilerek yükseltilmesidir (Can, 2008). Bu açıdan, TKY’de “kaizen” diye adlandırılan sürekli iyileştirme kavramı Japon işletmelerinin rekabetteki başarısını en iyi açıklayan ilkelerden birisidir (Serin & Aytekin, 2009).

Takım Çalışması: Süreçlerin etkinleştirilmesi ve örgüt içerisindeki sorunların çözümü takım çalışmalarının niteliği ve niceliğine bağlıdır. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve geliştirmek bakımından komitelere, iş gücü gruplarına ve proje takımlarına artan bir güven ve ihtiyaç bulunmaktadır (Balcı, 2000, s.105). Takım çalışması, yöneticilere, kurumun sorunlarını analiz edip çözmelerini ve bireysel olarak fark edemedikleri fırsatları yakalama imkânı sağlar. Bu bakımdan yöneticiler, nitelikli bir takım çalışmasının, bir organizasyonun etkililiğini temel esas olarak değerlendirmektedir (İlhan & İnce, 2015).

Takım çalışanları yönetimin beklentilerini bilir ve bu beklentilerin karşılanmasıyla ilgili bilgiye sahiptirler (Pollard, 1998). Örgütlerde oluşturulan takımlar kurumsal vizyon hakkında bilgi sahibi olmada örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmede daha etkin rol almalarını sağlayarak, örgütte kurumsal kültürün güçlü bir şekilde oluşturulmasında katkı sağlamaktadırlar (İnce, Bedük & Aydoğan, 2004). Dolayısıyla takım çalışması örgütsel değişikliklerin yayılmasında ve benimsenmesinde yardımcı olan, çalışanların kurumsal aidiyetini sağlayıp esneklik veren, yeniliği ve iş hızını artıran bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Marm-Garcia & Zarate-Martinez, 2007).

Sürekli Eğitim: TKY örgütteki insan kaynağını geliştirmeden ve insan kaynaklarının desteğini almadan bir kurumun kaliteli olamayacağı görüşünü vurgulamaktadır (Özçakar, 2010). Kurumda çalışanların sürekli bir şekilde eğitim vermesi, değişen çevre koşullarına uyum sağlamayı kolaylaştırmakta yöneticilerin ve çalışanların kuruma ve dış çevreyle ilgili tutumlarını amaca uygun olarak geliştirme ve değiştirmeyi amaçlamaktadır (Akal, 1995). Dolayısıyla bir yükseköğretim kurumunda TKY vizyonunu belirlenen hedeflere ulaştırabilmek için, yönetimin hemen her seviyede eğitim faaliyetlerin sürekli yatırım yapması beklenen bir durumdur.

Özçakar'a (2010) göre kamu kuruluşlarında TKY işlev kazanmasında eğitimin önemine vurgu yaparak eğitim seviyesi yüksek olan çalışanların, yetersizliklerin daha çok farkında olduğuna değinmektedir. Diğer taraftan Önder'e (1997) göre TKY uygulamalarının önündeki en önemli engellerden biri çalışanlara dönük eğitimlerin yatırım olarak görülmemesi, eğitim programlarında nitelik ve nicelik olarak yetersizliğin olmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yükseköğretim kurumları, kalite yönetimini sağlamak adına birimler oluşturmakta ve kontrol süreçlerini işletmektedir. Sakarya Üniversitesi Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu, yükseköğretim kalite çalışmaları için başarılı örneklerden biridir (SAUDEK, t.y.). Kurum içerisinde oluşturulan kalite grupları hem birimler arası hem de birim içi ilişkileri güçlendirebilmektedir. TKY çerçevesinde çalışmalarda aktif rol alan çalışan, kendini örgütün bir parçası olarak hissedecek ve kararların işlevsellik kazanmasında etkin olabilecektir. Ayrıca kalite sistemlerinin işletildiği kurumlarda çalışanlar hesap verilebilirlik ve şeffaflık duygusuyla kurumlarına daha çok güven duyabilecektir. Bu kapsamda Türkiye'de Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun öncülüğünde birçok üniversite kalite çalışmalarına hız vermiş ve bazı yükseköğretim kurumları da teknoloji destekli yönetim bilgi sistemleri ile bu süreci güçlendirmektedir. Nitekim Harran Üniversitesi 2019 yılında Kurumsal Yönetim Bilgi Sistemini hayata geçirmiş ve İdari/Akademik Kalite Elçileri ile üniversitede kalite yönetim çalışmalarını desteklemektedir. Bu açıdan bu çalışmanın amacı kalite çalışmalarını güçlendiren bir üniversitede çalışanlarının TKY algısını incelemek ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın odak noktası Harran Üniversitesi çalışanlarının sahip olduğu kalite yönetimi algılarının incelenmesi ve bu algıların çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesidir. Bu açıdan çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli tekil ve ilişkisel alt boyutlarıyla çok sayıda elemandan oluşan evrende genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan taramayı ifade etmektedir (Karasar, 2005).

2.1. Araştırma Grubu

Çalışmaya toplam 172 katılmıştır. Tablo 1'de ölçeği dolduran katılımcılara ilişkin bilgiler verilmiştir. 172 katılımcıdan 135'i erkek, 37'si kadındır. Kurumda çalışma yılına bakıldığında en fazla 3-5 yıl arası çalışan grubun ölçek formunu doldurduğu görülmektedir (%=23.3). Unvan açısından incelendiğinde en fazla Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip katılımcılar çalışmaya katılmıştır (%18). İdari görev türleri arasında "akademik ve idari göreve sahip çalışanların" % 25.6'lık bir orana sahip olduğu görülmektedir. Çalışmada ayrıca kalite komisyonunda veya üniversite kalite çalışmalarında yer alan kişilerin belirlenmesine yönelik

soru yöneltilmiş; bu açıdan katılımcıların 26'sı idari kalite elçisi görevi olduğunu vurgulamış, 16'sı akademik kalite elçisi olduğunu belirtmiştir. 114 kişi ise herhangi bir kalite çalışma grubunda yer almadığını belirtmiştir. Katılımcılardan 74'ü kalite konulu bir eğitime katıldığını; 98'i de kalite konulu herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir.

Tablo 1. Demografik değişkenler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	135	78.5
	Kadın	37	21.5
Medeni Hal	Bekar	30	17.4
	Evli	142	82.6
Kurumda Çalışma Yılı	1 Yıldan Az	14	8.1
	1-2 yıl	8	4.7
	3-5 yıl	40	23.3
	6-10 yıl	24	14.0
	11-15 yıl	15	8.7
	15 yıldan fazla	71	41.3
Unvan	Prof. Dr.	16	9.3
	Doç. Dr.	15	8.7
	Dr. Öğr. Üye.	31	18.0
	Öğr. Gör.	24	14.0
	Araş. Gör.	17	9.9
	Şef/Memur	69	40.1
	İdari Görev Türü	İdari Görev Yok	79
	İdari-Memur	41	23.8
	İdari-Akademik	44	25.6
Kalite Görevi	İdari Kalite Elçisi	26	15.1
	Akademik Kalite Elçisi	16	9.3
	Birim Kalite Yöneticisi	10	5.8
	Kalite Komisyon Üyesi	6	3.5
	Yok	114	66.3
Son Mezuniyet	Önlisans ve Altı	17	9.9
	Lisans	46	26.7
	Yüksek Lisans	29	16.9
	Doktora	80	46.5
Kalite Konulu Eğitim Alma	Evet	74	43.0
	Hayır	98	57.0
Toplam		172	100.0

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Yangınlar ve Kabul'un (2020) kapsamlı alan taraması sonucunda oluşturdukları 27 maddeli Toplam Kalite Yönetimi ölçeği kullanılmıştır. Kalite odağında geliştirilen ölçek; a) Müşteri Odaklılık, b) Tam Katılım, c) Liderlik, d) Sürekli Gelişme, e) Takım Çalışması, f) Sürekli Eğitim boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum seçenekleriyle derecelendirilmiştir. Veriden elde edilen puanlar, 4.20–5.00 “Tamamen Katılıyorum”, 3.40–4.19 “Katılıyorum”, 2.60–3.39 “Kararsızım/Kısmen Katılıyorum”, 1.80–2.59 “Katılmıyorum”, 1.00–1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır (Tekin, 1991, s.262). Ölçeğin

güvenirlilik analizi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin orijinal geliştirilme sürecindeki (Yangınlar ve Kabul, 2020) güvenirlilik değeri ($\alpha = 0.968$) ve bu çalışmadaki güvenirlilik değeri ($\alpha = 0.977$) de oldukça yüksek bulunmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplamak için 2020 sonbahar döneminde ilk önce Harran Üniversitesinden Etik Kurulu izni alınmış ve sonrasında Harran Üniversitesi Rektörlüğünden ölçeğin üniversite çalışanlarına dağıtılması için resmi yazıyla ikinci bir izin daha alınmıştır. Toplam 2.947 akademisyen, memur ve farklı alanlardan personelin çalıştığı üniversitede çalışanlara ölçeğin linkiyle beraber açıklayıcı bir mail atılmış, 2 hafta süre içerisinde toplam 172 kişi ölçeği doldurmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada parametrik ve non-parametrik testlerin uygunluğu için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiş; Shrapiro Wilk, Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) değerleri, Histogram ve Q-Q Plot test sonuçları verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Nitekim, Shrapiro Wilk testi sonucunda anlamlılık değerinin .157 olması ($p>0,05$) verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir. Gruplar bazında bu kontroller sağlanmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-Testi, ikiden fazla grup içeren karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışma kapsamında katılımcıların üniversitedeki kaliteye ilişkin algıları genel anlamda ve ölçek boyutları bazında Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Toplam Kalite Algılarına/Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$
Müşteri Odaklılık	172	3.4151	.93158	.07103
Tam Katılım	172	3.2581	.94373	.07196
Liderlik	172	3.1163	.99424	.07581
Sürekli Gelişme	172	3.3169	.96989	.07395
Takım Çalışması	172	3.2471	1.01775	.07760
Sürekli Eğitim	172	3.1948	.92709	.07069
TKY-Toplam	172	3.2556	.87471	.06670

Katılımcıların kalite yönetimine ilişkin algıları genel olarak ($\bar{X} = 3.25$) “kararsızım” aralığında olduğu, yani orta düzeyde algılara sahip oldukları ifade edilebilir. Boyutlar açısından bakıldığında kalite yönetimine ilişkin en düşük algının “Liderlik” boyutunda olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu konuda algıları genel olarak “kararsızım” düzeyinde ($\bar{X} = 3.11$) yani orta düzeyde olduğu söylenebilir. En yüksek katılımın ise “Müşteri Odaklılık” boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3.41$).

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
TKY	Erkek	135	3.2447	.88483	.07615	-.311	170	.756
	Kadın	37	3.2954	.84736	.13930			

(p>0.05)

Tabloda 3'te görüldüğü gibi katılımcıların toplam kalite yönetimi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-.311$; $p>.05$). Bu açıdan cinsiyetin katılımcıların kalite algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4. Kalite Eğitimi Alma Durumuna Göre İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
TKY	Evet	74	3.2741	.93903	.10916	.241	170	.810
	Hayır	98	3.2416	.82749	.08359			

(p>0.05)

Tabloda 4'te görüldüğü üzere katılımcıların toplam kalite yönetimi algılarının önceden kalite konulu eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.241$; $p>.05$). Bu açıdan kalite konulu eğitim alma/almama durumların katılımcıların kalite algıları üzerine bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 5. İdari Görev Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
TKY	Görev Yok	79	3.1505	.85490	G.Arası	12.154	2	6.077	9.690	.000
	Mem.İdari	41	2.9469	.96983	G.İçi	116.385	161	.723		
	Ak.İdari	44	3.6664	.71129	Toplam	128.539	163			

(p<0.05)

Tablo 5'te toplam kalite yönetimi ölçeği puanlarının idari görev alma durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi anlamlı bir farka işaret etmektedir ($F=9.690$; $p<.05$). Post-hoc analiz teknikleri sonuçlarına geçmeden önce Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($LF=0,044$; $p<.05$). Varyanslar eşit olmadığı için ayrıca Tablo 5'te sunulan F ve P değerleri için Welch istatistiği baz alınmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda kullanılan çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane's T2 tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonucunda akademik unvana sahip idari görevlerdeki kişilerin (örn., dekan, bölüm başkanı) kalite algılarının herhangi bir idari görevi olmayan akademisyen (derse giren öğretim elemanı) ve idari görevi olan memurlara (şef, memur) göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Tablo 6. Unvan Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
TKY	Prof. Dr.	16	3.5513	.63137	G.Arası	20.448	5	4.090	6.150	.000
	Doç. Dr.	15	3.0190	.73029	G.İçi	110.387	166	.665		
	Dr. Öğ. Ü.	31	3.8272	.74614	Toplam	130.835	171			
	Öğ. Gör.	24	3.4390	.83009						
	Ar. Gör.	17	3.1975	.88722						
	Şef/Memur	69	2.9322	.87276						

(p<0.05)

Tablo 6'ya göre toplam kalite yönetimi ölçeği puanlarının unvan durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi anlamlı bir farka işaret etmektedir ($F=6.150$; $p<.05$). Post-hoc analiz teknikleri sonuçlarına geçmeden önce Levene's testi ile grup

dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş, varyansların homojen dağıldığı saptanmıştır (LF=0,406; $p<0.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda kullanılan çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tukey HSD testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda Dr. Öğr. Üyesi ve Şef/Memurlar algıları arasında Dr. Öğr. Üyesi lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bu açıdan Dr. Öğretim Üyesi akademisyenlerin kuruma ilişkin kalite algıları idari personel/memurlara nazaran daha olumludur.

Tablo 7. Son Mezuniyet Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
TKY	Önlisans	17	3.1555	.75719	G.Arası	10.730	3	3.577	5.003	.002
	Lisans	46	2.9821	.83431	G.İçi	120.105	168	.715		
	Y.Lisans	29	3.0222	.95638	Toplam	130.835	171			
	Doktora	80	3.5187	.82675						

($p<0.05$)

Tablo 7'ye göre toplam kalite yönetimi ölçeği puanlarının unvan durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi anlamlı bir farka işaret etmektedir ($F=5.003$; $p<0.05$). Post-hoc analiz teknikleri sonuçlarına geçmeden önce Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş, varyansların homojen dağıldığı saptanmıştır (LF=0,716; $p<0.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda kullanılan çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tukey HSD testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda Doktora ve Lisans mezunları algıları arasında Doktora mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bu açıdan doktorasını yapan katılımcıların kuruma ilişkin kalite algıları lisans mezunlarına nazaran daha olumludur.

Tablo 8. Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
TKY	1 yıl	14	3.5612	.52478	G.Arası	.593	5	1.119	1.483	.198
	1-2 yıl	8	2.9063	.84363	G.İçi	125.243	166	.754		
	3-5 yıl	40	3.4759	.84606	Toplam	130.835	171			
	6-10 yıl	24	3.1324	1.03067						
	11-15 yıl	15	3.0262	.91865						
	15 yıl +	71	3.2007	.86616						

($p>0.05$)

Tablo 8'e göre toplam kalite yönetimi ölçeği puanlarının kurumda çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi anlamlı bir farklılığa işaret etmemektedir ($F=1.483$; $p>0.05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Küresel rekabetin arttığı günümüzde yükseköğretim sisteminde en çok tartışılan konuların başında eğitimde kalitenin sağlanması konusunun geldiği söylenebilir. Eğitimde TKY birçok değişkeni içinde barındıran bir konudur. Bu bağlamda bu çalışmada yükseköğretim kurumları açısından çalışanların kalite süreçlerine ilişkin algıları incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

TKY’de müşteri odaklılık, tam katılım, liderlik, sürekli gelişme, takım çalışması, sürekli eğitim olmak üzere temel altı boyuttan bahsedilebilir (Yangınlar & Kabul, 2020:2076). Bu çalışmada bu alt boyutlara ilişkin Harran Üniversitesi çalışanlarının farklı düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Araştırmada katılımcıların toplam kalite algılarının “kararsızım” ($\bar{x} = 3.25$) aralığında olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan katılımcıların TKY algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Katılımcıların TKY alt boyutlarından müşteri odaklılığa ilişkin katılımcı algıları en yüksek düzeyde puanlanan boyuttur. Bunu, sürekli iyileştirme, tam katılım, takım çalışması, sürekli eğitim ve liderlik izlemektedir. Kurumda kalite çalışmalarının artması ve herkesin daha fazla sürece dâhil edilmesi ile bu algıların yükseleceği ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan yükseköğretim çalışanlarının TKY alt boyutlarına ilişkin algıları “cinsiyet” değişkenine göre incelenmiştir. Buna yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların TKY yönelik algılarının cinsiyetten etkilenmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, araştırmaya katılan katılımcıların yükseköğretim kurumlarının yönetiminin eğitim kalitesi ve kurumun verimliliğinde önemli olan TKY algılarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat alanyazında değişik sonuçlar mevcuttur, Aksu’nun (2010) çalışmasına göre bayan öğretmenler TKY’yi daha olumlu algılamaktadırlar. Saraç (2010) da bayan öğretmenlerin algılarının sadece bazı TKY boyutlarında (örn, Amaçlarda süreklilik, Yeni kalite felsefesi, Süreç sonu kalite kontrole son, Problem tanımı ve sürekli iyileştirme) erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yasin (2015) ise TKY öğretmen algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulamamıştır. Yorulmaz ve Piro (2019) sağlık sektöründeki çalışmasında da cinsiyetin TKY algıları üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmektedir. Bu şekilde farklı sonuçların varlığı TKY algılarının farklı örneklem ve çevrelerden etkilendiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan yükseköğretim çalışanlarının TKY alt boyutlarına ilişkin algıları “kalite eğitimi alma durumuna” göre incelenmiştir. Kalite ile ilgili eğitimlerin çalışan algılarında farklılığa yol açabileceği düşünülmüş, fakat çalışma sonuçlarına göre kalite konulu eğitimi alma durumu değişkenine göre, yükseköğretim çalışanlarının TKY algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında da benzer sonuçlar görülmektedir. Saraç (2010) çalışmasında TKY ile ilgili eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin TKY ilkelerinin okullarda uygulanmasına ilişkin algıları arasında fark olmadığını bulmuştur. Bu bağlamda TKY eğitimin katılımcılarda farkındalık geliştirmesi ve kurumda uygulanan çalışmaları daha net görebilmelerini sağlaması beklenirken gruplar arası anlamlı bir farkın olmaması kalite eğitimlerinin beklenen düzeyde verimli geçmediğini gösterebilir.

Araştırmaya katılan yükseköğretim çalışanlarının TKY alt boyutlarına ilişkin algıları “idari görev” değişkenine göre incelenmiştir. İdari görevlerdeki akademik unvanlı kişilerin (örn., dekan, bölüm başkanı) kalite algılarının herhangi bir idari görevi olmayan akademisyen (derse giren öğretim elemanı) ve idari görevi olan memurlara (şef, memur) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu açıdan idari konumdaki dekan, bölüm başkanı gibi akademisyenlerin kalite algıları diğer gruplara nazaran daha olumludur; bunun bir sebebi üniversite yönetimince atılan kalite odaklı adımların öncelikle idari göreve sahip yönetici konumundaki akademisyenler tarafından bilinmesi ve uygulamaya konması olabilir. Alanyazında bu çalışmadaki idari görev değişkeni açısından yükseköğretimde TKY algılarına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır, fakat okullarda öğretmen ve yönetici arasında yapılan incelemelerde yöneticiler okullarındaki TKY uygulamalarını orta düzeyde de olsa yeterli bulurken, öğretmenler yetersiz görmektedir

(Şentürk & Türkmen, 2009). Bu açıdan yönetici ve sadece ders veren eğitimciler arasında farklı algıların olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan yükseköğretim çalışanlarının TKY alt boyutlarına ilişkin algıları “unvan” değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada unvan değişkeni Prof. Dr., Doç. Dr., Dr. Öğ. Ü., Öğ. Gör., Şef/Memur grupları şeklinde ele alınmıştır. Çalışmada Dr. Öğr. Üyesi ve Şef/Memurlar algıları arasında Dr. Öğr. Üyesi lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İki grup arasında Dr. Öğr. Üyesi olan personelin bu konuda algılarının daha yüksek olması akademik çalışmalar kaynaklı TKY olgularına olan yakınlıktan olabilir.

Araştırmaya katılan yükseköğretim çalışanlarının TKY alt boyutlarına ilişkin algıları “son mezuniyet” değişkenine göre incelenmiştir. Yükseköğretim çalışanlarının öğrenim seviyelerinin TKY üzerindeki etkisine yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların TKY yönelik algılarının eğitim düzeyi değişkeninden etkilendiği anlaşılmaktadır. Doktora ve Lisans mezunları algıları arasında Doktora mezunları lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Doktora düzeyinde eğitim almış katılımcıların, TKY algılarının diğer eğitim düzeylerine arasında istatistiksel anlamda anlamlı farklılık olmasının olası bir nedeni doktora mezunlarının akademik çalışanlar olması sebebiyle eğitim-öğretim kalite çalışmalarının daha çok muhatap olmaları olabilir. Ayrıca eğitim seviyesi arttıkça algılar bu değişimden etkileniyor olabilir. Nitekim Çelik ve Taşar (2012) TKY bağlamında öğretmen örneklemindeki çalışmalarında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle lisans mezunu olan öğretmenler arasında lisansüstü eğitimi almış kişilerin lehine kararlara katılım, müşteri odaklılık, moral ve motivasyon ilkelerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur.

TKY alt boyutlarına ilişkin algıların çalışma yılı değişkenine göre incelenmesinde katılımcıların TKY yönelik algılarının çalışma yılından etkilenmediği anlaşılmaktadır. Yorulmaz ve Pırol (2019) çalışma süresi açısından anlamlı fark bulmuş ve alanyazına dayanarak daha uzun yıl çalışanların kalite algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Fakat, Yasin (2015) çalışmasında 1- 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının, 11- 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu açıdan çalışma yılı veya kıdem yılı ile ilgili TKY bulgularının alanyazında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum ilgili çalışmaların farklı sektörlerde uygulanması ile de açıklanabilir.

Sonuç olarak çalışmada son mezuniyet, unvan, idari görev değişkenlerinin katılımcıların kalite yönetimi algıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın çalışma sonuçlarına göre cinsiyet, kalite konulu eğitim alma durumu, çalışma yılı gibi faktörlerin katılımcıların toplam kalite yönetimi algıları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Katılımcıların mevcut TKY sürecine ve uygulamalarına ilişkin algılarının da orta düzeyde olması kalite kurum kültürünün halen inşa sürecinde olması ile açıklanabilir. Harran Üniversitesi bağlamında kalite çalışmaları 23 Temmuz 2015 tarihli Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği çerçevesinde 2017 yılında Kalite Koordinatörlüğü kurulması ve Kalite Komisyonu oluşturulmasıyla beraber TKY çalışmalarının üst yönetimin uhdesinde daha programlı işlemesi sağlanmıştır. Bu çerçevede Harran Üniversitesinde 2019 yılında kurumsal yönetim bilgi sisteminin kullanılmasıyla beraber tüm birimlerde kalite elçilerinin sürece aktif katılımını sağlaması mevcut algıların süreç içerisinde değişebileceğini göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmanın veya benzer odaklı çalışmaların belli bir süre sonra aynı evren ve örnekleme tekrar edilmesi kalite kurum kültürünün süreçteki değişimini inceleme adına araştırmacılar için önerilebilir.

