

21.
cilt
volume

3
sayı
issue

2021
eylül
september



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

ISSN: 1303-0493

e-ISSN: 2148-4929

ISSN: 1303-0493
E-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Bolu Abant İzzet Baysal University
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION



EYLÜL/SEPTEMBER-2021

Yıl/Year: 2021 Cilt/Volume: 21 Sayı/Issue: 3

ISSN: 1303-0493
E-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

İmtiyaz Sahibi (Üniversite Adına):

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörü

Sorumlu Müdür:

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak. Dekanı

Editör:

Prof. Dr. Cemal AVCI

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Editörler Kurulu:

Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE

Prof. Dr. Cemal AVCI

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

Prof. Dr. İlknur TEKİNARSLAN

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Doç. Dr. Anıl RAKICIOĞLU SÖYLEMEZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Yardımcı Editörler:

Dr. Arş. Gör. İbrahim UYSAL

Arş. Gör. Çağrı DEMİRTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Dil Editörleri:

Doç. Dr. Abdullah COŞKUN (İngilizce)

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU (İngilizce)

Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY (Türkçe)

Dr. Öğr. Üyesi Seda COŞAR ÇELİK (İngilizce)

Arş. Gör. Ömer SAVAŞ (Türkçe)

Arş. Gör. Seda KAYA (Türkçe)

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Web Editörü:

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Grafik & Kapak Tasarım:

Arş. Gör. Orhun TÜRKER

Öğr. Gör. Nimet ÇELEBİ

Öğr. Gör. Taner DURAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Teknik Bilimler M.Y.O.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Redaktör

Arş. Gör. Betül Dilşad ERTEKİN

Arş. Gör. Hamide Merve DOĞANÇAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

İletişim & Sekreteryä:

Bil. İşl. Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

ISSN: 1303-0493
E-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

Owner (On Behalf of University):

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rector of the Bolu Abant İzzet Baysal University

Responsible Managing Editor:

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

Dean of the Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Editor:

Prof. Dr. Cemal AVCI

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Editorial Board:

Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. Cemal AVCI

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. İlknur TEKİNARSLAN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assoc. Prof. Dr. Anıl RAKICIOĞLU SÖYLEMEZ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assistant Editor:

Dr. Res. Assist. İbrahim UYSAL

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Çağrı DEMİRTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Language Reviewer:

Assoc. Prof. Dr. Abdullah COŞKUN (English)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU (English)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assist. Prof. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY (Turkish)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assist. Prof. Dr. Seda COŞAR ÇELİK (English)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Ömer SAVAŞ (Turkish)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Seda KAYA (Turkish)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Web Editor:

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Graphic & Cover Design:

Res. Assist. Orhun TÜRKER

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Lecturer Nimet ÇELEBİ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Voc. Sch. of Tech. Sci.

Lecturer Taner DURAN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Redactor

Res. Assist. Betül Dilşad ERTEKİN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Hamide Merve DOĞANÇAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Contact & Secretariat:

Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ (University of Stavanger, Higher Education Pedagogies)
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI (Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Tahir KODAL (Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Yaşar BODUR (Georgia Southern University, College of Education)
Doç. Dr. Betil ERÖZ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Mete AKÇAOĞLU (Georgia Southern University, College of Education)
Doç. Dr. Olcay SERT (Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication)

Danışma Kurulu:

Prof. Dr. Alparslan UÇAR (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA (Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Bayram BIÇAK (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Dilek Yelda KAGNİCI (Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Halit KARATAY (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. İlhan GÜNBOYU (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ (University of Stavanger, Higher Education Pedagogies)
Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN (Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Türkan ARGON (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Yaşar BODUR (Georgia Southern University, College of Education)
Prof. Dr. Yeşim YENER (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Yusuf CERİT (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Zeki ÇEVİK (Balıkesir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi)
Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Adnan ALTUN (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Babürhan ÜZÜM (Sam Houston State University, School of Teaching and Learning)
Doç. Dr. Betil ERÖZ TUĞA (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Hasan Hakan OKAY (Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Mete AKÇAOĞLU (Georgia Southern University, College of Education)
Doç. Dr. Olcay SERT (Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication)
Doç. Dr. Onur TOPALOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Onur ZAHAL (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Yasin DOĞAN (Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Dr. Öğr. Üyesi Bedrettin YAZAN (The University of Alabama, College of Education)
Dr. Öğr. Üyesi Christopher Thomas DAGUE (The Citadel, The Military College of South Carolina)
Dr. Öğr. Üyesi Esin ÖZCAN (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Cevriye ÖZKARAL (Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi)