Yazar Katkı Beyanı:


1. **Ahmet Göçen:** Veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme
2. **Osman Aslan:** Kavramsallaştırma, inceleme-yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Akal, Z. (1995). Toplam kalite yönetimi ve performans ölçme ve değerlendirme sistemleri, *Verimlilik Dergisi Toplam Kalite Özel Sayısı*, 86-87.
- Akdağ, M. (2005). Toplam kalite yönetimi ve örgüt içindeki yeri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(1), 159-170.
- Aksu, A. (2010). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 99-106.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Gelişme: Kavram ve Uygulama*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Bengisu, M. (2007). Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 2(7), 739-749.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Can, A. (2008). Örgüt kültürünün hastanelerde toplam kalite yönetimi uygulamalarına uygunluğunun testine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 293-307.
- Çelik, M. & Taşar, H. (2012). Eğitimde toplam kalite bilinci üzerine bir inceleme: Adıyaman örneği. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-12.
- Cua, K. O., Mckone, K. E. & Schroeder, R. G. (2001). Relationships between implementation of TQM, JIT, and TPM and manufacturing performance, *Journal of Operations Management*, 19(6), 675-694.
- Develioğlu, K., Haşit, G. & Bağcı, Ü. G. (2006). Toplam kalite yönetimi çerçevesinde yöneticilerin insan kaynakları yönetimine bakışları: Bursa (DORSAB)'da bir uygulama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 191-204.
- Derdiyok, T. (2019). Üniversitelerde kalite güvence sistemi kapsamında PUKÖ yönetim döngüsü uygulamasında bir model önerisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 173- 198.
- Diñçer, Ö. (1998). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Yayınları
- İçli, G. E. & Vural, B. B. (2010). Toplam kalite yönetimi ve uygulamaları çerçevesinde Kırklareli üniversitesi meslek yüksekokulları öğrenci memnuniyeti araştırması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 28(1), 335-349
- İlhan, A. & İnce, E. (2015). Takım çalışması ve takım etkinliğini belirleyen faktörlerin ölçülmesi: Gaziantep üniversitesinde bir uygulama. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 127-152.
- İlğan, A., Taşdan, M., Erdem, M. & Memduhoğlu H. B. (2008). Örgütsel gelişim aracı olarak toplam kalite yönetimi ile stratejik yönetim ve planlama, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(3), 72-92.
- İnce, M., Bedük, A. & Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marm-Garcia, J. A. & Zarate-Martinez, E. (2007). A thoretical review of knowledge management and teamworking in the organizations. *International Journal of Management Science and Engineering Management*, 2(4), 278-288.
- Önder, M. (1997). *Toplam kalite yönetiminin kamu kurumlarında uygulanabilirliği ve Ankara Büyükşehir Belediyesinde ampirik bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Özçiçek, Y. & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*,3(1), 114-149 .
- Özçakar, N. (2010). Bir kamu kuruluşundaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 39(1), 106–124.
- Özdem, G. & Sarı, E. (2008). Yükseköğretimde yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler (Giresun Üniversitesi örneği). *Üniversite ve Toplum*, 8(1), 1-15.
- Özdemir, S. M. (2005). Kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1-23.
- Pollard, C. W.(1998).*Paylaşılan Bir Amaç Yaratmak: İnsan Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Rossiter, J. (1998). *Total Quality Management: Mastering Your Small Business*. CIB Publishing.
- Sağır, T. (2002). Müzik eğitiminde toplam kalite uygulamaları, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 145-153.
- Saraç, B. (2010). *Edwards Deming'in TKY ilkelerinin ilköğretim okullarında uygulanmasına yönelik öğretmen ve yönetici algılar* (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Denizli.
- SAUDEK. (t.y.). Erişim adresi: <https://saudek.sakarya.edu.tr/>
- Şentürk, H. & Türkmen, Ö. (2009). İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 12, 128–142.
- Serin, H. & Aytekin, A. (2009). Yüksek öğretimde toplam kalite yönetimi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 11(15), 83-93.
- Tarı, J. J. (2005). Components of successful total quality management, *The TQM Magazine*, 17(2), 182-194.
- Tayfun, O. & Kırkbir, F. (2020). Zorunlu eğitim süresinin iç müşteri görüşlerine etkisi: İstanbul ili örneği. *The Journal of International Scientific Researches*,5(3), 209-228.
- Tekin, H., (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi
- Yasin, U. (2015). *İlkokullarda TKY ilkelerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Denizli.
- Yıldız, G. (1994). *İşletmelerde Toplam Kalite Yönetimi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Yıldız, G. & Mesci, M. (2010). Toplam kalite yönetiminin başarısında rol oynayan kilit faktörler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 199-208.
- Yorulmaz, M. & Pırol, M. (2019). Sağlık çalışanlarında kalite algısının ölçülmesi üzerine bir araştırma. *Sağlıkta Kalite ve Akreditasyon Dergisi*, 2(1), 15-21.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (2015). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>

Öğretmenlerin Denetim Odakları ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki¹

İsmail ATAÇ¹ , Mustafa ÖZGENEL² 

¹Öğretmen, Erenköy Zihnipaşa Halk Eğitim Merkezi, atacismail10@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4676-9814.
²Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7276-4865.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 01.03.2021	<p>Öğretmenler ile ilgili yapılan bu çalışmada öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla İstanbul ili Kartal ilçesinde devlet okullarının çeşitli kademelerinde görev yapmakta olan 400 öğretmenden Likert tipi ölçekler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Mesleki Bağlılık Ölçeği ve Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin içten denetimli oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki bağlılığın alt boyutları incelendiğinde ise duygusal bağlılık ve birikmiş maliyetler alt boyutlarının yüksek düzeyde, normatif bağlılıklarının çok düşük, alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunun ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki bağlılığın diğer alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmazken mesleki bağlılığın diğer tüm alt boyutları ile anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleki bağlılığın birikmiş maliyet ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutları ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı farklılık bulunurken, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutları ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yine öğretmenlerin mesleki bağlılığının tüm alt boyutları ile görev yapmış oldukları okul kademeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin denetim odakları ile duygusal bağlılık, normatif bağlılık, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmazken, mesleki bağlılık ile denetim odağı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi için daha fazla çalışma yapılabilir.</p>
Kabul Tarihi: 13.04.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	
Anahtar kelimeler: Denetim odağı, mesleki bağlılık, duygusal bağlılık, normatif bağlılık, alternatiflerin sınırlılığı, birikmiş maliyet.	

The Relationship between Teachers' Locus of Control and their Occupational Commitment

Article Information	ABSTRACT
Received: 01.03.2021	<p>In this research, it was aimed to find out whether there is a relationship between teachers' control focus and occupational commitment. For this purpose, data were collected from 400 teachers working in various levels of public schools in Kartal district of Istanbul. As a data collection tool, Occupational Commitment Scale and Internal and External Locus of Control Scale was used. In our research, it can be said that teachers are internally supervised. It was determined that the general occupational commitment levels of the teachers were high. When the sub-dimensions of occupational commitment were examined, it was found that the affective commitment and accumulated costs sub-dimensions were high, their normative commitment was very low, and the alternatives were limited. While there was no significant difference between teachers' affective commitment and gender, there was a significant difference between other sub-dimensions of occupational commitment and gender. While there was no significant difference between the limited of alternatives sub-dimension and age variable, there was a significant difference with all other sub-dimensions of occupational commitment. While there was a significant difference between the accumulated costs of occupational commitment and the limited of alternatives and the graduation status of teachers, there was no significant difference between affective commitment and normative commitment sub-dimensions and</p>
Accepted: 13.04.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	

¹Bu araştırma, İsmail Ataç'ın Doç. Dr. Mustafa Özgenel danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu araştırma, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 06/08/2019 tarihli 59090411-20. E. 14542644 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

teachers' graduation status. Also, a significant difference was found between all sub-dimensions of teachers' occupational commitment and their school levels. While there was no significant relationship between teachers' locus of control and affective commitment, normative commitment, accumulated costs and limited of alternatives sub-dimensions, there was a low level and positive relationship between occupational commitment and locus of control. More studies can be done to determine the factors that affect teachers' professional commitment.

Keywords: Locus of control, occupational commitment, affective commitment, normative commitment, limited alternatives, accumulated cost.

DOI: 10.32960/uead.888845

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Ataç, İ. & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 160-174.

Citation Information: Ataç, İ. & Özgenel, M. (2021). The relationship between teachers' locus of control and their occupational commitment. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 160-174.

1. GİRİŞ

Eğitim, insanların hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Yapılandırılmış ve belirli müfredata tabi olan eğitim ve öğretim okullarda ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bireylerin okullar aracılığıyla bilgi, beceri kazanmaları ve toplumsallaşma süreci öğretmenler tarafından şekillendirilmektedir. Başka bir anlatımla, toplumları çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırmak, her anlamda kalkınmayı sağlamak nitelikli insan gücü yetiştirmeye bağlıdır. Bu insan gücünü yetiştirmek ancak onlara iyi bir eğitimden geçirmek ile mümkün olabilir (Âdem, 1987). Bu durum öğretmenlik mesleğini çok daha önemli bir konuma getirmektedir. Zaman içerisinde karmaşık bir hal alan eğitim faaliyetini gerçekleştirebilmek için özel bir yapıya ve bu kurumlarda eğitim faaliyetini yerine getirebilmek amacıyla öğretmenlere ihtiyaç olmuştur. 19. yüzyıldan sonra öğretmen yetiştiren kurumların yaygınlaştığı görülmektedir (Oktay, 1991). Meslek olarak öğretmenlik hem dünyada hem de Türkiye' de toplum tarafından statüsü yüksek bir iş olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine önem atfedilmesi ve statüsünün yüksek görülmesinin şüphesiz pek çok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden bazıları, öğretmenlerin gelecek nesilleri yetiştirmeleri ve onları topluma hazırlamaları olarak gösterilebilir. Gelecek nesillerin ailesine, vatanına ve milletine faydalı bireyler olmalarını sağlamak, onları yetiştiren öğretmenlerin gösterecekleri performans ile yakından ilgilidir (Uştu, 2014).

Öğretmenler; bireyleri hayata hazırlamada, onların sosyalleşmesine yardımcı olmakta, toplumun geçmişten günümüze taşıdığı değer ve inançların bireylere aktarılmasında etkin rol oynamaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenler her meslekte insanın yetişmesine ve yetişen insan gücünün nitelikli olmasına katkı sağlamaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler toplumsal huzur ve barışın sağlanmasında ve ülkenin kalkınmasında etkindirler (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Özetle, meslek olarak öğretmenlik toplum için kritik bir öneme sahiptir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaşmış oldukları problemler iyi bir şekilde tespit edilmeli ve vakit kaybetmeksizin çözüme kavuşturulmalıdır. Örneğin, öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri incelenmeli, varsa sorunlar tespit edilmeli ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırıcı tedbirler alınmalıdır. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile denetim odakları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmış olup, mesleki bağlılığı etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının artırılması için değerli olacaktır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği toplumun gelişmesi, huzuru ve refahı için son derece önemli bir meslek dalıdır. Öğretmenler genç kuşakları hayata hazırlamada ve onların sosyalleşip, toplumsallaşmasını sağlamada en etkin kişilerdir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin merkezine konumlandığımız öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve hemen sonrasında çözüm üretmek son derece önemlidir. Hiç şüphesiz her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği içinde mesleğe bağlılık son derece önemli bir kavramdır. Öğretmenlik gibi toplum için önemli bir mesleği icra eden kişilerin mesleki bağlılıklarını inceleyen birçok çalışma mevcuttur (Aydın, 2010; Ergen, 2016; Sorensen & McKim 2014; Uştu, 2014; Zedef, 2017). Kavram olarak mesleki bağlılık ilk olarak Lodahl ve Kejner (1965) tarafından ortaya atılmıştır. Mesleki bağlılık kavramı örgütsel bir tutum olarak ele alınmış ve kişi tarafından işin erdem ve önemine yönelik içselleştirme süreci olarak tanımlanmıştır (Utkan ve Kırdök, 2018). Yapılmış olan diğer bir tanıma göre mesleki bağlılık kavramı, kişi ile mesleği arasındaki psikolojik ilişki ve kişinin mesleğine yönelik duygusal tepkileri olarak nitelendirilmiştir (Lee vd., 2000). Mesleki bağlılık kavramı Meyer, Allen ve Smith tarafından (1993) üç boyutlu olarak incelenmiştir. Bu çalışmaya dayanak olarak Meyer ve Allen (1991) tarafından ele alınan örgütsel bağlılığın boyutlandırılması ile ilgili yaptıkları çalışmalarını temele almışlardır. Mesleki bağlılığın alt boyutları normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı olarak üç alt boyutta incelenmiştir. Aydın (2010) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörleri araştırmıştır. Bu faktörler; işe katılım, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel yurttaşlık davranışı olarak tespit etmiştir. Ayrıca tespit ettiği bu dört faktör arasında öğretmenlerin mesleki bağlılığına en çok etki eden faktör olarak işe katılım ve örgütsel bağlılık faktörü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergen (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları, sınıf yönetim becerileri ve akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve mesleki bağlılık ile hizmet yılı değişkeni ve okulun bulunduğu yer arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Canrinus ve ark. (2012) öğretmenlerin mesleki duygusal bağlılıkları ile ilişki doyumunu arasında orta düzeyde, Sorensen ve McKim (2014) yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özgenel ve Çetin (2021) örgütsel sinizm ile bilgi ataleti arasındaki ilişkide mesleki bağlılığın aracı rolü olduğunu; mesleki bağlılığın bilgi ataletini olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Ünal (2015) yaşam doyumunu, iş doyumunu ve yaşam alanı değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına etkisini tespit etmiştir. Uştu (2014) öğretmenlerin işi bırakma isteği, mesleki bağlılık ve sosyo-demografik açıdan örgütsel bağlılığını yordama düzeyini araştırmış ve öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve medeni durumları arasından anlamlı farklılıklar bulmuştur. Zedef (2017) yapmış olduğu araştırmada eğitim kurumlarında mesleki bağlılık, örgütten ayrılma ve örgütte kalma niyetini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını en çok etkileyen faktör olarak kişisel faktörler olduğunu belirlemiştir. Bu anlamda öğretmenlerin denetim odakları da mesleki bağlılıklarını etkilediği düşünülebilir.

Denetim odağı kavramının tanımı ilk olarak Rotter tarafında 1966 yılında yapılmıştır. Rotter (1966) denetim odağını bireyi etkileyen durumları sahip olduğu özellik, yetenek ve yapmış olduğu davranışların sonuçları olarak görmesi ya da yaşamış olduğu olayların kendisi dışındaki güçlerin kontrolü altında olduğunu algılaması olarak tanımlamıştır. İçten denetimli bireyler kendisini etkileyen olayların kendi denetiminde olduklarına, dıştan denetimli bireyler ise yaşamış olduğu olayların kendileri dışındaki güçlerin denetimi altında olduklarına inanmaktadırlar (Rotter, 1966). Denetim odağı, dış ve iç olarak iki farklı boyutta ele alınmaktadır. Dış denetim odağına sahip olan bireylerin davranışlarının altında kendilerini

çevresindeki bireylere beğendirme amacı yatmaktadır. Başka bir ifade ile dış denetim odağına sahip bireyler davranışlarını çevresi görsün ve ödüllendirsin amacıyla yaparlar. Davranışlarının sonucunda başarısızlık yaşamaları durumunda suçu çevrelerine atarlar ve bu başarısızlığın kaynağını kendileri dışındaki etkenler olarak görürler. İç denetim odağına sahip bireyler ise kendilerini çevrelerine beğendirme kaygısı ile davranışlarını yönlendirmezler. Başarısız olduklarında suçu kendilerinde ararlar ve bu başarısızlığın sorumluluğunu üstlenirler (Balcı, 2010).

Literatür incelendiğinde denetim odağı kavramı ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerinin denetim odakları ile sınıf yönetim biçimleri (Güvenç, 2009), eleştirel düşünme tutumları (Saracaloğlu & Yılmaz 2011), kişilik özellikleri (Yıldırım, 2015) ve okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyleri (Karabulut, 2015) arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Ayrıca Yavuz (2002) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ve yöneticilerin iş doyumu, denetim odağı ve demografik özelliklerin zaman yönetimiyle ilişkisini araştırmıştır. Canbay (2007) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilişkisini incelemiş ve sosyo-demografik faktörler ile denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Aktaş (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ergü (2009) aday öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki etkileşim tercihleri ile denetim odağını ilişkisini incelemiş ve bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Çinko (2009) okul öncesi öğretmenlerin denetim odağı değişkenleri ile denetim odağı özelliklerinin öğretmenlik tutumlarına olan etkisini incelemiş ve öğretmenlerin daha çok içten denetimli olduklarını tespit etmiştir. Ertürk (2012) öğretmenlerin örgütsel algıları ve denetim odağı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin denetim odaklarının çalışmış oldukları okulda bulunma süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Sürgen (2014) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda denetim odağı verileri ile; cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, medeni durum ile anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında Türkiye’de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla pek çok araştırma yapılmış ve bu faktörlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak mesleki bağlılık ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden öğretmenlerimizin mesleki bağlılıklarını etkileyen faktörler araştırılmalı ve bu faktörlerin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını nasıl etkilediği incelenmelidir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları denetim odağının mesleki bağlılıklarına etkisinin olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İstanbul ili Kartal ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların çeşitli kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanarak, öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmanın değişkenleri denetim odağı ve mesleki bağlılık kavramlarıdır.

1.3. Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

- Öğretmenlerin denetim odakları ve mesleki bağlılıkları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin denetim odakları ve mesleki bağlılıkları cinsiyetlerine, yaşlarına, mezuniyet durumlarına ve görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmada, öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığından nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli “iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir” (Fraenkel & Wallen, 2009).

2.1. Araştırma Grubu

Öğretmenlerin denetim odağı ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ölçen bu araştırmanın örneklemini, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı içerisinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul ili Kartal ilçesinde yer alan kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 400 öğretmene ait demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Erkek	163	40.8
	Kadın	237	59.3
Yaş	30 yaş ve altı	79	19.8
	31-40 yaş	144	36.0
	41-50 yaş	124	31.0
	51 yaş ve üzeri	53	13.2
Mezuniyet Durumu	Lisans	361	90.2
	Lisansüstü	39	9.8
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	193	48.3
	Ortaokul	79	19.8
	Lise	128	32.0

Tablo1’e göre katılımcı öğretmenlerin %59,3 kadın, %40,8’i erkektir. Katılımcıların %19,8’i 30 yaş ve altında, %36’sı 31-40 yaş aralığında, %31’i 41-50 yaş aralığında, %13,2’si de 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olup, %9,8’i yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türlerine bakıldığında; %48,3’ü ilkokulda, %19,8’ ortaokulda, %32’ si lisede görev yapmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan bu araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile “Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği” ve “Mesleki Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Anketinde, öğretmenlere kendileri ile ilgili yaş, cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki kıdem ve görev yaptığı okul türünü belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Rotter'in İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği; 1957 yılında Phares ve James'in yapmış oldukları çalışmaların ardından 1966 yılında Rotter tarafından geliştirilen ölçek, 29 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin amacı bireylerin genelleşmiş kontrol beklentilerinin, içsellik ve dışsallık boyutu üzerindeki konumunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte bulunan her madde zorunlu seçmeli cevaplama türünde olup ikişer seçeneği kapsamaktadır. Ölçekte bulunan 6 madde ölçeğin amacını gizlemek amacıyla dolgu olarak ölçeğe yerleştirilmiştir. Geri kalan 23 maddenin dışsallık yönündeki seçenekler 1'er puan, içsellik yönündeki seçenekler 0 puan olarak değerlendirilir. Yükselen puan dış denetim odağı eğiliminin arttığını göstermektedir (Arıca, 1995).

-Dolgu maddeleri: 1, 8, 14,19, 24, 27

-A şıkkı 1 puan olan maddeler: 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 29

-B şıkkı 1 puan olan maddeler: 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26, 28

Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Dağ (1991) tarafından yapılmıştır. Testin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları üniversitede öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaya göre katsayılar şöyledir; Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı: 0.83 KR-20 Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı: 0.63 Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı: 0.70 Denetim odağı ölçeğinde en yüksek puan 23 puan iken en düşük puan (0)'dır. Bu ölçekte 0-6 arasında alınan puan içsel kontrolü, 14 puanın üzerinde alınan puan dışsal kontrolü işaret etmektedir. 7-13 arasında alınan puan karma-ortalama düzeyi işaret eder. Bu ölçekten 23 puan alan bir birey yüksek düzeyde dış denetim odaklı, 0 puan alan bir birey yüksek düzeyde iç denetim odaklı birey olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2012). Bu araştırmada Rotter'in İç-Dış Denetim Odağı Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .770 olarak hesaplanmıştır.

Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği; Araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ölçmek için Blau (1985) tarafından geliştirilen, Utkan ve Kırdök (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan mesleki bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1) seçeneklerinden oluşmaktadır. Mesleki bağlılık ölçeği toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Mesleki bağlılık ölçeği; duygusal bağlılık, birikmiş maliyet, normatif bağlılık ve alternatiflerin sınırlılığı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmamızda kullanılan mesleki bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlaması Utkan ve Kırdök (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Mesleki bağlılık ölçeğini oluşturan alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayısı ise .83 ile .95 arasından değiştiği görülmüştür. Bu araştırmada, mesleki bağlılık ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .911 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde yukarıda açıklaması yapılan veri toplama araçları kullanılarak yapılmıştır. Araştırma için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış olup, örneklem olarak seçilen okullara bizzat araştırmacı tarafından gidilmiştir. Öğretmenlere ölçekler gönüllülük esasına göre dağıtılmış olup, ölçekleri doldurup teslim eden katılımcıların doldurmuş oldukları ölçekler teslim alındıktan sonra araştırmacı tarafından kontrol edilerek, uygulanan ölçeklerin öğretmenler tarafından yanlış veya eksik doldurmasının önüne geçilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce araştırmada kullanılan ölçeklere ait betimsel değerler incelenmiştir. Ölçeklere ait betimsel değerler Tablo 2’ de verilmiştir.

Table 2. Ölçeklere Ait Betimsel Değerler

Ölçekler	n	\bar{X}	SD	Çarpıklık	Basıklık
Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği	400	10.625	3.24	-.097	.645
Mesleki Bağlılık	400	3.65	.637	-.603	1.296

Betimsel değerler incelendiğinde çarpıklık (-.097 ile -.607) ve basıklık (.645 ile 1.296) katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında kaldığı görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden ikili grupların karşılaştırılmasın t testi, üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve iki değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunda, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için post hoc LSD testi yapılmıştır. LSD testi varyansların eşit (homojen) olması ve grupların eşit olmaması durumunda tercih edilen bir post hoc testidir. ANOVA testinde anlamlı çıkan grupların etki büyüklüğü değerleri olarak eta kare; t testinde ise Cohen d hesaplanmıştır. Anova testinde etki büyüklüğünün değerlendirilmesi için “0.01=küçük etki; 0.06=orta etki; 0.14= büyük”; t testinde etki büyüklüğünün değerlendirilmesi için “0.20=küçük; 0.50=orta; 0.80= büyük” kriterleri dikkate alınmıştır (Cohen, 1988). Analizlerde anlamlılık seviyesi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmada ele alınan “Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin toplanan verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilere ilişkin betimsel değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Denetim Odakları ve Mesleki Bağlılık Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	n	\bar{X}	Sd
Rotter İç-Dış Kontrol Odağı	400	10,652	3,244
Duygusal Bağlılık	400	4,161	,737
Normatif Bağlılık	400	1,672	,397
Birikmiş Maliyetler	400	3,500	,844
Alternatiflerin sınırlılığı	400	3,152	,930
Mesleki Bağlılık Toplam	400	3,658	,637

Öğretmenlerin iç-dış kontrol odağı ortalamaları (\bar{X} =10.625) incelendiğinde iç kontrol odaklı oldukları söylenebilir. Yine öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının “yüksek” düzeyde (\bar{X} =4.16); normatif bağlılıklarının “çok düşük düzeyde” (\bar{X} =1.67); birikmiş maliyetlerinin “yüksek düzeyde” (\bar{X} =3.50); alternatiflerin sınırlılığı “orta düzeyde” (\bar{X} =3.15); genel mesleki bağlılıklarının “yüksek düzeyde” (\bar{X} =3.65) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Eğilimlerinin ve Mesleki Bağlılıklarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Sd	t	df	p	Cohen d
Rotter İç-Dış Kontrol Odağı	Kadın	237	10,683	3,299	,230	398	,818	---
	Erkek	163	10,607	3,172				
Duygusal Bağlılık	Kadın	237	4,135	,722	-,848	398	,397	---
	Erkek	163	4,199	,758				
Normatif Bağlılık	Kadın	237	1,610	,399	-3,784	398	,000	.388
	Erkek	163	1,761	,378				
Birikmiş Maliyetler	Kadın	237	3,330	,863	-4,979	398	,000	.513

	Erkek	163	3,746	,754				
Alternatiflerin sınırlılığı	Kadın	237	3,004	,916	-3,910	398	,000	.388
	Erkek	163	3,368	,911				
Mesleki Bağlılık Toplam	Kadın	237	3,539	,631	-4,599	398	,000	.469
	Erkek	163	3,830	,608				

Öğretmenlerin kontrol odağı eğilimleri ve duygusal bağlılıkları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); normatif bağlılıkları, birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı ve genel mesleki bağlılıkları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Erkek öğretmenlerin normatif bağlılıkları ($\bar{X}=1.76$), birikmiş maliyetler ($\bar{X}=3.74$), alternatiflerin sınırlılığı ($\bar{X}=3.36$) ve genel mesleki bağlılıkları ($\bar{X}=3.83$), kadın öğretmenlerin normatif bağlılıkları ($\bar{X}=1.61$), birikmiş maliyetler ($\bar{X}=3.33$), alternatiflerin sınırlılığı ($\bar{X}=3.00$) ve genel mesleki bağlılıklarından ($\bar{X}=3.53$) daha yüksektir. Cinsiyetin, normatif bağlılık, alternatiflerin sınırlılığı ve mesleki bağlılık toplam puanları üzerindeki etki büyüklüklerinin küçük; birikmiş maliyetler alt boyutu üzerinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Eğilimlerinin ve Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Mezuniyet Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	sd	t	df	p	Cohen d
Rotter İç-Dış Kontrol Odağı	Lisans	361	10,659	3,202	,127	398	,899	---
	Lisansüstü	39	10,589	3,654				
Duygusal Bağlılık	Lisans	361	4,159	,726	-,159	398	,874	---
	Lisansüstü	39	4,179	,838				
Normatif Bağlılık	Lisans	361	1,673	,379	,166	398	,868	---
	Lisansüstü	39	1,662	,544				
Birikmiş Maliyetler	Lisans	361	3,470	,821	-2,188	398	,029	.338
	Lisansüstü	39	3,780	1,002				
Alternatiflerin sınırlılığı	Lisans	361	3,105	,915	-3,122	398	,002	.513
	Lisansüstü	39	3,589	,970				
Mesleki Bağlılık Toplam	Lisans	361	3,639	,611	-1,741	398	,083	---
	Lisansüstü	39	3,826	,835				