Editorial Board:

Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ (University of Stavanger, Higher Education Pedagogies)
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI (Kastamonu University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Tahir KODAL (Pamukkale University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Yaşar BODUR (Georgia Southern University, College of Education)
Assoc. Prof. Dr. Betil ERÖZ (Middle East Technical University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Mete AKÇAOĞLU (Georgia Southern University, College of Education)
Assoc. Prof. Dr. Olcay SERT (Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication)

Advisory Board:

Prof. Dr. Alparslan UÇAR (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA (Bursa Uludağ University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Bayram BIÇAK (Akdeniz University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU (Middle East Technical University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Halit KARATAY (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Prof. Dr. İlhan GÜNBOYU (Akdeniz University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ (University of Stavanger, Higher Education Pedagogies)
Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN (Niğde University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Anadolu University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Türkan ARGON (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Yaşar BODUR (Georgia Southern University, College of Education)
Prof. Dr. Yeşim YENER (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Yusuf CERİT (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Zeki ÇEVİK (Balıkesir University, Faculty of Arts and Sciences)
Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Adnan ALTUN (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Babürhan ÜZÜM (Sam Houston State University, School of Teaching and Learning)
Assoc. Prof. Dr. Betil ERÖZ TUĞA (Middle East Technical University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Hasan Hakan OKAY (Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Mete AKÇAOĞLU (Georgia Southern University, College of Education)
Assoc. Prof. Dr. Olcay SERT (Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication)
Assoc. Prof. Dr. Onur TOPALOĞLU (Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Onur ZAHAL (İnönü University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN (Pamukkale University, Faculty of Education)
Assist. Prof. Dr. Bedrettin YAZAN (The University of Alabama, College of Education)
Assist. Prof. Dr. Christopher Thomas DAGUE (The Citadel, The Military College of South Carolina)
Assist. Prof. Dr. Esin ÖZCAN (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Assist. Prof. Dr. Tuğba Cevriye ÖZKARAL (Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty)

Yazışma Adresi (Contact Address): Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı 14280 BOLU

Bolu Abant İzzet Baysal University
Faculty of Education 14280 Bolu TURKEY

Telefon (Telephone): 0374 254 1000 (pbx) / 1606

Faks (Fax): 0374 253 4641

E-Posta (E-Mail): aibuefdergi@gmail.com

Baskı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Basımevi
Tel: 0374 254 1000 (pbx) / 1408

HAKEM KURULU – REFEREE BOARD (Cilt 21, Sayı 3 [Volume 21, Issue 3])

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Prof. Dr. Ali YILMAZ
Prof. Dr. Barış KARAELEMA
Prof. Dr. Cengiz ÖZYÜREK
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Erdal BAY
Prof. Dr. İ. Funda ACARLAR
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
Prof. Dr. Mehmet AKINCI
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
Prof. Dr. Nazmiye ÇİVİTÇİ
Doç. Dr. Adnan ALTUN
Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Doç. Dr. Aysun ERGİNER
Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN
Doç. Dr. Bahadır KILCAN
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA
Doç. Dr. Fahri KILIÇ
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU
Doç. Dr. İlkey AŞKIN TEKKOL
Doç. Dr. Neslihan KARAMAN
Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK
Doç. Dr. Özcan KARAASLAN
Doç. Dr. Özkan ÇELİK
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN
Doç. Dr. Seher YALÇIN
Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK
Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi A. Pınar KONYALIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Ayten Eren ARTAN
Dr. Öğr. Üyesi Esra UÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Gizem UYUMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Gözde SIRGANCI
Dr. Öğr. Üyesi Hamdi KARAKAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Hülya UZUN
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin EŞ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ
Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR
Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ
Dr. Öğr. Üyesi Murat TARHAN
Dr. Öğr. Üyesi Nazife KARADAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ERDİMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Salih GÜLEN
Dr. Öğr. Üyesi Seda KARAYAZI ÖZSAYIN
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ŞENGİL AKAR
Dr. Öğr. Üyesi Uğur GEZER
Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU
Dr. Arş. Gör. Emrah HİĞDE