Öğretmenlerin kontrol odağı eğilimleri, duygusal, normatif ve genel mesleki bağlılıkları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Lisansüstü mezun olan öğretmenlerin birikmiş maliyetleri ($\bar{X}=3.78$) ve alternatiflerin sınırlılığı ($\bar{X}=3.58$), lisans mezunu öğretmenlerin birikmiş maliyetlerinden ($\bar{X}=3.47$) ve alternatiflerin sınırlılığından ($\bar{X}=3.10$) daha yüksektir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin birikmiş maliyetler üzerindeki etki büyüklüğü küçük; alternatiflerin sınırlılığı üzerinde ise etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Okul türü	N	\bar{X}	Sd	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark	Eta kare
Duygusal bağlılık	A-İlkokul	193	3,992	,764	G. Arası	10,811	2	5,405	10,414	,000	B>A; C>A	.050
	B-Ortaokul	79	4,348	,656	G. İçi	206,068	397	,519				
	C-Lise	128	4,302	,689	Toplam	216,879	399					
	Toplam	193	4,161	,737								
Normatif bağlılık	A-İlkokul	79	1,603	,387	G. Arası	1,885	2	,942	6,111	,002	B>A; C>A	.030
	B-Ortaokul	128	1,767	,344	G. İçi	61,218	397	,154				
	C-Lise	193	1,716	,427	Toplam	63,102	399					
	Toplam	79	1,672	,397								
Birikmiş maliyetler	A-İlkokul	128	3,310	,891	G. Arası	13,750	2	6,875	10,071	,000	B>A; C>A	.048
	B-Ortaokul	193	3,623	,657	G. İçi	271,025	397	,683				

	C-Lise	79	3,709	,815	Toplam	284,775	399					
	Toplam	128	3,500	,844								
Alternatifler sınırlılığı	A-İlkokul	193	3,029	,915	G. Arası	8,731	2	4,365	5,143	,006	C>A	.025
	B-Ortaokul	79	3,110	,935	G. İçi	336,967	397	,849				
	C-Lise	128	3,363	,922	Toplam	345,698	399					
	Toplam	193	3,152	,930								
Mesleki bağlılık	A-İlkokul	79	3,494	,668	G. Arası	9,986	2	4,993	13,023	,000	B>A; C>A	.062
	B-Ortaokul	128	3,788	,468	G. İçi	152,208	397	,383				
	C-Lise	193	3,823	,622	Toplam	162,194	399					
	Toplam	79	3,658	,637								

Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları, normatif bağlılıkları, birikmiş maliyetleri, alternatiflerin sınırlılığı ve genel mesleki bağlılıkları görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Hangi okul kademesi arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ($\bar{X}=4.34$), normatif bağlılıkları ($\bar{X}=1.76$), birikmiş maliyetleri ($\bar{X}=3.63$) ve genel mesleki bağlılıkları ($\bar{X}=3.78$) ilkököl kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ($\bar{X}=3.99$), normatif bağlılıkları ($\bar{X}=1.60$), birikmiş maliyetleri ($\bar{X}=3.31$) ve genel mesleki bağlılıklarından ($\bar{X}=3.49$) daha yüksektir. Lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ($\bar{X}=4.30$), normatif bağlılıkları ($\bar{X}=1.71$), birikmiş maliyetleri ($\bar{X}=3.70$) ve genel mesleki bağlılıkları ($\bar{X}=3.83$) ilkököl kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ($\bar{X}=3.99$), normatif bağlılıkları ($\bar{X}=1.60$), birikmiş maliyetleri ($\bar{X}=3.31$) ve genel mesleki bağlılıklarından ($\bar{X}=3.49$) daha yüksektir. Lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı ($\bar{X}=3.63$), ilkököl kademesinde görev yapan öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığından ($\bar{X}=3.20$) daha yüksektir. Okul kademesi değişkeninin öğretmenlerin duygusal, normatif, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutlarına yönelik etki büyüklüğü küçük düzeyde iken; genel olarak mesleki bağlılığa etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Yaşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Sd	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark	
Denetim Odağı	A-30 yaş ve altı	79	11,13	2,89	G. Arası	62,380	3	20,793	1,990	,115	---	---
	B-31-40 yaş	144	10,59	3,16	G. İçi	4138,317	396	10,450				
	C-41-50 yaş	124	10,17	3,26	Toplam	4200,697	399					
	D-51 yaş +	53	11,18	3,75								
	Toplam	400	10,65	3,24								
Duygusal bağlılık	A-30 yaş ve altı	79	4,151	,871	G. Arası	9,974	3	3,325	6,36	,000	C>B; D>A, B, C	.046
	B-31-40 yaş	144	3,995	,734	G. İçi	206,905	396	,522				
	C-41-50 yaş	124	4,223	,669	Toplam	216,879	399					
	D-51 yaş +	53	4,484	,542								
	Toplam	400	4,161	,737								
Normatif bağlılık	A-30 yaş ve altı	79	1,658	,458	G. Arası	2,407	3	,802	5,23	,001	C>B; D>A, B	.038
	B-31-40 yaş	144	1,586	,383	G. İçi	60,695	396	,153				
	C-41-50 yaş	124	1,719	,346	Toplam	63,102	399					
	D-51 yaş +	53	1,813	,403								
	Toplam	400	1,672	,397								
Birikmiş maliyetler	A-30 yaş ve altı	79	3,472	,924	G. Arası	10,146	3	3,382	4,87	,002	C>B; D>A, B	.036
	B-31-40 yaş	144	3,325	,848	G. İçi	274,629	396	,694				
	C-41-50 yaş	124	3,596	,718	Toplam	284,775	399					
	D-51 yaş +	53	3,792	,894								
	Toplam	400	3,500	,844								
Alternatiflerin	A-30 yaş ve altı	79	3,075	1,051	G. Arası	2,634	3	,878	1,01	,387	---	---
	B-31-40 yaş	144	3,083	,842	G. İçi	343,064	396	,866				
	C-41-50 yaş	124	3,233	,876	Toplam	345,698	399					

	D-51 yaş +	53	3,264	1,081						
	Toplam	400	3,152	,930						
Mesleki bağlılık	A-30 yaş ve altı	79	3,625	,780	G. Arası	8,439	3	2,813		
	B-31-40 yaş	144	3,501	,603	G. İçi	153,755	396	,388		
	C-41-50 yaş	124	3,744	,491	Toplam	162,194	399		7,24	,000
	D-51 yaş +	53	3,929	,683						C>B; D>A, B
	Toplam	400	3,6580	,637						.052

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin kontrol odağı inançları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1.990$; $p>.05$). Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları, normatif, birikmiş maliyetler ve genel mesleki bağlılıkları yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterirken ($p<.05$); alternatiflerin sınırlılığı anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin duygusal, normatif, birikmiş maliyetler ve genel mesleki bağlılıklarının hangi yaş aralığında farklılık gösterdiğini belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ($\bar{X}=4.22$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal bağlılıklarından daha yüksektir ($\bar{X}=3.99$). 51 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ($\bar{X}=4.48$), 30 yaş ve altı ($\bar{X}=4.15$), 31-40 yaş ($\bar{X}=3.99$) ve 41-50 yaş ($\bar{X}=4.22$) aralığında olan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarından daha yüksektir. 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin normatif bağlılıkları ($\bar{X}=1.71$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin normatif bağlılıklarından daha yüksektir ($\bar{X}=1.58$). 51 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin normatif bağlılıkları ($\bar{X}=1.81$), 30 yaş ve altı ($\bar{X}=1.65$) ve 31-40 yaş ($\bar{X}=1.58$) aralığında olan öğretmenlerin normatif bağlılıklarından daha yüksektir. 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin birikmiş maliyetleri ($\bar{X}=3.59$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin birikmiş maliyetlerinden daha yüksektir ($\bar{X}=3.32$). 51 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin birikmiş maliyetleri ($\bar{X}=3.79$), 30 yaş ve altı ($\bar{X}=3.47$) ve 31-40 yaş ($\bar{X}=3.32$) aralığında olan öğretmenlerin birikmiş maliyetlerinden daha yüksektir. 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin genel mesleki bağlılıkları ($\bar{X}=3.74$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin genel mesleki bağlılıklarından daha yüksektir ($\bar{X}=3.50$). 51 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin genel mesleki bağlılıkları ($\bar{X}=3.92$), 30 yaş ve altı ($\bar{X}=3.62$) ve 31-40 yaş ($\bar{X}=3.50$) aralığında olan öğretmenlerin genel mesleki bağlılıklarından daha yüksektir. Öğretmenlerin yaşlarının duygusal, normatif, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutlarına ve genel olarak mesleki bağlılıklarına yönelik hesaplanan etki büyüklüklerinin küçük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Kontrol Odağı Eğilimleri ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki

		Rotter İç-Dış Kontrol Odağı
Duygusal bağlılık	r	,040
	p	,423
	N	400
Normatif bağlılık	r	,095
	p	,058
	N	400
Birikmiş maliyetler	r	,096
	p	,055
	N	400
Alternatiflerin sınırlılığı	r	,076
	p	,130
	N	400
Mesleki bağlılık toplam	r	,103*
	p	,040
	N	400

Öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri ile duygusal bağlılıkları, normatif bağlılıkları, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı arasında anlamlı ilişki olmadığı ($p>.05$); ancak mesleki bağlılık ile denetim odağı arasında düşük seviyede ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.103$; $p<.05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin denetim odağı ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin içten denetimli oldukları söylenebilir. Soycan Ertürk (2012) araştırmasında öğretmenlerin denetim odağı puanlarını karma düzeyde bulmuştur. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ünal (2015) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin ortanın üstü, Özgenel, Canpolat ve Yağan (2020) ile Özgenel (2019) ise yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamız ile örtüşmektedir. Buna karşın Erçek (2018) yapmış olduğu çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarını “orta” düzeyde; Uştı (2014) sınıf öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarının “orta” düzeyde, devam ve normatif bağlılıklarının ise “düşük” düzeyde olduğu bulmuştur. Mesleki bağlılığın alt boyutları incelendiğinde ise öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleğini severek yaptıkları anlamına gelebilir.

Araştırmada denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Soycan Ertürk (2012), Demirkol (2006) ve Gianakos (2002) tarafından yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar denetim odağının cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir. Ancak Sürgen (2014) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha iç denetim olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin mesleki bağlılık alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar detaylı olarak incelendiğinde normatif bağlılık, birikmiş maliyet, alternatiflerin sınırlılığı ve genel mesleki bağlılık arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin normatif bağlılıkları, birikmiş maliyet, alternatiflerin sınırlılığı ve genel mesleki bağlılık düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Özgenel (2019) kadın öğretmenlerin normatif ve birikmiş maliyetler bağlılığının erkelere göre daha yüksek; erkek öğretmenlerin ise alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunda kadınlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Türk toplumunda kadın öğretmenlerin sosyal rollerinin ve sorumluluklarının erkeklere göre daha fazla olması genel mesleki bağlılık düzeylerinin düşük çıkmasına neden olmuş olabilir. Zedef (2017) araştırmasında kadın öğretmenlerin mesleki bağlılığın alt boyutlarından olan devam bağlılığı alt boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulmuştur. Ünal (2015), Özgenel, Canpolat ve Yağan (2020), Özgenel ve Koç (2020), Özgenel (2019) yapmış oldukları çalışmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin genel olarak mesleki bağlılıklarının benzer düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Buna karşın Uştı (2014) ise kadın öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlerin bağlılık düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmamızda denetim odağı ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Soycan Ertürk (2012) öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını belirlerken; Sürgen (2014) araştırmasında denetim odağı ile sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumları arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu farklılığı detaylı olarak incelediğimizde ön lisan mezunu sınıf öğretmenlerinin içten denetimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mezuniyet seviyeleri ile denetim odakları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunu bireyin denetim odağının yaşa göre değişmemesine bağlayabiliriz. Araştırmada mesleki bağlılığın alt boyutlarından birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı ile mezuniyet durumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bulunan farklılıkları detaylı olarak incelediğimiz zaman lisansüstü mezun öğretmen grubunun birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı, lisans mezunu öğretmenlerin birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığından daha yüksektir. Ünal (2015) ve Özgenel (2019) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Özgenel ve Koç (2020) lisans mezunu öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin mesleki bağlılıklarından yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Çalık (2019) ise yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile mezuniyet durumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin lisan mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum çalışmamızda elde ettiğimiz sonuç ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin mezuniyet seviyesi yükseldikçe mesleki bağlılığın alt boyutlarından birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı boyutlarının yüksek olması öğretmenlerin mesleği için daha çok emek, para ve zaman harcamaları sebep olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin denetim odakları ile görev yaptıkları okul kademesi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç denetim odağının bireyin yaşına, mezuniyet seviyesine göre değişmemesiyle doğru orantılı olarak düşünülebilir. Ancak öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, görev yaptıkları okul kademelerin göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık incelendiğinde okul kademesi ile duygusal bağlılık, normatif bağlılık, birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı ve genel mesleki bağlılıkları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıklar detaylı olarak incelendiğinde ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları, normatif bağlılıkları, birikmiş maliyetleri ve genel mesleki bağlılıkları ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları, normatif bağlılıkları, birikmiş maliyetleri ve genel mesleki bağlılık düzeyleri ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin çalışma grubunun küçük yaş olması sebebiyle öğretmen üzerinde yıpratıcılığının daha fazla olması ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre genel mesleki bağlılık puanlarının düşük çıkmasına neden olmuş olabilir. Özgenel ve Koç (2020) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının okul kademelerine göre farklılık göstermediğini belirlerken; Ünal (2015) ve Özgenel, Canpolat ve Yağan (2020) yapmış oldukları araştırmalarda ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin ortaokulda, Özgenel (2019) ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Çalışmada ulaşılan diğer bir bulguya göre öğretmenlerin denetim odakları, yaşlarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç bireyin denetim odağı özelliğinin yaşına bağlı değişmeyeceğine yani bireyin mizacı gibi değişmezlik gösterdiğine yorumlanabilir. Köksal (1991) ve Tümkaya (2001) yapmış oldukları araştırmalarda denetim odağı ile yaş Soycan Ertürk (2012) ise öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulamamışlardır. Çinko (2009) yapmış olduğu çalışmada 24 yaş ve altı grubunda yer alan öğretmenlerin 25- 30 yaş ve 31 yaş ve üstü grupta yer alan öğretmenlere oranla; Sürgen (2014) ise 53 yaş ve üstündeki sınıf öğretmenleri diğerlerine göre daha içten denetimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yaş değişkeni ile mesleki bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık, normatif bağlılık, birikmiş maliyet ve genel mesleki bağlılık arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde duygusal bağlılık alt boyutunda 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal bağlılıklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 51 yaş ve üstü gurubun 30 yaş ve altı, 31-40 yaş ve

41-50 yaş aralığında bulunan gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Özgenel ve Koç (2020) benzer şekilde kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlere yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki bağlılığın artmasının nedeni öğretmenlerin mesleklerinde geçirmiş oldukları sürenin ve deneyimleri fazla olması olarak gösterilebilir. Ancak Özgenel (2019) 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının 31-50 yaş arası öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Erçek (2018), Özgenel, Canpolat ve Yağan (2020), Özmen, Özer ve Saatçioğlu (2005) ise yapmış oldukları araştırmalarda mesleki bağlılık ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin iç-dış kontrol odakları ile mesleki bağlılıkları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç bize öğretmenlerin sahip oldukları denetim odağı türünün mesleki bağlılıklarını etkilemediğini göstermektedir. Öğretmenlerin içten denetimli ya da dıştan denetimli olması mesleğe bağlılıklarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilememektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının başka değişkenler tarafından etkilendiği düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi için daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. İsmail Ataç:** Kavramsallaştırma, öğretim materyali geliştirme, deneysel uygulama, ölçme aracı geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme
- 2. Mustafa Özgenel:** Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim (öğretim materyali, ölçme aracı, veri analizi), inceleme-yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Âdem, M. (1987). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Aktaş, H. G. (2008). *Öğretmenlerde denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Arıca, O. T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, A. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Earlham Associates, Hillsdale, NJ.

- Çalık, C. (2019). *Eğitim örgütlerinde mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2): 207-237.
- Çinko, S. B. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve denetim odaklarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dağ, İ. (1991). Rotter' in İç-Dış kontrol odağı ölçeğinin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliliği. *Psikoloji Dergisi* 7(26).
- Demirkol, İ. (2006). *Avukatlarda iş doyumu, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ergü, S. (2009). *Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarındaki etkileşim tercihleri ve denetim odağı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gianakos, İ. (2002). Predictors of coping with work stres: The influences of sex, gender role social desirability, and locus of control. *Sex Roles*, 46, 5-6
- Güvenç, E. (2009). *Öğretmen adaylarının algularına göre sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karabulut, N. (2015). *Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyleri ve denetim odağı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köksal, F. (2003). Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*.
- Lee, K., Carswell, J. & Allen, N. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Lodahl, T. & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). Three-Component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1): 61- 89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4): 538-551.
- Oktay, A. (1998). Türkiye'de öğretmen eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137: 22-27.

- Özgenel, M. & Çetin, M. (2021). Effects of organizational cynicism occupational commitment and organizational dissent on knowledge inertia. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 365-389, doi: 10.23863/kalem.2021.175
- Özgenel, M. & Koç, M. H. (2020). An investigation on the relationship between teachers' occupational commitment and school effectiveness. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8, 494-530.
- Özgenel, M. (2019). An antecedent of teacher performance: Occupational commitment, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7, 100-126.
- Özgenel, M., Canpolat, Ö. & Yağan, E. (2020). School culture as a tool for the development of occupational Commitment. *The Journal of Humanity and Society*, 10(3), 28-56.
- Özmen, Ö. T., Özer, P. S. & Saatçioğlu, Ö. Y. (2005). Akademisyenlerde örgütsel ve mesleki bağlılığın incelenmesine ilişkin bir örnek araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 6.2: 1-14.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Saracaloğlu, A, & Yılmaz, S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 468-478
- Sorensen, T. J., & McKim, A. J. (2014). Perceived work-life balance ability, job satisfaction, and professional commitment among agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 55(4), 116-132.
- Soycan Ertürk, Z. B. (2012). *Ankara İli genel lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve denetim odağı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sürgen, S. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tümkaya, S. (2001). Denetim odağı farklı ilkököl öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre tükenmişlikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2(11), 29-40.
- Uştı, H. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyodemografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Utkan, Ç., & Kırdök, O. (2018). Dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeği uyarlama çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230-244.
- Ünal, A. (2015). *İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yavuz, M. (2002). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinde iş doyumunu, denetim odağı ve demografik faktörlerin zaman yönetimiyle ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Zedef, S. (2017). *Eğitim kurumlarında mesleki bağlılık, örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasında Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Japonya Örneği

Murat TARHAN¹ , Ahmet GÜLMEZ² 

¹(Sorumlu yazar) Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, murattarhan@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8262-8130

²Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, agulmez@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0607-7450

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 16.02.2021	<p>Dünya genelinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarı durumlarının belirli standartlar dâhilinde değerlendirildiği PISA ve TIMSS gibi araştırmalar bulunmaktadır. Ülkeler uluslararası alanda kendi durumlarını görmeleri ve karşılaştırma yapmaları açısından bu sonuçları önemsemektedirler. Bu nedenle PISA ve TIMSS gibi uluslararası araştırmalara katılan ülke sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu araştırmaya dâhil olan ülkeler çıkan sonuçları eğitimde yapacakları iyileştirmelerde ve politika oluşturmada bir araç olarak kullanılmaktadırlar. Bu nedenle iki platform içerisinde ilk sıralarda yer alan Japonya araştırmaya konu edilmiştir. Japonya’da eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde projelerin sıkça kullanıldığı görülmüş ve bu bağlamda girişimcilik becerisine yönelik proje uygulamaları “Proje Tabanlı Öğrenme” çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman inceleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında doküman inceleme formu kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz ve içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma sürecinde Japonya’da eğitimin her kademesinde projelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Özellikle ilkököl, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda girişimcilik becerisinin geliştirilmesi girişimcilik eğitime yönelik hedeflenen beceri ve değerlerin gerçekleştirilmesinde projelerden nasıl yararlandığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda proje uygulama basamakları belirli kriterler doğrultusunda değerlendirilmiştir.</p>
Kabul Tarihi: 16.04.2021	

© UEAD 2021
Tüm hakları saklıdır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik becerisi, girişimcilik eğitimi, Japonya, eğitim, proje tabanlı öğrenme

Project-Based Learning Approach to Gaining Entrepreneurship Skills: Japan Case

Article Information	ABSTRACT
Received: 16.02.2021	<p>There are studies that evaluate the success of education and training activities around the world, such as PISA and TIMSS, within certain standards. Countries care about these results in terms of seeing their own situations in the international arena and making comparisons. For this reason, the number of countries participating in international studies such as PISA and TIMSS is increasing day by day. The countries included in this research use the results as an instrument in their improvements in education and policy making. For this reason, it has been seen that projects are frequently used in the process of education and training activities in Japan, which is in the top ten among the two platforms. In this context, project applications for entrepreneurship skills have been evaluated within the framework of "Project Based Learning". The research was created with the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. Document review form was used for data collection. Descriptive analysis and content analysis were used in analyzing the data. During the research process, it was determined that projects are used in all levels of education in Japan. It was stated how the projects are used in the realization of the targeted skills and values for entrepreneurship education by selecting the sample projects used to develop entrepreneurship skills especially in primary, secondary and high school level schools. In this context, the project implementation steps have been evaluated and discussed in line with certain criteria.</p>
Accepted: 16.04.2021	

© UEAD 2021
All rights reserved.

Keywords: Entrepreneurship skill, entrepreneurship education, Japan, education, project based learning.

DOI: 10.32960/uead.881576

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Tarhan M. & Gülmez A. (2021). Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı: Japonya örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 175-188.

Citation Information: Tarhan M. & Gülmez A. (2021). Project-based learning approach to gaining entrepreneurship skills: Japan case. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 175-188.

1. GİRİŞ

Dünya genelinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılarına yönelik değerlendirmelerin belirli standartlar dâhilinde yapıldığı PISA ve TIMSS gibi çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinde uluslararası alanda yapılan bu izlem araştırmaları dikkat çekmektedir. Çünkü ülkeler uluslararası alanda kendi durumlarını görmeleri ve karşılaştırma yapmaları açısından bu sonuçları önemsemektedirler. Bu nedenle PISA ve TIMSS gibi uluslararası araştırmalara katılan ülke sayısı her geçen gün artmakta, ülkeler araştırma sonuçlarını eğitimde yapacakları iyileştirmelerde ve politika oluşturmada bir araç olarak kullanılmaktadırlar. Bu bağlamda PISA, OECD tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin belirli alanlarda kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendiren ve üçer yıllık döngülerle yapılan uluslararası bir araştırma programı olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2018). Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında bu platformlarda ilk sıralarda yer alan ülkelerin eğitim-öğretim süreçleri, uygulamış oldukları yöntemler eğitiminin kalitesi ve sürekliliği açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle iki platform içerisinde ilk on sırada yer alan Japonya’da eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde projelerin sıkça kullanıldığı görülmüş bu bağlamda girişimcilik becerisine yönelik proje uygulamaları “Proje Tabanlı Öğrenme” çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını çocukları eğitim süreci içerisinde merkeze alan yaşantı içerisindeki konu ve uygulamalardan hareketle gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme yaklaşımı şeklinde ifade etmek mümkündür. Bu yaklaşım ile çocukların problem çözme becerileri, uygulama becerileri, değerlendirme becerileri gibi yeterliliklerin gerçekleştirilmesi mümkündür. Bu yaklaşımın John Dewey, Kilpatrick ve Bruner’in öğrenme ile ilgili görüşlerinden hareketle ortaya çıktığı görülmektedir. Nitekim öğrenme süreci içerisinde çocuklar bireysel ya da gruplar şeklinde etkinlikler gerçekleştirir ve becerilerini geliştirmelerine imkân bulurlar. Özellikle projede verilen yönergeler öğrencilerin beceri geliştirme süreçlerini tamamlamalarına yardımcı olmaktadır (Demirel, 2005). Proje tabanlı öğrenme, öğrenci odaklı bir uygulama olup öğretmenin işini kolaylaştıran bir yaklaşımdır. Öğrenciler bu süreç içerisinde aktif bir şekilde görevler üstlenir, sorular sorarak bilgiyi kendileri edinir ve doğal olarak araştırma ve merak becerileri gelişir. Proje sürecindeki yönergeleri oluşturan sorular bilime dayalı veya mevcut sosyal sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu da çocukların gerçek dünyadaki sorunlarını çözerek kendi yaşantılarını sorgulamalarına imkân sağlamaktadır. Dolayısıyla çocuklar bu süreçte kendi öğrenme süreçlerini planlayabilir, araştırma becerilerini geliştirebilir ve farklı öğrenme stratejileri gerçekleştirebilirler. Nitekim proje tabanlı öğrenme yaklaşımının özellikle ekonomi, sosyal problemler gibi karmaşık alanlarla ilgili becerilerin geliştirilmesinde motive edici bir yaklaşım olarak güçlü bir beceri ve değer geliştirme yönü bulunmaktadır (Bell, 2010).

Beceri ve değerlerin geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkili olmasının nedeni proje üzerinde çalışan çocukların süreç içerisinde farklı roller üstlenmeleri ile doğru orantılıdır. Nitekim bu süreç içerisinde çocuklar etkili bir grup üyesi olabilmek için birlikte çalışma becerisini geliştirirken, istediklerini belirtmek, arkadaşlarını dinlemek, saygı göstermek üzere iletişim becerilerini geliştirirler. Bunun yanı sıra gurubun hedeflerini gerçekleştirmek için sorumluluk alarak yapılan planları yerine getirmek gibi birçok farklı görevleri üstlenerek gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu süreç içerisinde karşılaştıkları problemlere yönelik düşünce geliştirmeleri onların problem çözme becerisi ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Kısaca ifade etmek gerekirse proje tabanlı öğrenme ile çocuklarda problem çözme, veri analizi, karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sorumluluk becerisi, girişimcilik becerisi gibi birçok üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi mümkündür. Özellikle

bu durum çocuklarda becerilerin gelişmesinin yanı sıra kendi yaşantılarının geçtiği fiziksel ve sosyal çevrelere karşı sorumluluk duygularının artmasına yardımcı olmaktadır. Bu durumda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrenme süreçlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenir (Diffily & Sassman, 2002; Dori & Tal, 2000). Ayrıca proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini oluşturma ve arttırmada yardımcı olabilir. Eğitim kademesinde hemen hemen her düzeyde çocuklara rahatlıkla uygulanabilen bu yöntem, çocukların eğitim sürecinde aktif katılımları, kendi fikirlerini şekillendirmeleri ve bakış açılarını geliştirmeleri noktasında yardımcı olmaktadır (Bayraktar, 2015). Korkmaz (2002) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının gerçekleştirilme sürecinde uyulması gereken aşamaları şu şekilde açıklamıştır:

- 1.) Proje konusunun oluşturulması.
- 2.) Projenin ne kadar sürede gerçekleştirileceğinin belirlenmesi.
- 3.) Uygulanacak etkinliklerin planlanması.
- 4.) Değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik uygulama planının geliştirilmesi.
- 5.) Projenin başlatılmasında öğrencilerin aktif rol alması.
- 6.) Projenin hedefler bağlamında tamamlanarak ürünlerin gerçekleştirilmesi.

Proje tabanlı öğrenme sürecinin dördüncü basamağı olarak ele alınan değerlendirme aşaması eğitim-öğretim sürecinde projelerin etkin bir şekilde kullanıldığından görülmesi açısından önemlidir. Nitekim bu süreç öğrenme çıktılarının kontrol edilmesi, hedeflenen beceri, değer ve kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılması açısından gerekliliktir. Bu süreç öğretmene önemli bilgiler sunarak süreç içerisindeki eksikliklerin fark edilmesine katkı sağlar. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında değerlendirme süreci, uygulamalar sonucunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi şeklinde algılanmamalıdır. Nitekim bu ürün kadar ürünün ortaya konulması süreci ve burada elde edilen kazanımlarda bu değerlendirme sürecinin bir parçasıdır. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamanın başından sonuna kadar geçen süreç içerisinde bütün uygulamaları ve süreçleri kapsayan bütüncül bir değerlendirme sistemini içerdiğini ifade etmek yanlış olmaz. Bu sistem değerlendirme uygulamalarına, gözlem formu, rubrik, portfolyo gibi değerlendirme yöntemlerinin kullanılabilirdiği geniş bir kapsamı içerisine almaktadır (Demirel, 2005; Wolk,1994; Yurtluk, 2005).

Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı günümüzde birçok alanda eğitim-öğretim sistemi içerisinde yer almaktadır. Özellikle Japonya’da girişimcilik becerisinin geliştirilmesinde projeler oldukça sık kullanılmaktadır. Hemen hemen her bölgede, bütün eğitim kademelerinde bu projelere rastlanmaktadır. Japonya’nın eğitim-öğretim sürecinde girişimcilik becerilerini kazandırmak için uyguladığı bu projelerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı bağlamında değerlendirilmesi bu açıdan önemli görülmüştür. Nitekim bu yaklaşımla çocukların bilgiyi anlamaları, yorumlamaları, üretmeleri bu doğrultuda beceri, değer kazanmaları ve bu kazanımlarını da hayat boyu sürdürmeleri girişimcilik eğitimi açısından önemli bir amaçtır. Yapılan araştırmada PISA ve TIMSS sonuçlarında ilk sıralarda yer alan Japonya’nın eğitim-öğretim sürecinde projeleri girişimcilik becerisinin kazandırılmasında nasıl kullandığı temel amacından hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlkokul seviyesinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasında projeler nasıl kullanılmıştır?

Ortaokul seviyesinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasında projeler nasıl kullanılmıştır?

Lise seviyesinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasında projeler nasıl kullanılmıştır?

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel yöntemler tercih edilmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine başvurulmuştur. Mevcut çalışmada amaçlı örneklem çeşitlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Bu çalışmada amaçlı örneklemin tercih edilmesinin nedeni zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân tanınmasıdır. Kolay ulaşılabilir örneklem ise araştırmacılara hız ve pratiklik kazandırmakta, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu durumda Japonya'ya ait genel bilgiler girişimcilik eğitimi ve girişimcilik becerisinin kazandırılması bağlamında ele alınmış ve dokümanlar bu kapsamda incelenmiştir. Japonya'daki ilkökul, ortaokul, lise ve düzeyindeki okullara ait örnek projeler (iki adet) seçilmiştir. Konu ile ilgili olan Japonya'nın resmi kurumlarına ait mevzuatlar, resmi web siteleri, okul web siteleri ve ilgili dokümanlar araştırma sürecinde incelenmiştir.

2.1. Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2021 yılı itibari ile Japonya'da faaliyet gösteren ilkökul, ortaokul, lise düzeyinde seçilen toplamda alt okul ve altı farklı proje oluşturmaktadır. Bu bağlamda girişimcilik ile ilgili olan bu projelerin yer aldığı web siteleri, bakanlık sayfaları gibi dijital ortamlarda bu çalışma grubuna dâhil edilebilir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde verilerin elde edilmesinde doküman inceleme formundan yararlanılmıştır. Doküman inceleme formu herhangi bir konuda derinlemesine araştırma yapmak amacıyla incelenecek dokümanların nasıl değerlendirileceğine yönelik belirli standartları içeren form örneğidir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin elde edilmesinde iki adet doküman inceleme formu oluşturulmuştur. Bu formlar şunlardır:

Form 1: Bu form proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik bilgi ve uygulama içeren dokümanları incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Formun hazırlanmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik unsurlardan (amacı, kapsamı, uygulama süreci, değerlendirme süreci gibi) yararlanılmıştır.

Form 2: Bu form Japonya'da yer alan eğitim kurumlarında girişimcilik becerisinin kazandırılması sürecinde yapılan proje içeriklerinin belirlenmesi kapsamında hazırlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili form hazırlanırken projenin ismi, amacı, kaç kişi ile gerçekleştirildiği, nerede gerçekleştirildiği, uygulama ve değerlendirme süreçleri, hedeflenen beceri ve değerler gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde veri toplama araçları doğrultusunda elde edilen bilgilerin değerlendirilmesinde iki yöntem kullanılmıştır. Bunlardan ilki betimsel analiz yöntemi ikincisi ise içerik analizi yöntemidir. Betimsel analiz türünde araştırmacı çalışmasına konu olan bilgi kaynağına yönelik olarak elde ettiği bilgileri dikkat çekici bir şekilde doğrudan alıntılara yer vererek aktarabilmektedir. Betimsel analizin temel hedefi okuyucuya bulgulara ait özet ve yorum bilgilerinin ulaştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Diğer taraftan içerik analizini ise kaynağa ait özelliklerin nesnel ve sistematik bir şekilde aktarılması şeklinde açıklamak mümkündür. İçerik analizi genellikle doğrudan ölçülemeyen ve çıplak gözle gözlemlenemeyen çalışmalarda tercih edilmektedir. Bu durum konu ile ilgili detaylı bilgilerin sunulmasına ve ilgili özelliklerin okuyucuya aktarılmasına imkân sağlamaktadır (Cavitt, 2006; Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu bağlamda

araştırma sürecinde girişimcilik eğitimi ve girişimciliğe yönelik temalar doğrultusunda verilerin kategorize edilmesinde betimsel analiz yöntemi, araştırmaya konu olan projelere ait dokümanların detaylı bir şekilde değerlendirilmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

2.4. Etik İlkeler

Yapılan araştırma doküman incelemesi ve tarama yöntemi kapsamında oluşturulduğu için etik onay zorunluluğu bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra araştırma sürecinde akademik etik kurallarına uyulmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda elde edilen bulgular “İlkokul seviyesinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasında projelerin kullanımına ilişkin bulgular. Ortaokul seviyesinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasında projelerin kullanımına ilişkin bulgular. Lise seviyesinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasında projelerin kullanımına ilişkin bulgular.” olmak üzere üç eğitim kademesine yönelik olarak kategorize edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. İlkokul Seviyesinde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasında Projelerin Kullanımına Yönelik Bulgular

Bu başlık altında yer alan bulgular Japonya’da ilkokul düzeyinde eğitim veren iki okul (Yamanashi Gakuin Elementary School ve Kyoto Municipal Yosei Elementary School) örneğinden hareketle elde edilmiştir. Okullarda gerçekleştirilen iki proje (“Derslerle bağlantılı girişimcilik eğitimi (Yamanashi)” ve “Japon Tatlıları satmak suretiyle geleneksel kültür ve çalışma sevincini yaşamak (Kyoto)”) örneğinde girişimcilik eğitimine yönelik bilgiler yorumlanmıştır.

Tablo 1. *Yamanashi Gakuin Elementary School’da gerçekleştirilen projeye ait uygulama süreçleri.*

Kategoriler	Açıklamalar
<i>Proje İsmi</i>	Derslerle bağlantılı girişimcilik eğitimi.
<i>Okul Seviyesi</i>	İlkokul 1. ve 2. Sınıf öğrencileri
<i>Projenin Uygulandığı Okulun İsmi/Nerede olduğu</i>	“Yamanashi Gakuin Elementary School”/ Yamanashi (Japonya)
<i>Projede Yer Alan Öğrenci Sayısı</i>	Okulun web sitesi: https://www.yges.ed.jp/index.html 388 Öğrenci
<i>Şube Sayısı</i>	12 Şube
<i>Projede Yer Alan Öğretmen Sayısı</i>	28 Öğretmen
<i>Proje Etkinlik Süresi</i>	8 Saat
<i>Projenin Konusu</i>	2013 yılında ürün geliştirmeye yönelik bir proje uygulanmıştır. Orijinal bir pasta tasarlanmış, tasarımı yapılan pasta, bir pasta ustasına yaptırılmıştır.
<i>Projenin Amacı</i>	Projenin amacı, çocukları toplum için bir şeyler yapmaya sevk ederek bir düşünce veya fikri hayata geçirme becerisi kazandırmaktır. Bu proje okulda verilen derslerle bağlantılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Matematik dersinde maliyet hesabı, anadil dersinde ise poster hazırlama gibi çalışmalara yer verilmiştir.
<i>Etkinlik Süreçleri</i>	Etkinlik süreci şu basamaklarla özetlenebilir: 1. Konsept belirleme. 2. Renkli oyun hamurları ile prototip tasarımı. 3. Prototiplerin yani önerilen tasarımların değerlendirilmesi (Değerlendirme pasta ustası tarafından yapılmıştır.) 4. En yüksek puanı alan tasarımın üretilmesi.
<i>Süreç 1</i>	Öncelikle bir konsept belirlenmiş, bu konsept doğrultusunda ürün geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Konsept:

“.....bireylerin de seveceği.....pastası.”

Çocuklar bu ifadeyi temel alarak “.....” Kısımındaki boşlukları doldurmak suretiyle farklı konsept önerilerinde bulunmuşlardır.

Bunun sonucunda “Sebze sevmeyen bireylerin de seveceği kabak pastası.” önerisi kabul edilmiş, bu konsept doğrultusunda etkinliğe başlanmıştır.

Süreç 2

Renkli oyun hamurları kullanılarak prototip pastalar hazırlanmıştır. Prototipler etkinliğe katılan çocuklar tarafından tasarlanmıştır.

Süreç 3

Ortaya çıkan tasarımlar gerçek bir pasta ustası tarafından değerlendirilmiştir.

Süreç 4

Değerlendirme aşamasında en yüksek puanı alan prototipin üretimine geçilmiştir. En yüksek puanla seçilen prototip, değerlendirmeyi yapan pasta ustası tarafından üretilmiştir.

Proje Değerlendirme Açıklaması

Öğrencilere, fikirlerini düşüncelerini hayata geçirme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen ürünün seçilmesinde öğretmen değil de okul dışından bir pasta ustasının görev alması, öğrencilere yaptıkları işin toplum tarafından da ciddiye alınarak, onaylandığı mesajını vermek içindir. Bu şekilde öğrencilerin kendilerine karşı olumlu duygular geliştirmeleri sağlanmıştır.

Başkalarından aldığı direktifler doğrultusunda harekete geçen bireyler değil, kendiliğinden harekete geçen ve bir amaç doğrultusunda kararlar alabilen bireyler yetiştirilmek üzere bu tür etkinlikler düzenlenmektedir.

Topluma katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Hedeflenen Beceriler

İletişim becerileri, liderlik, işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, karar verme.

Hedeflenen Değerler

Topluma faydalı olma.

(Kaynak: 経済産業省[Keizai Sangyoushou],2015).

Tablo 1’de yer alan bilgilerden hareketle girişimcilik eğitiminin, iş fikri, finansman, ürün tasarımı ve üretim, tanıtım-pazarlama ve yatırım süreçleri doğrultusunda hedeflenen beceri ve değerlerin kazandırıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Japonya’da ilkökul düzeyinde bir başka projede Kyoto Municipal Yosei Elementary School’da “Japon tatlıları satarak, hem geleneksel kültür öğrenelim ve hem de çalışma sevincini yaşayalım” ismiyle gerçekleştirilmiştir. Bu proje, 157 Öğrenciyle 8 Şubede 35 saat uygulanmıştır. Projeye 22 öğretmen katılmış ve öğrencilere gelecek vizyonu kazandırmak için deneyimleyerek öğrenebilecekleri gerçekçi bir öğrenme ortamı hazırlamak amaçlanmıştır. Tablo 1’de yer alan ekinlik sürecinden farklı olarak bu projede dört aşama dikkati çekmektedir: “1. Japon tatlılarının tarihi ve nasıl yapıldıkları (Japon tatlılarının tarihi öğretilmiştir). 2. Japon tatlılarının yapılış aşamalarını gözlemlemek için tatlıcıya gitmek ve tatlı ustası ile mülakat. 3. Japon tatlı tasarımı (Bu aşamada nasıl bir ürün geliştirileceği düşünülmüştür). 4. Ticaret fuarına katılım ve Japon tatlılarının satılması.” Bu bağlamda ilk aşamada çocuklara Japon tatlılarının tarihi gelişimi, nasıl yapıldıkları (tarihi) ve iyi tatlının özellikleri hakkında araştırma yaptırılmıştır. İkinci aşamada ise bir tatlı ustası okula davet edilmiş Japon tatlılarının nasıl yapıldığı yönünde bilgiler verilmiştir. Tatlı yaparken nelere dikkat edilmesi tatlı yapma aşamasında en çok neye önem verildiği konusunda bilgi toplanması istenmiştir. Aynı zamanda bölgedeki tatlıcılar ziyaret edilerek tatlıcıda çalışanların tecrübeleri hakkında bilgi toplanmış, Japon tatlıları ve diğer kültürlerdeki (özellikle batı kültürü) tatlılar arasında ne gibi farklılıklar olduğunun araştırılması istenmiştir. Bunun yanı sıra müşterilerin nasıl karşılandığı, onlarla nasıl ilgilenildiği konusunda bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Üçüncü aşamada ise elde edilen bilgilerden hareketle özgün bir tatlı tasarımının yapılması istenmiştir. Bu aşamada tatlının adının belirlenmesi, tasarlanan Japon tatlısı hakkında tatlı ustasından tavsiyelerin alınması, internet üzerinden sanal bir firmanın kurulması gibi görevler verilmiştir. Dördüncü aşamada ise ticaret fuarında sunulmak üzere tasarlanan tatlı hakkında öğrencilerin oluşturduğu gruplardan bir sunum hazırlamaları istenmiştir. Müşterilere tatlı hakkındaki duygu ve düşüncelerinin sorulması, satış yapmanın zor ama eğlenceli olduğunun anlaşılması gibi hedefler konulmuştur. Bu son süreçte tasarımı öğrenciler tarafından yapılan Japon tatlısının tanıtımı yapılmış, nihai tasarıma karar verildiğinde tatlının tatlıcıda üretiminin yaptırılması sağlanmıştır (経済産業省 [Keizai Sangyoushou], 2015).

Elde edilen bilgiler kapsamında iki farklı okulda ilköğretim seviyesinde uygulanan projeler karşılaştırılmıştır. Girişimcilik becerisinin alt becerileri arasında yer alan “İletişim becerileri, karar verme becerisi, işbirlikçi çalışma becerisi”, gibi becerilerin iki projede de gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra Tablo 1’de yer alan “Yamanashi Gakuin Elementary School” da gerçekleştirilen projede bu becerilere ek olarak “Eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, liderlik” becerilerinin, Kyoto Municipal Yosei Elementary School’da gerçekleştirilen projede ise “Girişimcilik, problem çözme becerisi, araştırma becerisi” gibi becerilerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda her iki projede tutum ve değerlere önem verilmiş, bu noktada “Topluma faydalı olma, sorumluluk sahibi olmak, kendi kültürünü tanıma, iş ahlakına sahip olmak” gibi özellikler çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır.

3.2. Ortaokul Seviyesinde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasında Projelerin Kullanımına Yönelik Bulgular

Bu başlık altında elde edilen bilgiler Japonya’da ortaokul düzeyinde eğitim veren iki okul (“Gifu Shiritsu Aikawakita Junior High School (Gifu)” ve “Fukuyama Shiritsu Yamano Junior High School(Hiroshima)”) örneğinden hareketle elde edilmiştir. Bu okullarda gerçekleştirilen iki proje (Üretmenin zorluğu sıradanlığa olan şükranı öğreti (Gifu) ve Bölgemizin canlanmasına katkı sunalım (Hiroshima)) örneğinde girişimcilik eğitime yönelik bilgiler yorumlanmıştır.

Tablo 2. Gifu Shiritsu Aikawakita Junior High School’da gerçekleştirilen projeye ait uygulama süreçleri

Kategoriler	Açıklamalar
<i>Proje İsmi</i>	Üretmenin zorluğu, sıradanlığa olan şükranı öğretir.
<i>Okul Seviyesi</i>	Ortaokul 2. Sınıf öğrencileri
<i>Projenin Uygulandığı Okulun İsmi/Nerede olduğu</i>	“Gifu Shiritsu Aikawa Kita Junior High School”/ Gifu (Japonya) Okulun web sitesi: http://cms.gifu-gif.ed.jp/aikawakita-j/
<i>Projede Yer Alan Öğrenci Sayısı</i>	181 Öğrenci
<i>Şube Sayısı</i>	8 Şube
<i>Projede Yer Alan Öğretmen Sayısı</i>	18 Öğretmen
<i>Proje Etkinlik Süresi</i>	Toplam 30 saat
<i>Projenin Konusu</i>	Projenin hedefi, öğrencilere çalışmanın anlamını ve zorluğunu öğretmektir. Hem meslek deneyimi hem de girişimcilik becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Proje, bölgedeki firmalar ile işbirliği yaparak yürütülmüştür. Firmalarla işbirliği yaparak bir ürün geliştirilmiş ve daha sonra geliştirilen ürünün satışı yapılmıştır. Öğrenci, ürünlerin üretim aşamasını deneyimleyerek, ortaya bir ürün çıkarmanın ne kadar zor bir şey olduğunu kavramıştır. Proje kapsamında öğrenciler, geleneksel el havlusu tasarımları yaparak, tasarladıkları ürünlerin pazarlamasını ve satışını gerçekleştirmişlerdir.
<i>Projenin Amacı</i>	Öğrencilere, kendi kendine öğrenme becerisi, düşünme ve problem çözme becerisi kazandırılmaya çalışılmış, kendi yaşam biçimleri hakkında düşünce geliştirmeleri sağlanmıştır. Bu program, meslek deneyimi ile eş zamanlı yapılmıştır. Meslek deneyimi edilgen bir süreç, girişimcilik deneyimi ise etken bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciye, hem edilgen hem de etken süreci eş zamanlı bir şekilde tecrübe ettirerek “çalışmanın, iş yapmanın” anlam ve önemi üzerine düşünmesi sağlanmıştır.
<i>Etkinlik Süreçleri</i>	Etkinlik süreci şu basamaklarla özetlenebilir: 1. Pazar araştırması 2. Ürün geliştirme 3. Ürün değerlendirme toplantısı 4. Tanıtım faaliyetleri ve üretim 5. Satış/ pazarlama faaliyetleri 6. Hesaplama işleri ve paylaşım

Süreç 1 Pazar araştırması	Öğrenciler, geleneksel el havluları satmaya karar verdikleri için okula yakın bölgelerdeki marketlere giderek hedef kitle hakkında araştırma yapmışlardır. Bu faaliyet için önceden marketlerle görüşülmüş, gerekli izinler alınmıştır.
Süreç 2 Ürün geliştirme	Öğrenciler takımlara ayrılmış, her takım hedef kitle hakkında toplanan verilerden de faydalanarak kendi tasarımını hazırlamıştır. Öğrenciler, kullanıcılar için nasıl bir havlu üretmeliyiz sorusu üzerine düşünmenin, ürün fiyatını belirlemenin ve ürün tasarımı yapmanın ne kadar zor olduğunu deneyimlemişlerdir.
Süreç 3 Ürün değerlendirme toplantısı	Bu toplantıya okul aile birliği, üreticiler, bölge temsilcileri de davet edilerek değerlendirmeleri alınmıştır. Bu aşamada her takım kendi yaptığı tasarımı sunmuştur. Daha sonra değerlendirme kurulu üretimi yapılacak olan tasarımları seçmiştir. Bütün tasarımlar seçilmemiştir. Bu aşamada öğrenciler toplum içinde yaşamının zorluklarını ve takım çalışmasını öğrenmişlerdir.
Süreç 4 Tanıtım faaliyetleri ve üretim	Öğrenciler ailelerinden finansal destek alarak üretim aşamasına geçmişlerdir. Satış günü için tanıtım faaliyetleri kapsamında poster vs. hazırlamışlardır.
Süreç 5 Satış Faaliyetleri	Satışlar bölgede bulunan süpermarkette yapılmıştır.
Süreç 6 Hesap işleri ve paylaşım Proje Değerlendirme Açıklaması	Öğrenciler kendi kazandıkları parayı nasıl kullanacaklarına kendileri karar vermişlerdir. Girişimcilikle ilgili ders kitabı kullanılmıştır. Etkinlik sürecinde her aşamaya uygun konu ele alınarak ders kitabının okunması sağlanmıştır. Etkinlik, okuldaki diğer derslerle de ilişkilendirilmiştir. Örneğin, firma kuruluş çalışmaları toplum dersi ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilere hayatlarını nasıl yaşayacaklarını düşünme fırsatı sağlanmıştır. Normalde sessiz olan öğrenciler, onları dinlemeye gelen yetişkinlerin karşısında çekinmeden sunum yapmışlardır. Bu durum öğretmenlerde büyük bir sevinç yaratmıştır. Öğrenciler hedef kitle hakkında araştırma yaparken dünyada gizli olan, gözle görülmeyen zorlukların farkına varmışlardır. Yeni bir ürün geliştirmek için potansiyel müşteri ya da o ürünün kullanıcılarını belirleme, tasarımı belirleme, fiyat ve maliyet belirleme gibi basamaklardan geçerken ürünlerin değeri hakkındaki düşünceleri değişmiştir. İletişim becerileri, girişimcilik, karar verme, işbirlikli çalışma, analitik düşünme. Birlikte hareket etme, sorumluluk sahibi olma, yaratıcı olma, yenilikçi olma.
Hedeflenen Beceriler Hedeflenen Değerler	

(Kaynak: 経済産業省[Keizai Sangyoushou], 2015).

Tablo 2’de yer alan bilgilerden hareketle ürün odaklı ve girişimcilik eğitiminin, iş fikri, finansman, ürün tasarımı-üretim, tanıtım-pazarlama ve yatırım süreçleri doğrultusunda hedeflenen beceri ve değerlere yönelik süreçlerin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Japonya’da ortaokul düzeyinde bir başka projede Fukuyama Shiritsu Yamano Junior High School’/ Hiroshima’da “Bölgenin canlanmasına katkı sunalım! Yamano Activation (Yamano okulun bulunduğu bölgenin ismidir)” ismiyle gerçekleştirilmiştir. Bu proje daha küçük kapsamlı bir etkinlik olup uygulama 7 öğretmen ile 2 şubede 7 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Projede öğrencilerin bir sorun tespit edebilmeleri, sorunun çözümüne yönelik çalışmalar yapabilmeleri, farkındalık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra problem çözmeye yönelik araştırma ve analiz yapabilmek, başkalarının fikrine saygı duymayı öğrenme, işbirliği yaparak çalışabilme gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak çocukların kendi gelecekleri ve yaşam biçimleri hakkında düşünce geliştirmeleri istenmiştir. Tablo 2’de yer alan projenin yanı sıra bu projedeki etkinlik süreci şu basamaklarla özetlenebilir: 1. Firma kuruluş çalışmaları kapsamında bilgilendirme toplantısı. 2. Müzakere etme. 3. Gampi toplama. 4. Japon kâğıdı üretimi (和紙すき). 5. Satış/ Pazarlama faaliyetleri. 6. Hissedarlar toplantısı. Süreç içerisinde verilen yönergeler incelendiğinde etkinliğin ilk aşamasında bölgede yaşayanları toplayarak, firma kuruluşu ile ilgili bilgilendirme toplantısının düzenlenmesi, hisse senetlerinin oluşturulması, her hisse senedinin 100 yen olarak belirlenmesi, pay olarak ortaklara 100 yen karşılığında “Yamano Activation” ürününün hissedarlar toplantısında hediye olarak dağıtılması gibi uygulamalar yapılmıştır. İkinci aşamada ise “Yamano firması” nasıl bir ürün üretmeli? Satabilmek için nasıl bir tanıtım yapmalı? sorularına cevap verebilmek için öğrenciler ve bölge insanları birlikte tek bir masa etrafında toplanarak karşılıklı müzakere etmişlerdir.