Aydın Adnan Menderes Üni. Eğitim Fak.
Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fak.
Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak.
Ordu Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Gaziantep Üni. Gaziantep Eğitim Fak.
Hasan Kalyoncu Üni. Eğitim Fak.
Eskişehir Osmangazi Üni. Eğitim Fak.
Aksaray Üni. İktisadi ve İdari Bilimler Fak.
Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak.
Pamukkale Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni. Eğitim Fak.
Sakarya Üni. Eğitim Fak.
Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak.
Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Karamanoğlu Mehmetbey Üni. Eğitim Fak.
Kastamonu Üni. Eğitim Fak.
Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fak.
Sinop Üni. Eğitim Fak.
Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fak.
Muğla Sıtkı Koçman Üni. Eğitim Fak.
Siirt Üni. Eğitim Fak.
Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fak.
Ondokuz Mayıs Üni. Eğitim Fak.
Sakarya Üni. Eğitim Fak.
İstanbul Medipol Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Pamukkale Üni. Eğitim Fak.
Giresun Üni. Eğitim Fak.
Yozgat Bozok Üni. Eğitim Fak.
Sivas Cumhuriyet Üni. Eğitim Fak.
Aydın Adnan Menderes Üni. Devlet Kon.
Sinop Üni. Eğitim Fak.
Trakya Üni. Eğitim Fak.
Süleyman Demirel Üni. Eğitim Fak.
İnönü Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. İlahiyat Fak.
Adıyaman Üni. Eğitim Fak.
Adıyaman Üni. Eğitim Fak.
Muş Alparslan Üni. Malazgirt M.Y.O.
Adıyaman Üni. Eğitim Fak.
Şırnak Üni. Beden Eğitimi ve Spor Y.O.
Tokat Gaziosmanpaşa Üni. Eğitim Fak.
Kastamonu Üni. Eğitim Fak.
Yozgat Bozok Üni. Eğitim Fak.
Trakya Üni. Eğitim Fak.
Aydın Adnan Menderes Üni. Eğitim Fak.

Dr. Arş. Gör. Nurbanu PARPUCU
Dr. Arş. Gör. Ülkü AYVAZ
Dr. Öğr. Gör. Füsün KURT GÖKÇELİ
Dr. İbrahim BENEK
Dr. Satı Ceylan ORAL

Anadolu Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Anadolu Üni. Yunus Emre Sağlık Hiz. M.Y.O.
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

*Hakem kurulundaki hakemler, makaleye ilişkin kararlarından bağımsız olarak, tüm sürece katkı verdikleri için listelenmiştir.

Not: Adı geçen üyeler bu sayının hakemlerdir.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi uluslararası hakemli bir dergi olup, yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) çıkar. Dergi TÜBİTAK – ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, ASOS Index, Directory of Open Access Journals (DOAJ) ve Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD) üyesidir. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (Cilt 21, Sayı 3)