Üçüncü aşamada ise Japon kâğıdından yeni bir ürün geliştirmek için öğrenciler ilk olarak bölgedeki dağlara giderek “Gampi” toplamış ve toplanan “gampilerin” kabuklarını soymuşlardır. Dördüncü aşamada kabukları soyulan “Gampiler” kaynatılmış ve Japon kâğıdı yapmak için gerekli diğer işlemlerden geçirilerek kâğıt üretim aşamasına geçilmiştir. Beşinci aşamada bölgedeki festivallerde, okul gezisi için gidilen Tokyo’da ya da bir mağazada (Bu mağazada Hiroshima’da üretilen ürünler satılmaktadır.) ve bunların dışında farklı yerlerde satışlar gerçekleştirilmiştir. Son aşama ise hissedarlara bir yıllık faaliyetler ve kazanımlar anlatılarak onların soruları cevaplanmıştır. Ortaya çıkan sorun ve öneriler bir sonraki yılın faaliyetleri için not edilmiştir (経済産業省[Keizai Sangyoushou], 2015).

Örneği verilen iki proje türünde de girişimcilik eğitiminin iş fikri, finansman, ürün tasarımı ve üretim, tanıtım ve pazarlama süreçleri sırasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Tablo 2’de yer alan proje örneğinde “İletişim becerileri, girişimcilik becerisi, karar verme becerisi, işbirlikli çalışma becerisi, analitik düşünme becerisi” gibi becerilerin kazandırılması hedeflenirken Hiroshima’daki okulda gerçekleştirilen projede ise “İletişim becerisi, girişimcilik becerisi, başkalarını dinleme becerisi, problem çözme becerisi, yeni şeyler üretme becerisi, başkalarıyla ortak çalışma/ iş yapma becerisi” gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra ilgili projelerde “Çevreye olan duyarlılık, birlikte hareket etme, sorumluluk sahibi olma, yaratıcı olma, yenilikçi olma, topluma faydalı olma, başkalarının fikirlerine saygı duyma” gibi değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı elde edilen bulgulara yansımıştır.

3.3. Lise Seviyesinde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasında Projelerin Kullanımına Yönelik Bulgular

Bu başlık altında elde edilen bilgiler Japonya’da lise düzeyinde eğitim veren iki okul (Taiki Highschool (Hokkaido) ve National Institute of Technology, Tomakomai College (Hokkaido)) örneğinden hareketle elde edilmiştir. Bu okullarda gerçekleştirilen iki proje (Stajyerlik ve Shiraoi kasabasına özgü ürünlerin araştırılması, geliştirilmesi ve ticari ürün haline getirilmesi) örneğinde girişimcilik eğitime yönelik bilgiler yorumlanmıştır.

Tablo 3. Taiki Highschool’da gerçekleştirilen projeye ait uygulama süreçleri

Temalar	Açıklamalar
<i>Proje İsmi</i>	Stajyerlik
<i>Okul Seviyesi</i>	Lise 2. Sınıf
<i>Projenin Uygulandığı Okulun İsmi/Nerede olduğu</i>	“Taiki Highschool” Hokkaido (Japonya)
<i>Projede Yer Alan Öğrenci Sayısı</i>	Okulun web sitesi: http://www.taiki.hokkaido-c.ed.jp Öğrenci sayısı verilmemiş.
<i>Şube Sayısı</i>	6
<i>Projede Yer Alan Öğretmen Sayısı</i>	Öğretmen sayısı verilmemiş.
<i>Proje Etkinlik Süresi</i>	Staj ile ilgili çalışmalar nisan ayında başlayarak bir sonraki yılın mart ayına kadar sürmektedir. Toplam 37 saatlik çalışma yapılmaktadır. Öğrenciler, her yıl Eylül ayının ilk iki haftasında girişimcilik eğitimi kapsamında üç günlük staj yapmaktadırlar. Bu konuda kasabada bulunan kurum, kuruluş ve özel teşebbüslerden destek alınmaktadır.
<i>Projenin Konusu</i>	Öğrenciler, okuldaki yaşamdan bir süreliğine uzaklaşarak, gerçek hayatı görmektedirler. Staj öncesi ve sonrasında verilen eğitimler sayesinde etkinliğin etkisinin daha da arttığı düşünülmektedir.
<i>Projenin Amacı</i>	Proje kapsamında yapılan araştırmaları ve deneyimleri anlaşılır bir şekilde başkalarına aktarabilme becerisi kazandırmak.

Etkinlik Süreçleri	<p>Başkalarıyla daha iyi ilişkiler kurmak için gerekli iletişim becerisi kazandırmak.</p> <p>Nisan :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meslek araştırması. <p>Mayıs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesleğe uygunluk testi. <p>Haziran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • İş ortamında kullanılan dil hakkında bilgi verme. • Staj dilekçesi hazırlama. <p>Ağustos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Staj yeri hakkında ön araştırma. <p>Eylül:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Staj öncesi rehberlik. • Staj öncesi bilgilendirme toplantısı. • Staja başlama. <p>Ekim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Staj teşekkür mektubu hazırlama. • Staj raporu hazırlama. <p>Kasım:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruplar arası sunum toplantısı. <p>Aralık:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin kariyer planlarına göre rehberlik. <p>Mart:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Girişimcilik eğitimi. • Mezun olacak öğrencilerin ders anlatımı (Japonya’ da mezuniyet törenleri mart ayında yapılır. Yeni eğitim yılı nisan ayında başlar). • Mezun veren sınıfın sınıf öğretmeni tarafından ders anlatımı yapılır.
Proje Değerlendirme Açıklaması	<p>Staj sonunda öğrencilerin kariyer planlaması hakkındaki düşünceleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinde belirli oranda düzelme gözlenmiştir. İnternet, bilgisayar kullanma becerileri ve kendileri için gerekli bilginin seçimi ile ilgili becerilerde de gelişme gözlenmiştir. Öğrenciler arasında çeşitli konularda sertifika kurslarına katılımın arttığı gözlenmiştir. Liseden sonra üniversiteye devam edip etmeme konusunda öğrencilerin kararlılığı artmıştır.</p>
Hedeflenen Beceriler Hedeflenen Değerler	<p>İletişim becerisi, iyi ilişkiler kurma becerisi, girişimcilik becerisi. Toplumla faydalı olma, çalışkan olma, özgüven sahibi olma.</p>

(Kaynak: 北海道教育委員会[Hokkaidou Kyouiku Iinkai], 2006)

Tablo 3’te yer alan bilgilerden hareketle lise düzeyinde girişimcilik eğitimine yönelik beceri ve değerlere yönelik kazanımların özellikle staj uygulamaları kapsamında verildiği görülmektedir. Bu bağlamda özellikle aylara göre gerekli planlamaların yapıldığı, öğrencilerin edindikleri tecrübe ve bilgileri başkaları ile paylaşmalarına olanak sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi bağlamında bu proje uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra Japonya’da lise düzeyinde bir başka proje de “National Institute of Technology, Tomakomai College” Hokkaido’da “Shiraoi kasabasına özgü ürünlerin araştırılması ve geliştirilmesi ve ticari ürün haline getirilmesi” ismiyle yapılmıştır. Tomakomai normal liselerden farklı bir okuldur. Okula ortaokulu bitiren öğrenciler başvurabilir. Eğitim süresi beş yıldır. Başvuran öğrenciler beş yıllık eğitim alırlar. Beş yıllık eğitimin üç yılı lise eğitimine, iki yılı ise üniversite eğitimine tekabül etmektedir. İsteyen öğrenciler beşinci yılın sonunda okuldan mezun olup çalışmaya başlayabilirler ya da beş yıllık eğitimin sonunda üniversiteye geçiş yapabilirler. Üniversiteye geçiş yapan öğrenciler geçiş yaptıkları üniversitenin üçüncü sınıfından devam ederler. Bir başka seçenek ise iki yıl daha Tomakomai College’de eğitimlerine devam ederek lisans diploması alabilirler. Projenin gerçekleştirilmiş olduğu bu okul Hokkaido’ da bilinen en iyi teknik ve meslek liselerinden birisidir. Aynı zamanda bölgedeki organizasyonlar, özel teşebbüsler, meslek eğitimine aktif bir şekilde katkı vererek girişimcilik eğitimi sürecinde destek olmaktadır. Projeye katılan öğrenciler, genellikle hareket etmeyi seven, bir şeyler üretme konusunda becerikli ve istekli olan, üretim deneyimi

konusunda düzenlenen etkinlikleri planlama ve yönetme konusunda beceriklidirler. Proje 20 şubede 79 saat uygulanmıştır. Öğrencilerin kendi fikirlerini gerçekleştirebilmeleri ve bunu yaparken yaşadıkları bölgenin gelişimine de katkıda bulunmaları hedeflenmiştir. Proje uygulama süreci 1- Fikir geliştirme. 2-Araştırma-Ürün geliştirme. 3-Üretim Süreci. 4-Satış-pazarlama olmak üzere dört aşamada ele alınmıştır. Bu bağlamda ilk aşamada Shiraoui kasabasında en çok üretimi yapılan ürünlerin neler olduğunun düşünülmesi (Bölgeye özgü kaynakların araştırılması) istenmiştir. Bunun yansira Shiraoui kasabasında bulunan kaynakları kullanarak nasıl bir ürün geliştirilebilir? sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada ise Shiraoui kasabasında bulunan kaynakların araştırılması ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması sağlanmıştır. Üçüncü aşamada ürün konseptinin belirlenmesi, ilkokul öğrencilerinin bile üretim yapabileceği üretim yöntemlerinin araştırılması, yaz tatilinde deneme ürünlerinin üretilmesi (350 tane), üretimin gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Son aşamada ise lise öğrencileri ilkokul öğrencileri ile birlikte satış/pazarlama faaliyetlerini gerçekleştirmişlerdir. Bu proje ilkokul ve lise öğrencilerinin birlikte hareket etmeleri ve girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik proje ve uygulamaların birbirini desteklemesi açısından önemli bir örnektir (北海道教育委員会[Hokkaidou Kyouiku Iinkai], 2006)

Tablo 3’de yer alan proje örneğinde girişimcilik becerisinin alt becerileri ile ilgili olarak “İletişim becerisi, iyi ilişkiler kurma becerisi” gibi becerilerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Diğer taraftan “ Fikirlerini hayata geçirme becerisi, yaratıcılık becerisi, kendi kendine yetebilme becerisi, yönetim becerisi, müzakere becerisi, iş birlikçi çalışma becerisi ve planlama becerisi” gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra ilgili projelerde “Girişimcilik ruhu geliştirmek, topluma faydalı olmak, çalışkan olmak, özgüven sahibi olmak” gibi değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu başlık altında araştırma sürecinde elde edilen bulgular alan yazın ile karşılaştırılmıştır. Japonya’da eğitim-öğretim sürecinde projelerin girişimcilik becerisinin kazandırılmasında etkin bir şekilde kullanıldığına yönelik örnek çalışmalar verilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sonuçlara ulaşmak mümkündür. Korkmaz ve Kaptan (2001) günümüzü bilgi çağı olarak nitelendirmiş ve eğitim sistemimizde temel amacın öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olduğunu ve bu konuda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılabileceğinden bahsetmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Japonya’da ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik örnek projeler değerlendirildiğinde genel amaçlar doğrultusunda iletişim becerisi, araştırma becerisi, fikir geliştirme, sorunlara alternatif çözümler üretme, tasarım becerileri gibi birçok becerinin projeler kapsamında çocuklara kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Diğer taraftan Saracakoğlu ve diğerleri (2006) projeleri, bir kavram ya da becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için, öğrencilerin özgür bir şekilde grup hâlinde veya bireysel olarak yaptıkları çalışmalar şeklinde tanımlamışlardır. Bu noktadan hareketle çalışmaya konu olan projelerin birçoğunun belirli bir sorun (teknolojik, sosyal, ekonomik, kültürel) üzerinden şekillendirildiği görülmektedir. Örneğin Yamanashi Gakuin Elementary School’da ortaokul düzeyinde yapılan projede çocukları toplum için bir şeyler yapmaya sevk ederek, onlara bu doğrultuda girişimlerde bulunmalarını sağlayarak bir düşünce veya fikri hayata geçirme becerisini kazandırmak amaçlanmıştır. Bu proje gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda Raghavan vd. (2001) projelerin çocuklara bilimsel araştırma

yapma konusunda beceri kazandırarak onlara yaparak (aktif öğrenme) ve yaşayarak öğrenme imkânı sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ilkokul düzeyinde Yamanashi Gakuin Elementary School'da ““.....bireylerin de seveceği.....pastası.”” konseptiyle gerçekleştirilen proje kapsamında çocuklar özgün fikirlerle pasta fikrini oluşturup hayata geçirmişlerdir.

Blumenfeld ve diğerleri (1991), proje çalışmaları sürecinde öğrencilerin ürün oluşturduklarını ve bu süreç içerisinde tartışma yaparak kendilerini geliştirdiklerini, kendi fikirlerini anlatma imkânı bulduklarını ve diğer çocukların fikirlerini de dinlemek durumunda kalarak iletişim becerilerinin geliştirilmesine imkan sağladığını, çocukların tahminde bulunma, inceleme becerilerinin bu sayede geliştiğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda girişimcilik becerisinin geliştirilmesi sürecinde Japonya'daki projelerin bir çocuğunda karar verme becerisi, iletişim kurma becerisi, müzakere becerisi, problem çözme becerisi gibi becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Diğer taraftan proje uygulamalarında her sınıf düzeyinde yapılan etkinliklerin herhangi bir ürün ya da hizmetin gerçekleştirilmesine yönelik olarak iş fikrinin geliştirilmesi, ürün tasarımı, üretim, tanıtım ve pazarlama süreçleri ile gerçekleştirildiği görülmüştür.

Tarhan (2019) yılında girişimcilik eğitiminin unsurlarını boyut, konu, beceri ve değer bağlamında ele almıştır. Bu noktada girişimcilik eğitiminin süreçlerini iş fikri, finansman, ürün tasarımı-üretim, tanıtım-pazarlama, yatırım olmak üzere beş kategoride değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde proje uygulama basamaklarında elde edilen bulgularda (Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve diğer örnek etkinlikler) girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik süreçlerin herhangi bir konuda (sorun merkezli/beceri merkezli) iş fikrinin geliştirilmesi, pazar araştırması (bilgi edinme kısmı), ürün tasarımının yapılması, ürünün geliştirilmesi ve satışının yapılması süreçleri ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan Tarhan (2019) girişimcilik eğitiminin alt becerileri içerisinde iletişim kurma becerisi, problem çözme becerisi, pazar analizi becerisi, tasarım becerisi, yönetim becerisi, yaratıcı düşünme becerisi gibi becerilere yer vermiştir. Bunun yanı sıra girişimcilik eğitimi sürecinde bireylere kazandırılması gereken değerler arasında sorumluluk sahibi olmak, çalışkan olmak, öz güven sahibi olmak gibi değerleri ifade etmiştir. Elde edilen bulgularda bu bilgilerle doğrudan ilişkili beceri ve değerlerin projeler aracılığı ile çocuklara kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak girişimcilik becerisinin kazandırılması sürecinde, girişimciliğe ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında projeler etkin bir şekilde Japonya'da kullanılmaktadır. Özellikle bu durum ekonomik, sosyal, kültürel, demografik vb. gibi alanlardaki problemlerin aşılmasında projeler aracılığı ile bireylerin becerilerini geliştirerek mevcut sorunlara alternatif çözümler üretebilecek nesillerin yetişmesine katkı sağlamaktadır.

5.ÖNERİLER

Araştırma sürecinde araştırmacıların gerçekleştirilmesi durumunda alan yazına önemli bir katkı sağlayacağını düşündükleri önerileri şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Japonya'da eğitim-öğretim sürecinde projelerin özellikle girişimcilik becerisinin geliştirilmesinde aktif bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Bu bağlamda projelerin daha detaylı bir şekilde incelenerek girişimcilik eğitiminin beceri ve değerlerine yönelik yeni çalışmaların yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Özellikle herhangi bir sorun üzerinden ya da bireysel ilgiler doğrultusunda öğretmenlerin farklı şubelerde hatta farklı eğitim kademelerinde (ilkokul-lise) tümleşik uygulamaların gerçekleştirildiği

görülmüştür. Bu bağlamda girişimcilik eğitiminin disiplinler arası oluşu göz önünde bulundurularak tek bir alana yoğunlaşmış çalışmalardan ziyade farklı bölüm ve sınıf düzeylerini içeren tümleşik çalışmaların alan yazında önemli bir doldurması mümkündür.

Proje içerikleri göz önünde bulundurulduğunda bazı okullardaki uygulamalara dernek, vakıf gibi kurum ve kuruluşların destek verdiği görülmektedir. Bu bağlamda özellikle girişimcilik becerisinin pedagojik sürecinde dışarıdan katkı sağlayabilecek kurum ve kuruluşların etkililiğine (olumlu-olumsuz yönleri) yönelik çalışmaların yapılması eğitim-öğretim sürecinin verimliliği açısından faydalı olacaktır.

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Murat Tarhan:** Kuramsal çerçeve, kavramsallaştırma, metodoloji, veri toplama aracı geliştirme, verilerin analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.
- 2. Ahmet Gülmez:** Çeviri, kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim, inceleme-yazma ve düzenleme.

6.KAYNAKÇA

- Bell S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Blumenfeld, P., Soloway, E. & Marx, R.A. (1991). Motivating project based learning: sustaining the doing supporting the learner. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 369-398.
- Cavitt, M. E. (2006). A content analysis of doctoral research in beginning band education, 1958-2004. *Journal of Band Research*, 42(1), 42.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema A Yayıncılık.
- Diffily, D. & Sassman, C. (2002). *Project- Based learning with young children*. Heinemann: Greenwood Publishing Group.
- Korkmaz H. & Kaptan F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193 - 200
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- MEB. (2018). *PISA Raporu*. 08.02.2021 tarihinde <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3> adresinden indirilmiştir.
- Raghavan, K., Coken-Regev, S. & Strobel, S. A. (2001). Student outcomes in a local systemic change project. *School Science and Mathematics*, 101, 268-281.
- Saracaloğlu A.S., Özyılmaz Akamca G. & Yeşildere S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241 – 260.
- Tarhan (2019). *Girişimcilik pedagojisine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Vatansever Bayraktar H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 709-719.
- Wolk, S. (1994). Project- Based learning: Pursuits with a purpose. *Educational Leadership*. 52 (3), 42-45.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yurtluk, M. (2005). *Proje tabanlı öğrenme. eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- 経済産業省[Keizai Sangyoushou] (2015). 「小学校・中学校・高等学校における実践的な教育の導入例」.初等中等教育段階における起業家教育の普及に関する検討会. [Shougakkou・Chuugakkou・Koutougakkou ni okeru Jissenteki na Kyouiku no Dounyuurei. Shotou Chuutou Kyouikudankai ni Okeru Kigyokakyouiku no Fukyuu ni Kansuru Kentoukai] 10.02.2021 tarihinde <https://ashitane.edutown.jp/schoolapplication/entrepreneur/dl/jireisyu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- 北海道教育委員会 [Hokkaidou Kyouiku Inkai] (2006). 「北海道における起業家教育の実践—想像力豊かに自立心あふれる人を育む—指導・実践事例集」 [Hokkaido ni okeru Kigyokakyouiku no Jissen-Souzouryoku Yutakani Jiritsushin afureru hito wo hagukumu- Shidou Jissenreishuu.]. 10.02.2021 tarihinde <http://www.koukou.hokkaido-c.ed.jp/entrepreneur/n01.pdf> adresinden erişilmiştir.

Özel Gereksinimli Bireylerle Gerçekleştirilmiş Ebeveyn Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Araştırmaların İncelenmesi: Bir Alanyazın Taraması¹

Turgut BAHÇALI¹ , Serhat ODLUYURT² ,

¹ Arş. Gör. Dr, Osmangazi Üniversitesi, tbahcali@gmail.com, ORCID ID:0000-0001-8936-3972.

² (Sorumlu yazar) Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, syildiri@anadolu.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-5861-0627

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 01.03.2021	Bu araştırmanın amacı özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarının etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada ağırlıklı olarak Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Zihin Yetersizliği (ZY) olan bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamaları incelenmiştir. Ebeveyn koçluğu uygulamaları ebeveynlerin bilgi ve becerilerini artırarak ebeveynin öğrendiği becerileri çocuklarına öğretim sunmada kullanmasını sağlamayı amaçlayan uygulamalardır. Araştırmada sistematik derleme sürecinde betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Derleme sürecinde OSB ve ZY’li bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarının etkililiklerini değerlendiren hakemli dergilerde 2020 yılına kadar yayımlanmış makaleler taranmıştır. Tarama sonucunda toplam 25 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Elde edilen verilere göre araştırmaların büyük çoğunluğunda tek denekli araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırmalara ağırlıklı olarak OSB’li bireyler katılmışlardır. Ele alınan değişkenler açısından incelenen veriler bulgular başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırma sonunda ele alınan çalışmaların büyük çoğunluğu ebeveyn koçluğu uygulamalarının OSB ve ZY’li bireylerde kullanımının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarının Türkiye’de özel gereksinimli bireylerle ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla ilgili çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara yol göstermesi beklenmektedir.
Kabul Tarihi: 16.04.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, ebeveyn koçluğu.

Investigation of Research on Parental Coaching Practices with Autism Spectrum Disorders and Individuals with Intellectual Disabilities: A Literature Review

Article Information	ABSTRACT
Received: 01.03.2021	The aim of this study is to reveal the effects of parent coaching practices carried out with individuals with special needs. In the study, parent coaching practices performed with individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Intellectual Disability (ID) were mainly examined. Parental coaching applications are applications that aim to increase the knowledge and skills of parents and enable the parents to use the skills they have learned in teaching their children. In the research, descriptive survey model was used in the systematic review process. During the compilation process, articles published until 2020 in peer-reviewed journals evaluating the effectiveness of parent coaching practices with individuals with ASD and ID were scanned. As a result of the search, a total of 25 articles were included in the study. According to the data obtained, single-subject research method was used in most of the studies and individuals with ASD mainly participated in the studies. The data analyzed in terms of the variables considered are explained in detail under the heading of findings. The majority of the studies examined at the end of the research reveal that the use of parent coaching practices in individuals with ASD and ID is effective. The results of the research with special needs in Turkey are expected to provide guidance to researchers who are planning to work with parents on an individual coaching practice.
Accepted: 16.04.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	Keywords: Autism spectrum disorder, intellectual disability, parent coaching.

* Bu çalışma birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programında tamamladığı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.(Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 27.02.2019 tarih ve 14072 sayılı kararı ile alınan izin ile yürütülmüştür.)

Kaynakça Gösterimi: Bahçalı, T. & Odluyurt, S. (2021). Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin araştırmaların incelenmesi: Bir alanyazın taraması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 189-209.

Citation Information: Bahçalı, T. & Odluyurt, S. (2021). Investigation of research on parental coaching practices with autism spectrum disorders and individuals with intellectual disabilities: A literature review. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 189-209.

1. GİRİŞ

Nörogelişimsel bozukluklar otizm spektrum bozukluğu (OSB), zihin yetersizliği (ZY), dil ve konuşma güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü içerir (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5], 2013:31-33). OSB tıbbi, genetik veya çevresel nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan nörogelişimsel, zihinsel veya davranışsal bozukluklardır (DSM-5, 2013:14). OSB’li bireyler, birçok bağlamda sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizlikleri göstermektedir. Bunlar karşılıklı sosyal etkileşim yetersizliği, sosyal etkileşimde sözel olmayan iletişim, beceri geliştirme ve sürdürmede yetersizliklerdir. Bunlara ek olarak OSB’li bireyler ilgi ve etkinliklerde sınırlı ve yineleyici davranış örnekleri sergilemektedirler (DSM-5, 2013:31). ZY’li bireyler ise kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerileri ile zihinsel işlevlerde ve uyumsal becerilerde anlamlı sınırlılıklar göstermektedirler. Ayrıca, bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010:6).

Ebeveyn eğitimi farklı terimlerle ifade edilmektedir. Bu çalışmada ebeveyn eğitimi şeklindeki kullanım benimsenmiştir. Ebeveyn eğitimi, özel yöntemlerin ebeveynlere öğretilmesi ve onların öğrendiği becerileri doğrudan çocuklarına öğretmesi (Symon, 2001:166), anne babaları ebeveyn olma konusunda bilgilendirmek, bilinçlenmesini sağlama ve onların davranışlarını ilerletmek için farklı seviyelerdeki sistematik uygulamalardır (Schulz, 1987’den aktaran Özdemir, 2013:73). Ebeveyn eğitimi ebeveyn ve çocuğun etkileşimini sağlayarak çocuğun gelişimini desteklemektedir (Beaudoin vd., 2014:12).

Ebeveynler çoğunlukla çocuklarının birincil bakıcılarıdır ve genel olarak ev, okul ve boş zaman çevresi arasında ilişki vardır. Ebeveynler maddi manevi bütün güçlerini ve enerjilerini, zamanlarının çoğunu çocuğuna ayırıp bir koç veya terapist görevi görebilir (Prata vd., 2018:2). Ayrıca bazı program varsayımlarına göre eğitim süreci boyunca ebeveynin davranışlarını değiştirmek ilerleyen dönemde çocuğun davranışlarının değişmesiyle sonuçlanır (Goodman, 1975:7).

Koçluk, “Kişilerin liderlik veya yöneticilik özelliklerini, becerilerini geliştirmeye yönelik, belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşmasını sağlamak üzere verilen hizmet”tir (Türk Dil Kurumu, 2018). Ayrıca koçluk uygulaması farklı şekillerde tanımlanmıştır. Koçluk, yetişkin öğrenme tekniğidir. Koçluk görevinde bulunan kişi koçluk yaptığı kişiyle işbirliğinde bulunarak onun öğrenmesini geliştirmektedir (Foster vd., 2013:254). Diğer bir tanıma göre koçluk; meslektaşların veya ebeveynin mevcut yeteneklerini ve yeni beceri geliştirmesini sağlamadır (Rush vd., 2003’den aktaran Rush & Shelden, 2005:1). Bir başka tanıma göre koçluk genel olarak daha deneyimli olan kişinin daha az deneyimli olan kişiye bilgi ve deneyim kazandırması sürecidir. Eğitimsel bir model olarak koçluk, karşımızdaki kişinin öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri öğretme ve açıklamadan daha fazlasıdır. Koçluk yapan kişi ve onun öğrencisi arasında yoğun

etkileşim olması gerekmektedir. Eğitim verme şekli olarak koçluk karşılıklı güvene dayalı bir ilişkinin kurulması sürecine bağlı olarak büyük bir oranda uygulama yapmaya odaklanmaktadır (Hargreaves & Dawe, 1990:230). Bu uygulamalarda çocuğun bakımından sorumlu kişiye koç tarafından sunulan esnek teknikler, bilgi paylaşımı ve destek olunması ile problem çözmesi, öğrenme ve öğrettiği bilgileri uygulama teknikleri sunulur (Friedman vd., 2012:66). Ayrıca koçluk uygulama sürecinde model olunması, amaç odaklı sohbetler gerçekleştirilmesi veya uygulamalı teknikler yoluyla müdahale programı uygulaması gerçekleştirilmektedir (Graham vd., 2013:11). Bunlara ek olarak koçluk uygulaması geribildirim, yönerge, kişisel gözlem ve diğer eğitim şekillerinden oluşmaktadır (Fixsen vd., 2005:81).

Ebeveyn koçluğu uygulamasının genel olarak kabul edilmiş genel bir tanımı olmasa da farklı araştırmacılar tarafından yapılan farklı tanımlar vardır. Ebeveyn koçluğu, çocuğun öğrenme ve gelişimini desteklemek için günlük etkinlik ortamlarında ebeveynleri geliştirme tekniği (Rush & Shelden, 2011:175'den aktaran Hampshire & Allred, 2018:121), uygulamacı yönlendirmeli, ilişki ve yönlendirme süreci (Kemp & Turnbull, 2014:305) olarak tanımlanmaktadır. Ebeveyn koçluğu uygulamalarının birtakım yararları bulunmaktadır. Bu yararlar şöyle ifade edilebilir: a) Ebeveynin bilgi ve becerisini artırıp günlük yaşam durumlarında ebeveynin yeterli katılımını sağlamaktadır (Hughes, 2017:28). b) Ebeveyn koçluğu uygulamasıyla ebeveynin kendine güven duymasını ve biliş düzeyini artırmayı, uygun davranışsal teknikler kullanarak ebeveynin hareket, düşünce ve hislerini değiştirecek yollar bulmasını sağlamaktadır (Hughes, 2017:28). c) Ebeveyn için gerekli olan becerilerin öğretilmesi ve ebeveynin çocuğuyla olumlu etkileşim kurmasını sağlamaktadır (Bateman, 2017:12). d) Ebeveyn koçluğu uygulaması uzman, ebeveyn, bakım sağlayan kişi ilişkilerini besleme ve uzmandan öğrenen odaklı hizmetlere odaklanmayı sağlamaktadır (Rush vd., 2003:35). e) Ebeveyn koçluğu uygulaması koçluk yapılan kişinin uygulama ve etkili hareket için ev müdahalesi olarak ebeveynlere büyük bir potansiyel sunmaktadır (Rush & Sheldon, 2011:175).

Özel gereksinimli bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren birçok becerinin öğretimi için kendilerine sistematik öğretim yapılmasına gereksinimleri bulunmaktadır. Özel gereksinimi olan bireylere sistematik öğretim okulda öğretmenler tarafından sunulabildiği gibi ebeveynleri tarafından da sunulabilmektedir. Ebeveynler gerekli destek ve eğitim aldıklarında çocuklarının gereksinim duyduğu alanlarda onları destekleyebilmektedir. Ebeveynlere sunulan bu destekler ebeveyn eğitimi ve ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla sunulabilmektedir. Ebeveyn koçluğu uygulamaları ile özel gereksinimli çocuklar, deneysel olarak kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalar ile etkili öğretim desteği alabileceklerdir. Ancak bunun sağlanması için ebeveyn koçluğu uygulamalarının özel gereksinimli çocukların farklı gelişim alanlarında yer alan becerilerin öğretimindeki etkiliğini ortaya koymak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Chengappa vd., 2017:277; Cruz-Torres vd., 2020:221-222; Erturk vd., 2020:20; Fetting vd., 2015:178; Hampshire, 2016:33; Hamshire, 2018:134; Lane vd., 2016:147; Lequia, 2013:339; MCduffie, 2013:184; Mcknight, 2016:765; Radley, 2014:253; Raj, 2010:49). Özetleyecek olursak, araştırmacıların ortaya koyduğu bilgilere göre ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla ilgili alanda daha fazla araştırma yapmaya gereksinim bulunduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle, alanyazında yer alan çalışmaların bulgularının incelenerek güncel bilgi sunmanın ve konuya ilişkin araştırma gereksiniminin ortaya konulmasının OSB ve ZY'li bireylerle çalışan uygulamacı ve araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma kapsamında ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin çalışmaları

incelemek hedeflenmiştir. Bu amaçla yapılan alanyazın taraması ile ulaşılan araştırmaların temel betimsel özellikleri, yöntemsel özellikleri ve sonuçları açısından incelenmiştir.

2. YÖNTEM

OSB ve ZY'li bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarının incelendiği bu araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. İzleyen bölümde araştırmanın planlaması, tarama süreci, veri analizi süreçlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Alanyazın Taraması Süreci

Sistemantik alanyazın taraması, özel bir konu hakkında ilgili çalışmaların sentez edilmesi, araştırma tekniğine öncelik verilerek, yanlılığın azaltılması için tipik olarak kapsamlı ve detaylı plan ve araştırma olarak tanımlanmaktadır (Uman, 2011:57). Alanyazın taraması ile var olan araştırmaların gözden geçirilmesi bize kanıta dayalı değerli bilgi sağlayabilir ve uygulamacıların ve politikacıların bu kanıtlara ulaşmasını sağlayabilir. Sistemantik derleme yapmak ve bunları rapor etmek, okuyucuların tıpkı bireysel çalışmaları gibi ilgili amaçlarını güvenilir yolla yorumlamalarını sağlar. Sistemantik derleme çalışmaları tüm araştırma soruları ve araştırma yöntemleriyle kullanılabilir (Gough vd., 2013:6).

2.2 Gözden Geçirme/Derleme Süreci

Bu çalışmada alanyazın taranmış ve araştırmaların belirli özellikleri dikkate alınarak çalışmalar incelenmiştir. Bunun için öncelikle araştırmacılar tarafından tarama sürecine dahil edilecek araştırmaların belirlenmesi için anahtar sözcükler oluşturulmuştur. Anahtar sözcük olarak “Otizm, otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, ebeveyn koçluğu” ve “Autism, autism spectrum disorders, intellectual disability, parent coaching” belirlenmiştir. Anahtar sözcüklerle ilgili daha fazla sayıda araştırmaya ulaşmak için anahtar sözcüklerin farklı kombinasyonları oluşturularak arama yapılmıştır. Araştırmaların belirlenmesi için; Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi “Veri Tabanları Toplu Arama (ABI/INFORM Complete, Cambridge Journals Online, EbscoHost, JSTOR, OECD iLibrary, Oxford Journals, Press Reader, Sage, Science Direct, Science Online, SciFinder, SocINDEX with Full Text, SpringerLink, Taylor & Francis, University of Chicago Press, Web of Science)” ve “Google Akademik” veri tabanları anahtar sözcükler kullanılarak ayrı ayrı taranmıştır.

Araştırmacılar tarafından makalelerin belirlenmesi için dâhil edilme ve dışlama kriterleri belirlenmiştir. Tarama sonucunda bulunan araştırmalar dâhil edilme kriterlerine göre çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilme kriterleri şunlardır:

- a) Araştırmanın katılımcılarının OSB ve/veya ZY tanısı almış olması,
- b) Araştırmaların hakemli dergilerde yayımlanmış makale olması,
- c) Öğretim sürecinde ebeveyn koçluğu sunulması,
- d) Deneysel/yarı deneysel araştırmalar olması.

Makale dışlama ölçütleri ise şu şekildedir:

- a) Makalenin yöntem ve katılımcılar bölümleri açık bir şekilde yazılmadysa,

b) Ana katılımcı grup OSB ve/ya ZY'li bireyler dışında kalan diğer yetersizlik grupları ile ya da tipik gelişim gösteren bireylerle çalışma yürütülmüşse,

c) Tez çalışmaları araştırmaya dahil edilmemiştir.

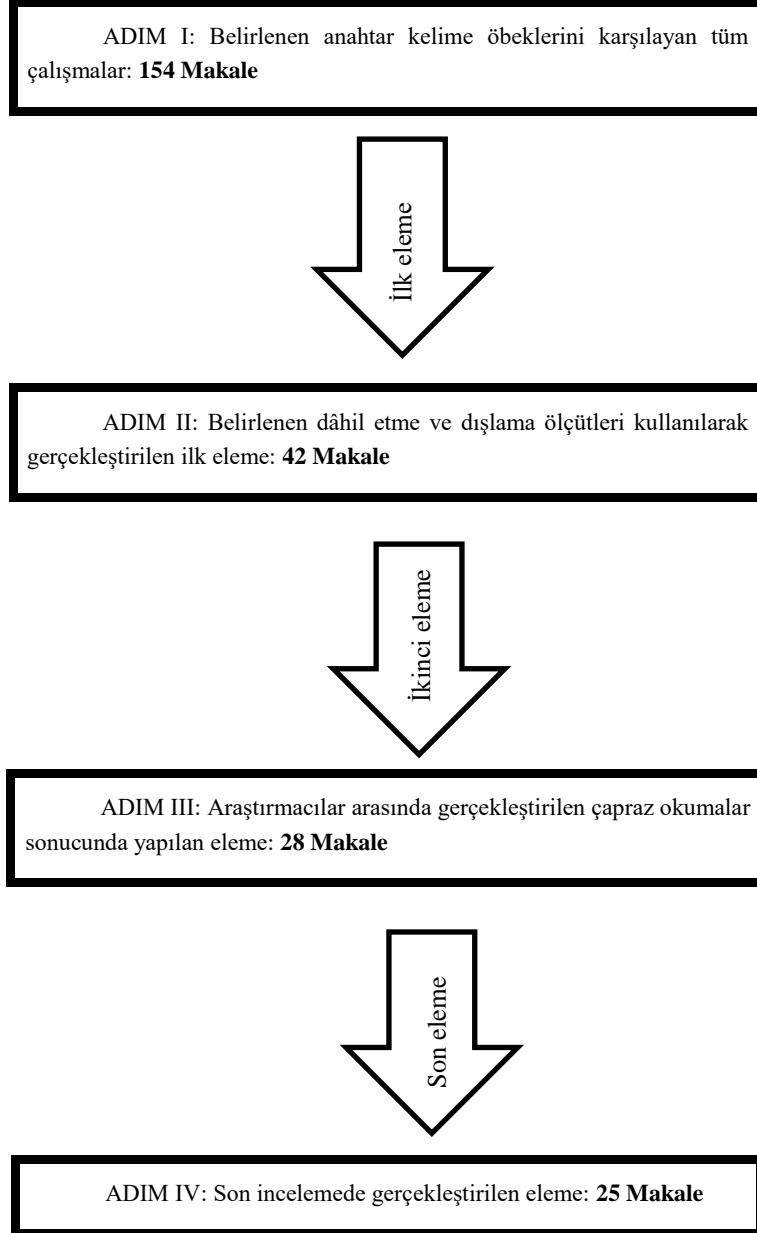
Şekil 1’de de görüldüğü gibi belirtilen tarama öbekleri kullanılarak gerçekleştirilen tarama sonucunda toplam 154 makaleye ulaşılmıştır. Bulunan çalışmalar araştırmacılar tarafından dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bu ilk ön eleme oturumu sonunda 112 makalenin çalışmanın dışında kalmasına karar verilmiştir. Daha sonra her bir araştırmacı dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre makaleleri bağımsız olarak okumuş ve her iki araştırmacının bir araya geldiği toplantıda 14 makalenin çalışma ölçütlerine uygun olmadığına karar verilmiştir. En son incelemede dahil edilme kriterlerini sağlayan 25 araştırma çalışmaya dahil edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sürecine dahil edilen 25 çalışmanın analiz sürecinde nicel betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Ele alınan araştırmaların analizi sürecinde analiz edilen kategoriler: a) makalelerin temel betimsel özellikleri, b) makalelerin yöntem bölümleri, c) makalelerin amaç ve bulgu özellikleridir. İnceleme sürecinde araştırmalar araştırmacılar tarafından hazırlanan Tablo 1’de yer alan değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler: a) araştırmacının yazarı ve yıl bilgileri kaynak başlığı, b) araştırmacının konusu, c) araştırmacının katılımcılarının yetersizlik türü, cinsiyeti ve sayısı, d) araştırmaya katılan bireylerin yaş bilgileri, e) araştırmaların yöntem, f) araştırmaların hangi modelle gerçekleştirildiği, g) araştırmaların gerçekleştirildiği ortam, h) araştırmaların izleme (İ), genelleme (G), uygulama güvenilirliği (UG) ve gözlemciler arası güvenilirlik (GAG), sosyal geçerlik (SG) bulguları ve ı) araştırmaların sonuçları sıralanmaktadır. Tabloda izleme, genelleme, uygulama güvenilirliği, gözlemciler arası güvenilirlik, sosyal geçerlik başlıkları kısaltılarak “İ/G/UG/GAG/SG” olarak kullanılmıştır. Bu başlıklar altındaki bulguya ilişkin veri varsa kısaltılarak “V” ile ve veri yoksa kısaltılarak “Y” ile gösterilmiştir. Alanyazın taraması için belirlenen makaleler Tablo 1’de yer alan değişkenler açısından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra her iki yazar bir araya gelerek sonuçları karşılaştırmışlardır. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizinde Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yazarların görüş ayrılığı yaşanan çalışmalarda bir araya gelip uzlaşması sonucunda her iki yazarın hazırlamış olduğu tablolar tek bir tabloda birleştirilerek verilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik bulgusu %90 olarak bulunmuştur. İzleyen bölümde ele alınan makalelerdeki kaynak, konu, katılımcı, yaş, yöntem, model, ortam, izleme, genelleme, uygulama güvenilirliği, gözlemciler arası güvenilirlik, sosyal geçerlik ve sonuç bölümlerinin yer aldığı veri toplama tabloları bulunmaktadır.



Şekil I. Sistematik Derleme Sürecindeki Tarama Akış Şeması

Tablo 1. Ebeveyn Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Alanyazın-Problem Davranışı Konu Alan Çalışmalar

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
Lequia vd., 2013	Problem dav. ve akademik bec.	2 anne, 1 baba + 2 OSB+1 Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı çocuk	8-9 Yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Klinik	V/Y/V/V/V	Problem davranış üzerinde ve akademik beceri öğretiminde etkili
Robertson vd., 2013	Problem davranış/istek	Anneler + 2 OSB'li erkek	2-5 yaş	Tek denek	ABAB	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Problem davranış üzerinde ve istek becerisi öğretiminde etkili
Bailey ve Blair, 2015	Problem davranış	Anneler+ OSB ve Dil konuşma bozukluğu tanılı 3 erkek	5-7 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Problem davranış üzerinde ve istek becerisi öğretiminde etkili
Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015	Problem davranış	İki anne, bir baba + 2 OSB tanılı ve 1 duygu davranış bozukluğu tanılı çocuk	2-5 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Problem davranış üzerinde etkili
Cosbey ve Muldoon, 2017	Problem davranış ve yiyecek kabulü	Anne, anne ve baba+ anne ve büyükanne + OSB'li 3 erkek	6-8 yaş	Tek denek + Nicel	Katılımcılar arası çoklu başlama +ön test-son test	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Problem davranış ve yiyecek kabulü becerisi öğretiminde etkili
Benson vd., 2018	Kendine zarar verme davranışı	Ebeveyn + OSB'li bir erkek, Serebral palsili'li bir erkek	5 ve 8 yaş	Tek denek	ABAB modeli	Ebeveynin evi	Y/Y/V/V/Y	Problem davranış üzerinde etkili
Lindgren vd., 2020	Problem davranış	Ebeveyn+ OSB'li 34 çocuk	21-84 ay	Nicel	Tesadüfi kontrol gruplu model	-	V/Y/Y/Y/Y	Problem davranış üzerinde etkili

Tablo 1. (Devam) *Ebeveyn Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Alanyazın-Dil ve İletişim Becerilerini Konu Alan Çalışmalar*

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
McDuffie vd., 2013	Doğal dil müdahalesi	Anneler + OSB'li 4 erkek ve 4 kız	2-5 yaş	Tek denek	A-B serisi	Ebeveynin evi	Y/Y/V/V/V	Dil becerisi öğretiminde etkili
Suess vd., 2014	İşlevsel iletişim eğitimi	Ebeveyn + 3 OSB'li erkek	2-3 yaş	Tek denek	Çok bileşenli dönüşümlü uygulama	Ebeveynin evi	Y/Y/V/V/Y	İşlevsel iletişimbecerisi öğretiminde etkili
Lane vd., 2016	İletişim becerisi	Anneler + OSB'li 2 erkek	31-35 ay	Tek denek	Davranışlar arası çoklu başlama	Klinik	V/V/V/V/Y	İletişimbecerisi öğretiminde etkili
McKnight vd., 2016	Konuşma edinimi	4 ebeveyn + OSB'li 2 kız, 1 erkek ve Yaygın gelişimsel bozukluk/Başka türlü adlandırılmayan bozukluk tanılı 1 erkek	-	Karma	-	Klinik	Y/Y/Y/V/Y	Konuşma edinimi becerisi öğretiminde etkili
Penney ve Schwartz, 2018	Taklit becerisi	İki anne, bir baba+ OSB'li iki erkek ve bir kız	4-5 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	Y/V/V/V/V	Taklit becerisi öğretiminde etkili

Tablo 1. (Devam) Ebeveyn Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Alanyazın-Dil ve İletişim Becerilerini Konu Alan Çalışmalar

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
Siller vd., 2018	İletişim becerisi	Anneler + OSB'li 64 erkek ve 6 kız	2-6 yaş	Nicel	Kontrol gruplu model	Ebeveynin evi	V/Y/V/Y/Y	İletişimbecerisi öğretiminde etkili
Ritchotte ve Zaghawan, 2019	İfade edici dil	Anneler+Özel öğrenme güçlüğü/üstün yetenek tanılı 1 kız, Gelişimsel yetersizlik tanılı 1 kız, OSB tanılı 1 erkek ve Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı 1 erkek	5-7 yaş arası	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/V/V/V/V	İfade edici dil becerisi öğretiminde etkili
Valeri vd., 2019	Sosyal iletişim	17 anne ve 17 baba+OSB'li 27 erkek ve yedi kız	2-6 yaş	Nicel	Tesadüfi kontrol gruplu model	Ev ve okul	Y/Y/Y/Y/Y	Sosyal iletişimbecerisi öğretiminde etkili
Erturk vd., 2020	Sosyal iletişim	Anneler+ OSB'li iki erkek	4 yaş	Tek denek	Davranışlar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/V/V/V/Y	Sosyal iletişimbecerisi öğretiminde etkili-1 annede öğretim sunmada kısıtlı etki
Tanner ve Dounavi, 2020	Sosyal, iletişim ve oyun	Anneler+OSB'li üç kız iki erkek	12-16 ay	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/V/V/V/V	Sosyal iletişimve oyun becerisi öğretiminde etkili

Tablo 1. (Devam) *Ebeveyn Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Alanyazın-Ebeveyn Çocuk Etkileşimini ve Sosyal Beceriyi Konu Alan Çalışmalar*

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
Raj ve Salagame, 2010	Ebeveyn çocuk etkileşimi	OSB'li çocuğa sahip 30 anne	4-8 yaş	Nicel	Karşılaştırma modeli ön test-son test	Klinik	Y/Y/V/Y/Y	Ebeveyn çocuk etkileşimi üzerinde etkili
Oliver ve Brady, 2014	Ebeveyn çocuk etkileşimi	Anneler + 3 OSB'li erkek	5-6 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/V/Y/V/Y	Ebeveyn çocuk etkileşimi üzerinde etkili
Radley vd., 2014	Sosyal beceri eğitimi	Ebeveyn + 5 OSB'li birey	5-7 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Sosyal beceri eğitimi 3katılımcı üzerinde etkili-2 katılımcıda etkili değil
Chengappa vd., 2017	Ebeveyn çocuk etkileşimi	2 anne, 1 baba+ ZY'li 3 erkek	3-7 yaş	Tek denek	Davranışlar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/Y	Ebeveyn çocuk etkileşimi üzerinde etkili-İzlemede düşük etkili
Rogers vd., 2019	Sosyal etkileşim	Ebeveyn + 45 OSB'li çocuk	12-30 av	Nicel	Kontrol gruplu desen	Klinik	V/Y/V/V/V	Sosyal etkileşim becerisi üzerinde etkili

Tablo 1. (Devam) Ebeveyn Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Alanyazın-Akademik Beceriler ve Günlük Yaşamı Konu Alan Çalışmalar

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
Hampshire vd., 2016	Akademik beceri ve kendini yönetme	Anneler+ OSB'li 4 erkek ve 1 kız	6-8. sınıf	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Akademik beceri ve kendini yönetme becerisi öğretiminde etkili
Hampshire ve Allred, 2018	Akademik beceri	Anneler + 3 OSB'li ve 2 Asperger sendromlu çocuk	12-14 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	Y/Y/V/V/V	Akademik beceri öğretiminde etkili
Cruz-Torres vd., 2020	Günlük yaşam becerisi	Anneler+ OSB'li bir erkek ve iki kız	12-17 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Günlük yaşam becerisi öğretiminde etkili

3. BULGULAR

3.1. Araştırmaların genel özellikleri

Tarama sonucunda dahil edilme kriterlerini karşılayan toplam 25 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan %72'si tek denekli araştırma, %20'si nicel araştırma,%4'ü karma araştırma ve %4'ü tek denekli ve nicel araştırma olarak desenlenmiştir.