İÇİNDEKİLER

- 1- Ayça CİRİT GÜL, Zeki APAYDIN..... 732
Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi: Bir Uzaktan Eğitim Çalışması
Analysis of Preservice Teacher' Argumentation Skills According to Various Variables: A Distance Education Study
- 2- Ensar Abdullah GÖKALP, Zeynep Deniz YÖNDEM 759
Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılığın Kişilik Özellikleri ve Algılanan Sosyal Desteğe Göre Yordanması
Prediction of Resilience According to Personality Traits and Perceived Social Support in Adolescents
- 3- Özlem KARAKIŞ 769
The Relationship Between Teaching Profession Perception and Professional Anxiety Levels of Prospective Teachers
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki
- 4- Adem KARACA, Bülent AKBABA 788
Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Bibliyometrik Araştırma: 1980-2020 Yılları Arasında Yapılan Çalışmaların Analizi
Bibliometric Research on Citizenship Education: Analysis of Studies Between 1980-2020
- 5- Ahmet Volkan YÜZÜAK, Turgut ARSLAN 805
Liselere Geçiş Sınavına İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi
Science Teachers Views About High School Entrance Exam
- 6- Nesip DEMİRBILEK, Fulya ATILA 820
Üniversite Öğrencilerinin Zorunlu Uzaktan Eğitimin Yürütülmesine İlişkin Önerileri
Suggestions of University Students on Compulsory Distance Education
- 7- Erhan BOZKURT, Gonca KÜÇÜKAKIN, Hava ÖKSÜZ 833
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Reform Programlarına İlişkin Algıları
Middle School Mathematics Teachers' Perceptions About Reform Curriculum
- 8- Burcu AKTAŞ, İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN..... 848
Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Türkçeye Uyarlanması
Adaptation of Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2) to Turkish
- 9- Bilal ÜSTÜN..... 863
Anadolu Lisesi Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
An Investigation of Anatolian High School Students' Attitudes Towards Learning German as a Second Foreign Language According to Various Variables
- 10- İsmail DÖNMEZ, Şahin İDİN..... 875
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesi: Yapılandırmacı Müze Öğrenme Ortamları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması
The Assessment of Out-Of-School Learning Environments: Adaptation of The Constructive Museum Learning Environments Scale to Turkish
- 11- Nevra ATIŞ AKYOL, Selda ATA DOĞAN, Mine Canan DURMUŞOĞLU 887
Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin İletişim Becerilerinin Önemi: Aile Katılımı, İş Birliği ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi
The Importance of Teacher's Communication Skills in Preschool Education: Family Involvement, Cooperation and Teacher-Child Relationship

12- Tuncay TÜRK BEN.....	900
Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Motivasyonları Arasındaki İlişki <i>The Relationship Between Secondary School Students' Writing Skills, Attitudes Towards Writing, and Writing Motivations</i>	
13- Hakkı KAHVECİ.....	923
Siyasi Partilerin Eğitim Politikalarının Neoliberalizm Bağlamında İncelenmesi <i>An Analysis of Political Parties' Education Policies in the Context of Neoliberalism</i>	
14- Burcu AVCI AKBEL.....	941
Türk Müziğinde Terminoloji Sorununun Ekol, Üslûp, Tavır, Yorum Terimleri Özelinde İncelenmesi <i>A Review on the Problem of Terminology in Turkish Music in Regards to the Terms Ecole, Style, Individual Characteristics and Interpretation</i>	
15- Çağrı DEMİRTAŞ, Fahri KILIÇ.....	956
Osmanlı İmparatorluğu'nun Doğu ve Güney Bölgelerinde Eğitim Şemsiyesi Altında Amerikan Board Cemiyetinin Misyonerlik Faaliyetleri <i>Missionary Activities of the American Board Under the Umbrella of Education in the Eastern and Southern Regions of the Ottoman Empire</i>	
16- Önder ERYILMAZ.....	965
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Prososyallik Düzeyinin İncelenmesi <i>Examining the Prosociality Levels of Preservice Social Studies Teachers</i>	
17- Sultan Selen KULA, Ömer Faruk AKBULUT.....	978
Öğretmen Adaylarının Çocuğa Yönelik Şiddeti Önlemeye İlişkin Önerilerin İncelenmesi <i>Examination of Pre-Service Teachers' Suggestions on Prevention of Violence Against Children</i>	
18- Murat GENÇ, Ufuk GÜVEN, Seda SÖĞÜT.....	994
Fen Bilimleri Dersinde Tablet ve Bilgisayar Kullanımının Öğrenci Başarısı İle İlişkisi: Bir TIMSS Çalışması <i>The Relationship Between Tablet and Computer Use and Student Achievement in Science Lesson: A TIMSS Study</i>	
19- Serdar HAZAR, Ahmet SAYLIK.....	1006
Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmelerinin Yordayıcısı Olarak Okul Müdürlerinin Denetim Rollerini <i>Supervisory Roles of School Principals as the Predictor of the Organizational Socialization of Teachers</i>	
20- Ahmet Mahmut ÜÇLER, Ahmet YIKMIŞ.....	1023
Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Uyarlamalarına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi <i>Determination of the Studies Related to Instructional Adaptation of Turkish Language Teachers Who Have Inclusive Students</i>	
21- Didem ÇAPAR, Erkan ŞENŞEKERCİ.....	1044
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarihsel Çevrenin Tarih Öğretiminde Kullanımına Yönelik Yaklaşımları <i>Social Studies Teachers' Attitudes Towards the Utilisation of Historical Environments in History Teaching</i>	
22- Özgül POLAT, Sezgin BALABAN.....	1063
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Analyzing of the Relationship Between Occupational Professionalism and Professional Self-Esteem of Preschool Teachers</i>	