3.2. Araştırmaların konu bulguları

Ele alınan araştırmaların konusuna bakıldığında; dil ve iletişim becerisini konu alan %40 oranında çalışma, problem davranış %28 oranında çalışma, ebeveyn çocuk etkileşimi ve sosyal beceri %20 oranında çalışma, akademik ve günlük yaşam becerisi %12 oranında çalışma bulunmaktadır. İncelenen araştırmaların konularının büyük çoğunluğunun dil ve iletişim becerisi alanında olduğu, bunun yanı sıra problem davranış, ebeveyn çocuk etkileşimi ve sosyal beceri ve akademik ve günlük yaşam becerilerine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Tablo 2'de araştırmaların konu bulguları gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaların Konu Bulguları

Değişken	Frekans	Yüzde
Dil ve iletişim becerisi	10	40
Problem davranış	7	28
Ebeveyn çocuk etkileşimi ve sosyal beceri	5	20
Akademik ve günlük yaşam becerisi	3	12

3.3. Araştırmaların katılımcı bulguları

Araştırmanın çalışma grubunu OSB ve ZY'li bireyler oluşturmaktadır. Ancak hedef grubumuzla birlikte benzer yetersizlik gösteren diğer yetersizlik grubundan bireyler de ele aldığımız çalışmalarda araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı özelliklerine bakıldığında OSB tanılı %95.08 oranında kişi, ZY tanılı %1.33 oranında kişi, asperger sendromu tanılı %0,89 oranında kişi, gelişimsel yetersizlik tanılı %0.44 oranında kişi, özel öğrenme güçlüğü/üstün yetenek tanılı %0.44 oranında kişi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı %0.44 oranında kişi, yaygın gelişimsel bozukluk/başka türlü adlandırılmayan bozukluk tanılı %0.44 oranında kişi, serebral palsy tanılı %0.44 oranında kişi, duygu davranış bozukluğu tanılı %0.44 oranında kişi bulunmaktadır. Araştırmanın anne katılımcıları %58.12 oranında, katılımcı bilgisi olarak sadece ebeveyn olduğu belirtilen katılımcılar %33.57 oranında, baba katılımcıları %7.94 oranında ve büyükanne katılımcıları %0.36 oranında bulunmaktadır. Tablo 3'te araştırmaların katılımcı bulguları sırasıyla belirtilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaların Katılımcı Bulguları

Değişken	Frekans	Yüzde
Yetersizlik grubu OSB	213	95,08
Yetersizlik grubu ZY	3	1,33
Asperger sendromu	2	0.89
Gelişimsel yetersizlik	1	0.44
Özel öğrenme güçlüğü/üstün yetenek	1	0.44
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	1	0.44
Yaygın gelişimsel bozukluk/Başka türlü adlandırılmayan bozukluk	1	0.44
Serebral palsy	1	0.44
Duygu davranış bozukluğu	1	0.44
Ebeveyn Katılımcı		
Anne katılımcı	161	58.12
Ebeveyn katılımcı	93	33.57
Baba katılımcı	22	7.94
Büyük anne katılımcı	1	0.36

3.4. Araştırmaların yöntem ve model bulguları

Araştırmaların yöntem bölümleri incelendiğinde tek denekli araştırma yönteminin %72 oranında kullanıldığı, nicel araştırma yönteminin %20 oranında kullanıldığı, tek denek ve nicel araştırmanın bir arada gerçekleştirildiği %4 oranında ve karma araştırma olarak %4 oranında çalışma bulunduğu görülmüştür. incelenen araştırmaların modellerine bakıldığında tek denekli araştırma modelleri; katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile %48 oranında çalışma, davranışlar arası çoklu deneme modeli ile %12 oranında çalışma, ABAB modeli ile %8 oranında çalışma, AB modeli ile %4 oranında çalışma, çok bileşenli dönüşümlü uygulama modeli ile %4 oranında çalışma gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma modelleri ile %20 oranında çalışma; ön test-son test modeli ile %8 oranında çalışma, kontrol gruplu model ile %8 oranında çalışma, tesadüfi kontrol gruplu model ile %8 oranında çalışma bulunmaktadır. Bunların dışında tek denek ve nicel çalışmanın bir arada olduğu %4 oranında çalışma ve karma yöntemin kullanıldığı %4 oranında çalışma bulunmaktadır. Tablo 4'te araştırmaların yöntem ve model bulguları sırasıyla belirtilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaların Yöntem ve Model bulguları

Değişken	Frekans	Yüzde
Tek denekli araştırma	18	72
Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	12	48
Davranışlar arası çoklu başlama modeli	3	12
ABAB modeli	2	8
AB modeli	1	4
Çok bileşenli dönüşümlü uygulama modeli	1	4
Nicel araştırma	5	20
Ön test-son test modeli	2	8
Kontrol gruplu model	2	8
Tesadüfi kontrol gruplu model	2	8
Tek denek+Nicel araştırma	1	4
Karma	1	4

3.5. Araştırmaların ortam bulguları

Araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlar incelendiğinde; ebeveynin evinde %72 oranında çalışma, klinik ortamda %20 oranında çalışma, ev ve okul ortamında %4 oranında çalışma, ortam belirtilmemiş %4 oranında çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu verilere göre çalışmaların büyük çoğunluğunun ebeveynin evinde ve klinik ortamda gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca toplumsal alandaki çalışmaların sınırlı olması da dikkat çekicidir. Tablo 5'te araştırmaların yürütüldükleri ortamlara ilişkin bulgular sırasıyla belirtilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaların Ortam Bulguları

Değişken	Frekans	Yüzde
Ebeveynin evi	18	72
Klinik	5	20
Ev ve okul	1	4
Belirtilmemiş	1	4

3.6. Araştırmaların etkililik ve güvenilirlik bulguları

Araştırmaların izleme verilerine baktığımızda %68 oranında çalışmada izleme verisinin toplandığı, %24 oranında çalışmada genelleme verisinin toplandığı, %84 oranında çalışmada uygulama güvenilirliği verisinin toplandığı, %84 oranında çalışmada gözlemciler arası güvenilirlik verisinin toplandığı ve %56 oranında çalışmada sosyal geçerlik verisinin toplandığı görülmektedir. Tablo 6'da araştırmaların etkililik ve güvenilirlik bulguları sırasıyla belirtilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaların Etkililik ve Güvenirlilik Bulguları

Değişken	Frekans	Yüzde
İzleme		
(+) Veri toplanmış	17	68
(-) Veri toplanmamış	8	32
Genelleme		
(+) Veri toplanmış	6	24
(-) Veri toplanmamış	19	76
Uygulama güvenirliliği		
(+) Veri toplanmış	21	84
(-) Veri toplanmamış	4	16
Gözlemciler arası güvenirlilik		
(+) Veri toplanmış	21	84
(-) Veri toplanmamış	4	16
Sosyal geçerlik		
(+) Veri toplanmış	14	56
(-) Veri toplanmamış	11	44

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarının etkilerinin incelenmesidir. Araştırmada ağırlıklı olarak OSB ve ZY’li bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamaları incelenmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda OSB ve ZY’li bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamaları belirli değişkenler açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler bulgular başlığı altında açıklanmıştır.

Ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde çalışma konusunun problem davranış (Bailey & Blair, 2015; Benson vd., 2018; Cosbey & Muldoon, 2017; Fettig vd., 2015; Lequia vd., 2013; Lindgren vd., 2020; Robertson vd., 2013), doğal dil müdahalesi (McDuffie vd., 2013; Ritchotte & Zaghlawan, 2019), konuşma edinimi (McKnight vd., 2016), iletişim becerisi (Lane vd., 2016; Siller vd., 2018; Suess vd., 2014), taklit becerisi (Penney & Schwartz, 2018), sosyal iletişim (Erturk vd., 2020; Tanner & Dounavi, 2020; Valeri vd., 2019), ebeveyn çocuk etkileşimi (Chengappa vd., 2017; Oliver & Brady, 2014; Raj & Salagame, 2010), sosyal beceri (Radley vd., 2014; Rogers vd., 2019), akademik beceri (Hampshire vd., 2016; Hampshire & Allred, 2018) ve günlük yaşam becerisi (Cruz-Torres vd., 2020) olduğu görülmüştür. Araştırmalarda ağırlıklı olarak dil ve iletişim becerileri, problem davranış ve sosyal becerilerin çalışıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin araştırmanın OSB’li katılımcıların yaş grubu ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Daha çok küçük yaş grubundan OSB’li bireylerle çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak ergenlik dönemindeki OSB’li bireylerle daha sınırlı sayıda çalışma yapıldığı söylenebilir.

Ele alınan araştırmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde tek denekli araştırma modeli ile (Bailey & Blair, 2015; Benson vd., 2018; Chengappa vd., 2017; Cruz-Torres vd., 2020; Erturk vd., 2020; Fettig vd., 2015; Hampshire vd., 2016; Hampshire & Allred, 2018; Lane vd., 2016; Lequia vd., 2013; McDuffie vd., 2013; Oliver & Brady, 2014; Penney & Schwartz, 2018; Radley vd., 2014; Ritchotte & Zaghlawan, 2019; Robertson vd., 2013; Suess vd., 2014; Tanner & Dounavi, 2020), tek denek artı nicel araştırma modeli ile (Cosbey & Muldoon, 2017), karma araştırma modeli ile

(McKnight vd., 2016) ve nicel araştırma modeli ile (Lindgren vd., 2020; Raj & Salagame, 2010; Rogers vd., 2019; Siller vd., 2018; Valeri vd., 2019) gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki araştırmaların çoğu tek denekli araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Ele alınan araştırmaların modelleri incelendiğinde kontrol gruplu model (Lindgren vd., 2020; Siller vd., 2018; Rogers vd., 2019; Valeri vd., 2019), katılımcılar arası çoklu başlama modeli (Bailey & Blair, 2015; Cosbey & Muldoon, 2017; Cruz-Torres vd., 2020; Fettig vd., 2013; Hampshire vd., 2016; Hampshire & Allred, 2018; Oliver & Brady, 2014; Penney & Schwartz, 2018; Radley vd., 2014; Ritchotte & Zaghlawan, 2019; Schultz & Sreckovic, 2015; Tanner & Dounavi, 2020), AB modeli ile (McDuffie vd., 2013), ABAB modeli ile (Benson vd., 2018; Robertson vd., 2013), ön test-son test modeli ile (Cosbey & Muldoon, 2017; Raj & Salagame, 2010), çok bileşenli dönüşümlü uygulama modeli ile (Suess vd., 2014), davranışlar arası çoklu başlama modeli ile (Chengappa vd., 2017, Erturk vd., 2020; Lane vd., 2016) gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki araştırmaların çoğunda ebeveyn koçluğu uygulamalarında tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Alanyazındaki ele alınan araştırmaların ebeveyn katılımcıları incelendiğinde anne katılımcıların yer aldığı araştırmalar (Bailey & Blair, 2015; Cruz-Torres vd., 2020; Erturk vd., 2020; Hampshire vd., 2016; Hampshire & Allred, 2018; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2013; Oliver & Brady, 2014; Raj & Salagame, 2010; Ritchotte & Zaghlawan, 2019; Robertson vd., 2013; Siller vd., 2018; Tanner & Dounavi, 2020), katılımcı grup olarak ebeveyn yazılan çalışmalar (Benson vd., 2018; Lindgren vd., 2020; McKnight vd., 2016; Radley vd., 2014; Rogers vd., 2019; Suess vd., 2014), anne ve babaların da dahil olduğu çalışmalar (Chengappa vd., 2017; Fettig vd., 2015; Lequia vd., 2013; Penney & Schwartz, 2018; Valeri vd., 2019) ve katılımcı grup olarak anne, anne ile baba ve anne ile büyükannenin yer aldığı çalışma bulunmaktadır (Cosbey & Muldoon, 2017). İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda anne katılımcılar yer almıştır. Bir kısım çalışmada ise hem anne katılımcılar hem de baba katılımcılar araştırmaya dâhil olmuşlardır. Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda katılımcı bilgisi açık olarak yazılmamış ebeveyn katılımcı olarak bilgi verilmiştir. Alanyazında gerçekleştirilen diğer derleme çalışmalarında da araştırmalarda katılımcı grup olarak anneler daha fazla yer almışlardır (Kizir, 2019; Lai & Oei, 2014). Bunun sebebinin çocukların bakım ve eğitim sorumluluklarını daha fazla annelerin üstlenmiş olmaları, babaların çalışması nedeniyle evde her zaman bulunamaması olduğu düşünülmektedir.

Ebeveyn koçluğu uygulamalarında alanyazında yer alan araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlar incelendiğinde klinik ortamda (Lane vd., 2016; Lequia vd., 2013; McKnight vd., 2016; Raj & Salagame, 2010; Rogers vd., 2019), ebeveynin evinde (Bailey & Blair, 2015; Benson vd., 2018; Chengappa vd., 2017; Cruz-Torres vd., 2020; Cosbey & Muldoon, 2017; Erturk vd., 2020; Fettig vd., 2015; Hampshire vd., 2016; Hampshire & Allred, 2018; McDuffie vd., 2013; Oliver & Brady, 2014; Penney & Schwartz, 2018; Radley vd., 2014; Ritchotte & Zaghlawan, 2019; Robertson vd., 2013; Siller vd., 2018; Suess vd., 2014; Tanner & Dounavi, 2020), ev ve okulda (Valeri vd., 2019), ve ortamın belirtilmediği görülmüştür (Lindgren vd., 2020). Ele alınan araştırmaların ortamları incelenmiştir ve ebeveynin evi, klinik ortam ve ev ve okul ortamında çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak çoğu araştırma ebeveynin evinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca alanyazında uygulama ortamları olarak toplumsal ortamda çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bunun sebebinin

toplumsal ortamlarda araştırma gerçekleştirmenin zorlukları olduğu düşünülmektedir. Bu zorluklar ise ekonomik, ulaşım ve zaman olarak sıralanabilir (Kizir, 2019).

Alanyazında ebeveyn koçluğu uygulamalarında ebeveyn koçu olarak (Bailey & Blair, 2015) dilbilimci, (McDuffie vd., 2013) dil ve konuşma uzmanı, (McKnight vd., 2016) dil konuşma uzmanı ve mesleki terapist, (Rogers vd., 2019) psikolog, dil konuşma terapisti, davranış analisti ve aile uzmanı, (Benson vd., 2018) yüksek lisans öğrencisi psikolog, (Radley vd., 2014) psikoloji bölümü öğretim üyesi, (Raj & Salagame, 2010; Valeri vd., 2019) psikolog, (Siller vd., 2018) psikoloji bölümü doktora ve yüksek lisans öğrencisi, (Suess vd., 2014; Tanner & Dounavi, 2020) psikoloji bölümü doktora öğrencisi, (Chengappa vd., 2017) terapist, (Cosbey & Muldoon, 2017) özel eğitim ve uygulamalı davranış uzmanı, mesleki terapist ve dil konuşma uzmanı, (Cruz-Torres vd., 2020; Erturk vd., 2020) doktora öğrencisi özel eğitimci, (Fettig vd., 2015; Hampshire vd., 2016; Ritchotte & Zaghlawan, 2019) özel eğitimci ve (Lane vd., 2016) doktora ve yüksek lisans öğrencisi görev almıştır.

Özetle ele alınan araştırmaların büyük çoğunluğu yarı deneysel çalışmalar olan tek denekli araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda ebeveyn katılımcı olarak büyük çoğunlukla anneler yer almıştır. Daha sınırlı sayıda araştırmada annelerin yanı sıra baba ve büyükanne de yer almıştır. Çalışmanın yetersizliği olan birey katılımcılarının büyük çoğunluğu OSB'li bireylerden oluşmaktadır ve OSB'li birey katılımcıların en küçüğü bir yaşında iken en büyüğü ise 17 yaşındadır. Bununla birlikte OSB'li birey katılımcılarından bazıları için yaş bilgisi verilmemiş devam ettiği sınıf düzeyine ilişkin bilgi verilmiştir, bu katılımcılar da altı-sekizinci sınıf düzeyindedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunun uygulama ortamı ebeveynlerin kendi evleri olurken diğer sık kullanılan uygulama ortamı ise klinik ortamdır. Ele alınan araştırmaların bulgularına göre, çoğu çalışmada ebeveyn koçluğu uygulaması ele alınan yetersizlik gruplarına hedef becerilerin öğretiminde etkilidir. Ancak birkaç çalışmada kısıtlı etkilerin görüldüğü rapor edilmiştir. Alanyazındaki koçluk uygulamalarının birebir öğretim oturumları olarak gerçekleştirilmesi nedeniyle koçluk yardımında bulunan kişiler koçluk yapılan kişiye bireysel olarak uygun destekler sunmaktadır (Kizir, 2018).

4.1. Uygulamacılara ve İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Ebeveyn koçluğu uygulamaları ebeveynlere sunulan eğitimler yoluyla ebeveynin çocuklarına eğitim sunabilmesini amaçlamaktadır. Alanyazında ele alınan uygulamalarda ebeveyn koçluğu uygulamaları yoluyla ebeveynlerin başarılı bir şekilde uygulama gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Bundan dolayı ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla ilgili Türkiye'de de benzer araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine okullardaki ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenler ya da sosyal hizmet uzmanları tarafından koçluk desteği sunularak bilimsel dayanaklı uygulamalar öğretilbilir ve ebeveynler öğrendikleri yöntemlerle çocuklarının gelişim dönemlerine göre ihtiyaç duyacağı becerileri öğretebilir.

Ebeveynlere koçluk desteği sağlandığında ebeveynler öğrendiği öğretim yöntemiyle öğretmenlerin okulda öğrettikleri becerileri evde tekrar edebilir, izleme ve genelleme çalışmalarına katkıda bulunabilirler. Ebeveyn koçluğu uygulamaları yaygınlaştırılarak okulda öğretmenler

tarafından ebeveynlere sunulacak uygulamaları yaygınlaştırılabilir. Türkiye açısından ise hem araştırmacıların hem de uygulamacıların OSB ve ZY'li bireylerde farklı ebeveyn koçluğu formlarını inceleyen etkililik çalışmaları ve güncel araştırma incelemeleri yapmaları alanyazınımızı zenginleştirecektir.

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Turgut Bahçalı:** Kavramsallaştırma, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.
- 2. Serhat Odluyurt:** Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim (veri analizi), inceleme-yazma ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of supports*, 11. Edition. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Publications.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5 [DSM-5]*, Arlington: American Psychiatric Association Publications.
- Bailey, K.M., & Blair, K.S.C. (2015). Feasibility and potential efficacy of the family-centered prevent-teach-reinforce model with families of children with developmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 218–233. doi: 10.1016/j.ridd.2015.09.019
- Bateman, K.J. (2017). *The effects of the implementation of parent coaching to increase quality of life for children and families affected by autism spectrum disorder*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Philosophy University of Washington.
- Beaudoin, A.J., Sébire, G., & Couture, M. (2014). Parent training interventions for toddlers with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment*, 2014(3), 1-15. doi: 10.1155/2014/839890
- Benson, S.S., Dimian, A.F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J.J., & Symons, F.J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(12), 1114–1123. doi: 10.1111/jir.12456.
- Chengappa, K., McNeil, C.B., Norman, M., Quetsch, L.B., & Travers, R.M. (2017). Efficacy of parent-child interaction therapy with parents with intellectual disability. *Child & Family Behavior Therapy*, 39(4), 253-282. doi: 10.1080/07317107.2017.1375680
- Cosbey, J., & Muldoon, D. (2017). Eat-up family-centered feeding intervention to promote food acceptance and decrease challenging behaviors: A single-case experimental design replicated across three families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 564–578. doi: 10.1007/s10803-016-2977-0
- Cruz-Torres, E., Duffy, M.L., Brady, M.P., Bennett, K.D., & Goldstein, P. (2020). Promoting daily living skills for adolescents with autism spectrum disorder via parent delivery of video prompting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(1), 212–223. doi: 10.1007/s10803-019-04215-6
- Erturk, B., Hansen, S.G., Machalicek, W., & Kunze, M. (2020). Parent-implemented early social communication intervention for young children with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, Advance online publication. doi: 10.1007/s10864-020-09387-1
- Fettig, A., Schultz, T.R., & Sreckovic, M.A. (2015). Effects of coaching on the implementation of functional assessment-based parent intervention in reducing challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 170-180 doi: 10.1177/1098300714564164

- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M., & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.
- Foster, L., Dunn, W., & Lawson, L.M. (2013). Coaching mothers of children with autism: A qualitative study for occupational therapy practice. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(2), 253-263. doi: 10.3109/01942638.2012.747581
- Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25(1), 62–82. doi: 10.1097/IYC.0b013e31823d8f12
- Goodman, E.O. (1975). Modeling: A method of parent education. *National Council on Family Relations*, 24(1), 7-11. doi: 10.2307/583044
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2013). *Learning from Research: Systematic Reviews for Informing Policy Decisions: A Quick Guide. A paper for the Alliance for Useful Evidence*. London: Nesta.
- Graham, F., Rodger, S., & Ziviani, J. (2013). Effectiveness of occupational performance coaching in improving children's and mothers' performance and mothers' self-competence. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(1), 10–18. doi: 10.5014/ajot.2013.004648
- Hampshire, P.K., Butera, G.D., & Bellini, S. (2016). Self-management and parents as interventionists to improve homework independence in students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 60(1), 22–34. doi: 10.1080/1045988X.2014.954515
- Hampshire, P.K., & Allred, K.W. (2018). A parent-implemented, technology mediated approach to increasing self-management homework skills in middle school students with autism. *Exceptionality*, 26(2), 119-136. doi: 10.1080/09362835.2016.1216848
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241. doi: 10.1016/0742-051X(90)90015-W
- Hughes, S.M. (2017). *Coaching parents of children with ADHD: A western australian study*. Unpublished Master Dissertation. Australia: Edith Cowan University.
- Kemp, P., & Turnbull, (2014). Coaching with parents in early intervention an interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27(4), 305–324. doi: 10.1097/IYC.0000000000000018
- Kızır, M. (2018). *Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitimi programıyla kazanımının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızır, M. (2019). Otizm spektrum bozukluğu'na yönelik uzaktan koçluk uygulamalarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1072-1110.
- Lane, J.D., Ledford, J.R., Shepley, C., Mataras, T.K., Ayres, K.M., & Davis, A.B. (2016). A brief coaching intervention for teaching naturalistic strategies to parents. *Journal of Early Intervention*, 38(3), 135-150. doi: 10.1177/1053815116663178
- Lai, W. W., & Oei, T. P. S. (2014). Coping in parents and caregivers of children with autism spectrum disorders (ASD): A review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(3), 207-224. doi: 10.1007/s40489-014-0021-x
- Lequia, J., Machalicek, W., & Lyons, G. (2013). Parent education intervention results in decreased challenging behavior and improved task engagement for students with disabilities during academic tasks. *Behavioral Interventions*, 28(4), 322–343 doi: 10.1002/bin.1369
- Lindgren, S., Wacker, D., Schieltz, K., Suess, A., Pelzel, K., Kopelman, T., Lee, J., Romani, P., & O'Brien, M. (2020). A randomized controlled trial of functional communication training via telehealth for young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4449-4462. doi: 10.1007/s10803-020-04451-1

- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S.E., & Abbeduto, L. (2013). Distance video-teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(3) 172–185. doi: 10.1177/0271121413476348
- McKnight, L.M., O'Malley-Keighran, M.P., & Carroll, C. (2016). 'Just wait then and see what he does': A speech act analysis of healthcare professionals' interaction coaching with parents of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders, 51*(6), 757-768. doi: 10.1111/1460-6984.12246
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis. Second edition*. California: Sage Publications, Inc.
- Oliver, P., & Brady, M.P. (2014). Effects of covert audio coaching on parents' interactions with young children with autism. *Behavior Analysis in Practice, 7*(2), 112–116. doi: 10.1007/s40617-014-0015-2
- Özdemir, O. (2013). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerini karşılanması. İçinde A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (s. 55-84 ve 177-212). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Penney, A., & Schwartz, I. (2018). Effects of coaching on the fidelity of parent implementation of reciprocal imitation training. *Autism, 23*(6), 1497-1507. doi: 10.1177/1362361318816688
- Prata, J., Lawson, W., & Coelho, R. (2018). Parent training for parents of children on the autism spectrum: A review. *Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health, 5*(3), 1-8. doi: 10.21035/ijcnmh.2018.5.3
- Radley, K.C., Jenson, W.R., Clark, E., & O'Neill, R.E. (2014). The feasibility and effects of a parent-facilitated social skills training program on social engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools, 51*(3), 241-255. doi: 10.1002/pits.21749
- Raj, A., & Salagame, K. K. (2010). Effect of sensitized coaching on self-efficacy of parents of children with autism. *Journal of Developmental Disabilities, 16*(2), 44-51.
- Ritchotte, J.A., & Zaghlawan, H.Y. (2019). Coaching parents to use higher level questioning with their twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly, 63*(2), 86–101. doi: 10.1177/0016986218817042
- Robertson, R.E., Wehby, J.H., & King, S.M. (2013). Increased parent reinforcement of spontaneous requests in children with autism spectrum disorder: Effects on problem behavior. *Research in Developmental Disabilities, 34*(3), 1069–1082. doi: 10.1016/j.ridd.2012.12.011.
- Rogers, S.J., Estes, A., Vismara, L., Munson, J., Zierhut, C., Greenson, J., Dawson, G., Rocha, M., Sugar, C., Senturk, D., Whelan, F., & Talbott, M. (2019). Enhancing low-intensity coaching in parent implemented early start denver model intervention for early autism: A randomized comparison treatment trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(8), 632–646. doi: 10.1007/s10803-018-3740-5
- Rush, D.D., Shelden, M.L., & Hanft, B.E. (2003). Coaching families and colleagues: A process or collaboration in natural settings. *Infants & Young Children, 16*(1), 33–47.
- Rush, D.D., & Shelden, M.L. (2005). Evidence-based definitions of coaching practices. *CaseinPoint, 1*(6), 1-6.
- Rush, D.D., & Shelden, M.L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. USA, Baltimore: Brookes.
- Siller, M., Hotez, E., Swanson, M., Delavenne, A., Hutman, T., & Sigman, M. (2018). Parent coaching increases the parents' capacity for reflection and self-evaluation: results from a clinical trial in autism. *Attachment & Human Development, 20*(3), 287-308. doi: 10.1080/14616734.2018.1446737
- Suess, A. N., Romani, P.W., Wacker, D.P., Dyson, S.M., Kuhle, J.L., Lee, J.F., Lindgren, S.D., Kopelman, T.G., Pelzel, K.E., & Waldron, D.B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of

- parents who conduct in-home functional communication training with coaching via telehealth. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 34–59. doi: 10.1007/s10864-013-9183-3
- Symon, J. (2001). Parent education for autism: issues in providing services at a distance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 160-174. doi: 10.1177/109830070100300304
- Tanner, A., & Dounavi, K. (2020). Maximizing the potential for infants at risk for autism spectrum disorder through a parent-mediated verbal behavior intervention. *European Journal of Behavior Analysis*, 21(8), 1-21. doi: 10.1080/15021149.2020.1731259
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (1.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2018). www.tdk.gov.tr. adresinden 20.12.2018 tarihinde alındı.
- Uman, L. S. (2011). Systematic Reviews and Meta-Analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57-57.
- Valeri, G., Casula, L., Menghini, D., Amendola, F.A., Napoli, E., Pasqualetti, P., & Vicari, S. (2019). Cooperative parent-mediated therapy for Italian preschool children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(7), 935-946. doi: 10.1007/s00787-019-01395-5

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ile İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Burcu ÖZGÜN¹ , Salih CEYLAN² 

¹(Sorumlu yazar) Öğretmen, M.E.B., burcuozgun_48@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7106-1826

²Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, sceylan@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7196-7807

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 01.03.2021	<p>İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri incelenmeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında 45 yüksek lisans ve 6 doktora tezi incelenmiş olup verilerin toplanmasında doküman incelemesi, analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen çalışmalar yayımlandığı yıla, lisansüstü düzeye, kullanılan araştırma yöntemi ve modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçlarına ve konularına göre incelenmiş, bulgular frekans ve yüzde dağılımları verilerek sunulmuştur. Yapılan araştırma neticesinde birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile ilgili lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda daha çok nicel araştırma yönteminin ve tarama modelinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının daha çok öğrenci ve öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. İncelenen tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracının ise anket olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmalar konularına göre dokuz kategoriye ayrılmıştır. Okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerde en çok çalışılan konu “okul öncesi eğitim” olmuştur.</p>
Kabul Tarihi: 21.04.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	
Anahtar Sözcükler: Birinci sınıf, okul olgunluğu, hazırlanmışlık	

Investigation of the Thesis on First Grade Students' School Maturity

Article Information	ABSTRACT
Received: 01.03.2021	<p>Within the scope of this study, which aims to examine the graduate theses of first year primary school students on school maturity, 45 master's and 6 doctoral theses were examined, document analysis was used for data collection and content analysis method was used for analysis. The investigated studies were examined according to the year they were published, the graduate level, the research method and model used, the study group, the data collection tools used in data collection, and the topics, and the findings were presented by giving frequency and percentage distributions. As a result of the research, it was seen that the graduate theses about the school maturity of first grade students were mostly done at the graduate level. It has been determined that quantitative research method and scanning model are mostly used in the studies. It was observed that the study groups consisted mostly of students and teachers. It was determined that the most frequently used data collection tool in the analyzed theses was the questionnaire. The studies examined were divided into nine categories according to their subjects. In the theses on school readiness, the most studied subject has been "pre-school education".</p>
Accepted: 21.04.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	
Keywords: First year, school maturity, readiness	

DOI: 10.32960/uead.887919

Makale Türü(Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Özgün, B. & Ceylan, S. (2021). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 210-222.

Citation Information: Özgün, B. & Ceylan, S. (2021). Investigation of the thesis on first grade students' school maturity. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 210-222.

1. GİRİŞ

Birinci sınıfa başlamak, çocuğun hayatında önemli dönüm noktalarından biridir. Tüm gelişim alanlarında yeterli düzeyde olgunluğa ulaşmış çocuk, okula başlama evresini daha sağlıklı geçirecektir. Bu nedenle çocuğun, okula başlamak için hazır olması önemlidir.

Çocuğun gelişim alanları yönünden okula her açıdan hazır olması (Güneş, 2013) olarak tanımlanan okul olgunluğunun, çocuğun okul başarısı üzerinde etkisi olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Arı & Özcan, 2014; Gündüz & Çalışkan, 2013; Van Zyl, 2011).

Okul olgunluğunu etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak çocuğun “*okul öncesi eğitim alıp almama durumu*” karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve okula uyumları üzerinde olumlu etkilerinin belirtildiği çalışmalar bulunmaktadır (Alakoç Pirpir, Soydan & Angın, 2016; Arı & Özcan, 2014; Y. Bay & D. N. Bay, 2019; Büyüktaşkapu Soydan, 2017; Canbulat, 2016; Güzel & Özyurt, 2018; Türkyılmaz & Pekdoğan, 2019).

Okul olgunluğunu etkileyen başlıca faktörlerden bir diğeri olan “*okula başlama yaşı*” ile ilgili olarak, alanyazında farklı görüşler yer almaktadır. Erdoğan, Ataş ve Özdemir’in (2016) yaptıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin yazmaya hazırbulunuşlukları yaş değişkeninden etkilenmemiştir. Diğer taraftan, okula başlama yaşı arttıkça; çocukların okul olgunluğu ve okula hazır oluşu üzerinde olumlu etkilerinin belirtildiği çalışmalar bulunmaktadır (Arı & Özcan, 2014; Y. Bay & D. N. Bay, 2019; Canbulat, 2016; Gündüz & Özarslan, 2017; Güzel & Özyurt, 2018; Mercan Uzun & Alat, 2017; Özdemir & Battal, 2019). Öğretmen görüşleri de bu görüşü destekler niteliktedir. Nitekim Koçak ve İncekara (2020) öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 72 ayı doldurmayan çocukların ilkokul birinci sınıfa başlamaları durumunda özgüven eksikliği, akran iletişimi, özbakım becerilerini gerçekleştirememe gibi sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmen görüşleri açısından diğer bir bakış açısı ise; öğretmenlerin ilkokula hazırbulunuşluğun boyut ve içeriği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığıdır. Güzelyurt, Erol, Kahraman, Temel ve Şavluk (2019), okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluk için uyguladığı etkinliklerin çoğunlukla akademik başarıya yönelik olmasını, öğretmenlerin ilkokula hazırbulunuşluğun kapsamı konusunda yeterli bilgiye sahip olmayışına bağlamışlardır. Yüce ve Kutluca Canbulat (2017) ise çalışmalarında, öğretmenlerin okul olgunluğunu, çoğunlukla okula ve kurallara uyum, boy, kilo, yaş gibi özelliklerle açıklamaya çalıştıklarını ve okul olgunluğuna yönelik bilgi eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu faktörlerin yanı sıra; “*aile*” faktörü, çocuğun okula hazırbulunuşluğunu etkileyen bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Annelerinin eğitim düzeyi yüksek olan çocukların okula hazırbulunuşluklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış çalışmalar vardır (Y. Bay & D. N. Bay, 2019; Mercan Uzun & Alat, 2017). Y. Bay & D. N. Bay’ın (2019) çalışmasında hazırbulunuşluk düzeyi, annesi çalışan çocukların hazır olma durumu bilişsel boyutta daha yüksektir. Babaları çalışan çocukların babaları çalışmayan çocuklara göre hazırbulunuşluk düzeyi daha fazladır ve babası lisans ve üzeri eğitim almış çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarda daha fazladır. Yine Mercan Uzun ve Alat (2017), ailenin gelir düzeyi yüksek olan çocukların okula hazırbulunuşluklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alakoç Pirpir vd. (2016), annelerin

meslekleri, eğitimleri ve yaşları ile çocuklarının okul olgunlukları arasındaki ilişkinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Görüldüğü üzere, okul olgunluğunu etkileyen pek çok etmen bulunmakta, bu etmenlerle ilgili olarak alanyazında farklı görüşler yer almakta ve yapılan çalışmalar, okul olgunluğuna ilişkin olarak çalışılması gereken pek çok değişkenin yer aldığını göstermektedir. Bu durumdan hareketle, şimdiye kadar yapılmış tezleri ortaya koymak ve incelemek, yapılacak çalışmalara ve araştırmacılara ışık tutması açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmada, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna yönelik olarak yapılan tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna yönelik olarak yapılan tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Tezlerin yayımlandığı yıl ve düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin yöntemine göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Okul olgunluğuna ilişkin olarak yapılan tezlerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, değişik aralıklarla ve birden fazla kaynak tarafından üretilmiş yazılı materyallerin analizini mümkün kılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

2.2. Veri Kaynakları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezleri incelemek amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada incelenecek becerilerin seçimi için öncelikli olarak; alanyazında yer alan birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile ilgili olan “okul olgunluğu”, “hazırbulunuşluk”, “hazır oluş”, “hazır olma”, “okula başlama”, “okula uyum”, “ilkokula hazırlama”, “okula hazırlık”, “okula alma testi”, “oryantasyon”, “uyum haftası” temel kavramlar ve anahtar kelimeler ölçüt olarak belirlenmiştir. Daha sonra, bu kavramlar ve anahtar kelimeler kullanılarak Ulusal Tez Merkezi’nde 2007-2020 yılları arasında okul olgunluğuna ilişkin olarak eğitim alanında yapılmış, erişime açık olarak yayımlanmış tezler doküman olarak belirlenmiştir. Anadili farklı öğrencilere yönelik olan çalışmalar araştırma dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına ve hazırbulunuşluklarını etkileyen değişkenlere ait kavram ve tezler düzeyine yönelik olarak yapılmış toplam 51 tez araştırmaya dâhil edilmiştir. İncelenen tezler EK-1’de verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler, içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde kategorileştirmek ve anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmaya dâhil edilen tezler araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak; yayımlandığı yıl ve düzeylerine, araştırma yöntemine, araştırma modeline, çalışma grubuna, kullanılan veri toplama araçlarına ve konularına göre temalara ayrılmıştır. Demografik ve yöntemsel değişkenlere ilişkin verilerin güvenilirliği için; incelenen 51 tezin yaklaşık %30'unu oluşturan 15 tez random yoluyla seçilmiş ve veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde kodlanmıştır. Bu işlemin devamında “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan temaların sayısı çıkarılarak Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ($Uzlaşma\ Yüzdesi = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı} * 100$ formülü) ile hesaplanmış ve güvenilirlik % 86,6 bulunmuştur. Tezlerin konularına yönelik yapılan analizlerde güvenilirlik ölçümleri için rastgele seçilen 15 tez her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış, ardından ortaya çıkan kodların uyumuna bakılmış ve %80 düzeyinde uyum olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik değerinin %70'in üzerinde çıkması durumunda güvenilir kabul edileceğini ifade etmektedir. Uyum olmayan veri noktaları için araştırmacılar bir araya gelerek tartışmış ve uzlaşma sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra diğer makalelerin temalarına ilişkin analiz birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzdeler (%) olarak tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Tezlerin Yayımlandığı Yıl ve Düzeylerine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmada öncelikle araştırma kapsamındaki tezlerin yayımlandığı yıl ve düzeylerine göre dağılımı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Tezlerin Yayımlandığı Yıl ve Düzeylerine Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2020	2	4,444	1	16,666	3	5,882
2019	6	13,333	1	16,666	7	13,725
2018	3	6,667	-	-	3	5,892
2017	2	4,444	-	-	2	3,921
2016	4	8,890	1	16,666	5	9,803
2015	6	13,333	-	-	6	11,764
2014	7	15,555	-	-	7	13,725
2013	4	8,890	1	16,666	5	9,803
2012	1	2,222	-	-	1	1,960
2011	2	4,444	-	-	2	3,921
2010	1	2,222	1	16,666	2	3,921
2009	1	2,222	1	16,666	2	3,921
2008	2	4,444	-	-	2	3,921
2007	4	8,890	-	-	4	7,841
Toplam	45	100	6	100	51	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmada incelenen tezlerin 45’ini yüksek lisans, 6’sını doktora tezleri oluşturmaktadır. Doktora düzeyinde yapılmış tezlerin yüksek lisans düzeyinde yapılmış tezlere göre çok

az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımı incelendiğinde, yapılan tezlerin en çok 2014 (%13,725) ve 2019 (%13,725) yıllarında gerçekleştiği görülmüştür. Tezlerin yayımlanma yılları, 2013 ile 2016 yılları arasında yoğunlaşma göstermektedir.

3.2. Tezlerin Yöntemine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin yöntemine göre dağılımı belirlenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	f	%
Nicel	29	56,862
Nitel	14	27,452
Karma	8	15,686
Toplam	51	100

Tablo 2’ye göre, okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerde en çok nicel araştırma yönteminin (%56,862) tercih edildiği görülmektedir. Tezlerin %27,452’si nitel, %15,686’sı karma yöntem araştırmalardır.

3.3. Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda, okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin araştırma modeline göre dağılımı belirlenmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	f	%
Tarama	25	49,019
Durum	5	9,804
Deneysel	4	7,844
Belirtilmemiş	4	7,844
Olgubilim	3	5,884
Çeşitleme	3	5,884
Gömülü karma desen	2	3,921
Eylem araştırması	1	1,960
Fenomenoloji	1	1,960
Müdahale deseni	1	1,960
Açıklayıcı sıralı desen	1	1,960
Yakınsayan paralel desen	1	1,960
Toplam	51	100

Tablo 3’e göre, okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin hemen hemen yarısında tarama modelinin (%49,019) tercih edildiği görülmektedir. Tezlerin %9,804’ü durum çalışması, %7,844’ü deneysel çalışmalarla, %5,884’ü olgubilim çalışması, %5,884’ü çeşitleme modeli ile desenlenmiştir. Gömülü karma desen (%3,921), eylem araştırması (%1,960), fenomenoloji (%1,960), müdahale deseni (%1,960), açıklayıcı sıralı desen (%1,960) ve yakınsayan paralel desenle (%1,960) modellenmiş çalışmalar da bulunmaktadır.

3.4. Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda, okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı belirlenmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	f	%
Öğrenci	17	33,333
Öğretmen	15	29,413
Öğretmen ve veli	7	13,727
Öğrenci ve öğretmen	6	11,764
Öğrenci, öğretmen ve veli	4	7,843
Öğrenci ve veli	1	1,960
Veli	1	1,960
Toplam	51	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere, çalışma grupları öğrenci, öğretmen ve velilerden oluşmaktadır. Çalışma gruplarının daha çok 17 tez ile öğrenci (%33,333) ve 15 tez ile öğretmenlerden (%29,413) oluştuğu görülmektedir. Öğretmen ve veli ile bir arada çalışılan 7 tez (%13,727), öğrenci ve öğretmenle bir arada çalışılan 6 tez (%11,764) bulunmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve veli ile bir arada çalışılan 4 tez (%7,843), öğrenci ve veli ile birlikte çalışılan 1 tez (%1,960) ve sadece veli ile çalışılan 1 tez (%1,960) bulunmaktadır.

3.5. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda, okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı belirlenmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	f	%
Anket formu	10	19,607
Görüşme formu	9	17,653
Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	4	7,850
Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği	2	3,921
Görüşme formu, gözlem formu	2	3,921
Anket, görüşme formu	2	3,921
Görüşme formu, araştırmacı günlüğü	1	1,960
Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, görüşme formu	1	1,960
Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, anket formu	1	1,960
Metropolitan Okul Olgunluğu Testi,	1	1,960
İlk okuma yazma becerisini değerlendirme formu	1	1,960
Kiel Okula Alma Testi	1	1,960
Marmara Üniv. Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği	1	1,960
Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi, anket formu	1	1,960
Okul Olgunluğu Testi, Sayılar Alt Testi	1	1,960
Okul Sosyal Davranış Ölçeği, Hazırbulunuşluk Ölçeği	1	1,960
Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği, Okul Kaygısı Ölçeği	1	1,960
Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği, Okuma Yazma Becerileri Ölçeği	1	1,960
İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA)	1	1,960
2’den fazla veri toplama aracı	10	19,607
Toplam	51	100

Tezlerde kullanılan veri toplama aracı incelendiğinde en fazla anket formunun (%19,607) kullanıldığı görülmektedir. Bunu, görüşme formu (%17,653) ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” (%7,850) izlemektedir. 16 tezde (%31,372) iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İki den fazla veri toplama aracı kullanılan tez sayısı 10 (%19,607)’dur.

3.6. Tezlerin Konularına Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı doğrultusunda, okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin konularına göre dağılımı belirlenmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konu	f	%
Okul öncesi eğitim	12	23,529
Okula başlama yaşı ve farklı yaş grupları	9	17,647
Okuma-yazma ve matematik becerileri	9	17,647
Okula uyum ve hazır oluşla ilgili öğretmen ve veli görüşleri	7	13,725
Uyum ve hazırlık çalışmaları	5	9,807
Sosyal yeterlik ve beceriler	4	7,843
Dezavantajlı, yetersizliği olan çocuklar ve bireyselleştirilmiş eğitim	3	5,882
Okulun çocuk için hazır olması	1	1,960
Öğretmen-öğrenci, akran ilişkileri ve aile katılımı	1	1,960
Toplam	51	100

Tablo 6’ya bakıldığında okul olgunluğu ile ilgili incelenen tezlerin 9 farklı konu altında toplandıkları görülmüştür. Tezlerde en çok çalışılan konu başlığı “okul öncesi eğitim” (%23,529) olmuştur. Sonrasında sırasıyla, “okula başlama yaşı ve farklı yaş grupları” (%17,647), “okuma-yazma ve matematik becerileri” (%17,647), “okula uyum ve hazır oluşla ilgili öğretmen ve veli görüşleri” (%13,725), “uyum ve hazırlık çalışmaları” (%9,807), “sosyal yeterlik ve beceriler” (%7,843), “dezavantajlı, yetersizliği olan çocuklar ve bireyselleştirilmiş eğitim” (%5,882), “okulun çocuk için hazır olması” (%1,960) ve “öğretmen-öğrenci, akran ilişkileri ve aile katılımı” (%1,960) konuları gelmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye’de ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yayımlandığı yılı, düzeyi, yöntemi, araştırma modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama aracı ve konuları açısından dağılımlarına göre değerlendirilmiştir.

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Bu konuda yapılan doktora tezlerinin daha az sayıda olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, doktora programı açılması için şartların daha zor olması, aynı zamanda doktora programına giriş koşullarının daha zor olması ve doktora öğrenci sayısının az oluşu olabilir. Tezler en çok 2014 ve 2019 yıllarında yayımlanmıştır. 2019 yılının en çok yayımlanan yıllar arasında olması, konunun orijinalliğini yitirmediğini göstermektedir.

Okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunda nicel yöntem kullanıldığı görülmektedir. Araştırma deseni olarak ise, en çok tarama modelinin tercih edildiği görülmektedir.

Okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin örneklem veya çalışma gruplarını öğrenci, öğretmen ve veliler oluşturmaktadır. Çalışma grubu en fazla öğrencilerden ve ardından öğretmenlerden oluşmaktadır. Yapılan araştırmaların özünde öğrencilere daha nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci sağlamak olduğu

düşünüldüğünde çalışma grubunun daha çok öğrenci ve öğretmenlerden belirlenmesi beklenen bir sonuçtur. Öğrenci, öğretmen ve veli ile bir arada çalışılan tezler de bulunmaktadır. Özellikle ilköğretim kademesinde velinin öğrenci üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, velilerin de çalışma gruplarına dâhil edilmesi kaçınılmazdır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğunun okula başlama durumlarıyla da ilişkisi bulunmaktadır ve okula başlama durumlarında yöneticilerin de veli üzerinde etkisi bulunabilmektedir. Okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin çalışma gruplarında yöneticilerin yer almadığı görülmektedir.

Okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla anket formu kullanılmıştır. Nicel çalışılan tezler için tercih edilebilecek hazır veri toplama araçları (Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Metropolitan Olgunluk Testi, gibi) bulunurken, araştırmacıların kendilerinin geliştirdiği anket formlarını tercih ettikleri görülmektedir. Nitel çalışılan tezler için en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme formudur.

Okul olgunluğu ile ilgili incelenen tezlerin dokuz farklı konu altında toplandıkları görülmüştür. Tezlerde en çok çalışılan konu başlığı “okul öncesi eğitim” (%23,529) olmuştur. Sonrasında sırasıyla, “okula başlama yaşı ve farklı yaş grupları” (%17,647), “okuma-yazma ve matematik becerileri” (%17,647), “okula uyum ve hazır oluşla ilgili öğretmen ve veli görüşleri” (%13,725), “uyum ve hazırlık çalışmaları” (%9,807), “sosyal yeterlik ve beceriler” (%7,843), “dezavantajlı, yetersizliği olan çocuklar ve bireyselleştirmiş eğitim” (%5,882), “okulun çocuk için hazır olması” (%1,960) ve “öğretmen-öğrenci, akran ilişkileri ve aile katılımı” (%1,960) konuları gelmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okul olgunluğunu daha kapsamlı inceleyebilecek doktora tezlerinin yapılması gerektiği söylenebilir.
2. Nicel ve nitel yaklaşımlar bir arada kullanılarak sınırlılıkları azaltan karma yöntemli çalışmaların sayısı artırılabilir.
3. Okul olgunluğu konulu tezler meta analiz yöntemi ile incelenerek alana yaptıkları katkının detaylı raporu elde edilebilir.
4. Okul olgunluğu ile ilgili araştırmalarda yöneticilerin de çalışma grubuna dâhil edilmesi önerilebilir.
5. Okul olgunluğunu farklı boyutlarıyla ele alan topluma duyarlı ölçme araçları geliştirilebilir.
6. Okul olgunluğu ile ilgili araştırmalarda öğrenci görüşlerini de inceleyen çalışmalar tasarlanabilir.
7. Dezavantajlı çocukların okul olgunluğunu konu alan çalışmaların sayısı artırılabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Burcu ÖZGÜN: Literatür tarama, veri toplama ve analizi, yazım ve düzenleme.

2. Salih CEYLAN: Danışmanlık ve denetim, inceleme ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Bay, Y. & Bay, D. N. (2019). *Analysis of children's primary school readiness according to some variables*. Paper presented at the World Conference on Research in Teaching and Education, Barcelona, Spain, 12-14 December. Retrieved from <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2019/12/19-218.pdf>
- Bayındır, D. & Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), s. 135-154. doi: 10.23863/kalem.2018.105
- Büyüktaşkapu Soydan, S. (2017). Some variables predicting the school readiness of preschool children, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 189-208. doi: 10.1501/Egifak_0000001392
- Canbulat, T. & Küçükkaragöz, H. (2007). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefedergi/issue/30766/332513>
- Erdoğan, Ö., Ataş, M. & Özdemir, C. (2016). İlkoköl birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 21-36. doi: 10.15390/EB.2016.6108
- Gündüz, H. B. & Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkököl başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304630
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 280-298. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5458/74014>
- Güzel, N. & Özyurt, M. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267. doi: 10.17860/mersinefd.441260
- Güzelyurt, T., Erol, S., Kahraman, A., Temel, L. & Şavluk, B. Okul öncesi öğretmenlerinin ilkököl hazır bulunuşluğuna ilişkin görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 23-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iperj/issue/51447/595905>
- Karakuzu, E. & Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn Destekli İlkoköl Hazırlık Programı'nın (EDİHP) okul öncesi dönem çocuklarının ilkököl hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102. Erişim adresi: <http://ijeces.hku.edu.tr/en/download/article-file/155148>
- Koçak, D. & İncekara, S. (2020). Okul olgunluğuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13(1), 170-190. doi: 10.30831/akukeg.557152
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Özdemir, A. & Battal, Ş. (2019). İlkoköl erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1-1. doi: 10.26466/opus.529169
- Pirpir, D. A., Soydan, S. & Angın, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerini yordayıcı bazı değişkenler. *Pegem Atıf İndeksi*, 489-504. doi: 10.14527/9786053183563b2.030
- Polat, Ö. & Yağbasan, Ş. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkököl hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 869-891. doi: 10.24315/tred.535621

- Türkyılmaz, M. İ. & Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda okul öncesi eğitimin ilkökul birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve hazırbulunuşlukla ilişkisi. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 22(42), 159-174. doi: 10.31795/baunsobed.657288
- Uzun, E. M. & Alat, K. (2015). Okul öncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/33619/373028>
- Van Zyl, E. (2011). The relationship between school readiness and school performance in grade 1 and grade 4. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1), 82-94. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187411.pdf>
- Yazar, A. (2013). *Okul öncesi eğitim programının ilkökula hazırlık açısından etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. (2019). *Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımının birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına, matematik ve okuma-yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocukların velilerinin okula hazırbulunuşluk davranışları ve okul olgunluğu ile ilgili görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 589-604. doi: 10.7827/TurkishStudies.12740
- Yüce, S. & Kutluca Canbulat, A. N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretiminde okul olgunluğunu belirleme ve kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 101-123. doi: 10.18298/ijlet.1691.

EK-1. İncelenen Tezler

- Akay, D. (2017). *Anaokulu ve ilkökul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkökula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akbuğa, S. (2018). *Okul öncesi eğitimin ilkökula hazırlama düzeyinin okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes üniversitesi, Kayseri.
- Altıntaş, E. (2015). *1. Sınıflarda uygulanan uyum ve hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Aslan, M. (2014). *60-72 aylık çocukların ilkökula başlama durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ateş, E. Ş. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin, ilkökul 1. Sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayten, M. (2014). *Zorunlu-kademeli eğitim sisteminde 1. Sınıf öğrencilerinin sahip olmaları gereken yeterliliklerin sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bilgili, F. (2007). *İlköğretim 1. sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çakıcı, M. (2015). *60-72 aylık 1. sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Çeliktürk, Z. (2011). *İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Çomaklı, M. (2020). *İlkokula başlarken çocukların yaşadıkları uyum sorunları ve sorunların çözümüne yönelik yapılan uygulamaların ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çökük, K. (2019). *Farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin okula hazırbulmuşlukları ve uyum sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Delican, B. (2013). *Uyum ve hazırlık çalışmaları programının ilk okuma yazmaya hazırooluşluğa etkisi ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, E. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve okula uyum durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demirtaş Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dirlik, C. (2014). *4+4+4 Eğitim sisteminde 60-66 aylık öğrencilerin okula hazırbulmuşlukta sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, O. (2014). *60-72 aylık dönemde ilkokula başlayan öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretimi sürecindeki durumlarının tespit edilmesine yönelik birçoklu durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gedik, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulmuşluk düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Güler, H. (2016). *İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının ve okuma-yazma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Gündüz, F. (2013). *60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güner, F. (2020). *Okulun hazır olması açısından ilkokulların incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa.
- Gürbüz, E. (2019). *İlkokula beş yaşında başlamanın öğrencilerin gelişimlerine etkileri konusunda öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, N. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- İbileme, S. (2019). *Yetersizliği olan öğrencilerin ilkokula başlama sürecinde okula uyumuna yönelik ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karakuzu, E. (2015). *Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kırca, M. A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutluca Canbulat, A. (2010). *Okula destek eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Lokumcu Tozar, S. B. (2010). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Mandal, N. (2015). *2012-2013 eğitim - öğretim yılı 1.sınıf değişikliklerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Morgül, S. (2016). *2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkokula başlama yaşındaki değişikliğin eğitim öğretime etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Özarslan, N. (2014). *1. sınıfta öğrenim görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Polat, E. (2014). *12 yıllık zorunlu ve kademeli eğitim sisteminde ilkokul birinci sınıflarda yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sönmez, A. (2013). *60-72 aylık dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık oyun destek programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Temel, N. (2017). *Gerçek yaşam temelli değerler eğitimi programının ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Teymurlu, C. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okula uyumu ve yaşadıkları sorunlarla ilgili veli ve öğretmen görüşleri üzerine bir olgubilim çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tutal, Ö. (2013). *İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Türker, M. (2020). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Türkyılmaz, M. İ. (2018). *İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve hazırbulunuşluk becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Ana sınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yazar, A. (2013). *Okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, C. (2019). *Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımının birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına, matematik ve okuma-yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yılmaz, N. (2019). *İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilere uygulanan okula uyum haftası ve uyumu etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yüce, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde okul olgunluğunu belirleme ve kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.