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 22.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.06.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-925298>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARGÜMANTASYON BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ: BİR UZAKTAN EĞİTİM ÇALIŞMASI

Ayça CİRİT GÜL¹, Zeki APAYDIN²

ÖZ

Öğretmen adaylarının; öğretmenlik mesleğine başladıklarında, öğrencilerini, öğrenmeye açık, kendi düşüncelerini ve karşıt düşünceleri sorgulayan ve araştırma becerisine sahip bireyler olarak yetiştirebilmeleri için; belli bir konuya ilişkin iddialara yönelik argümanları doğru algılamaları ve değerlendirebilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada da, öğretmen adaylarının, kendilerine sunulan iddia ve argümanları nasıl değerlendirdikleri Sampson ve Clark (2006) tarafından geliştirilen ve Kaya vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan argümantasyon testi aracılığıyla incelenmiştir. Çalışma, Karadeniz Bölgesi'nde yer alan üniversitelerden birinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmaya 193 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında eğitimin uzaktan yürütülmesinden dolayı online bir form aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmadan sağlanan verilere göre, öğretmen adaylarının ilgili argümantasyon sürecine yönelik bilgi birikimleri olduğunda oluşturdukları argümanların kalitesi ve argümanları tanımlama, açıklama, analiz etme ve değerlendirme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.


Anahtar kelimeler: Öğretmen adayları, argümantasyon testi, argüman


ANALYSIS OF PRESERVICE TEACHER' ARGUMENTATION SKILLS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES: A DISTANCE EDUCATION STUDY

ABSTRACT

Teacher candidates; so that when they start the teaching profession, they can raise their students as individuals who are open to learning, question their own thoughts and opposing views, and have research skills; they need to be able to perceive and evaluate the arguments for the claims about a certain subject correctly. In this study, too, how pre-service teachers evaluate the claims and arguments presented to them through the argumentation test developed by Sampson and Clark (2006) and adapted into Turkish by Kaya et al. (2014). The study was carried out with teacher candidates studying in one of the universities in the Black Sea Region. 193 teacher candidates participated in the study. The data were collected through an online form due to the distance education in the 2019-2020 academic year. According to the data obtained from the study, it was concluded that the quality of the arguments and the skills of defining, explaining, analyzing and evaluating the arguments increase when the pre-service teachers have knowledge about the relevant argumentation process.

Keywords: Teacher candidates, argumentation test, argument

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aycaciritgul@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-4765-1153>

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zapaydin@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-6581-4828>

1. GİRİŞ

Geliştirilen öğretim programlarının temel amacı, örgün eğitim sürecinin herhangi bir aşamasında öğrenim gören tüm öğrencilerin günlük ve akademik hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri kazanmalarını ve kullanabilmelerini sağlamaktır (Şahin-Kalyon & Taşar, 2020). Gün geçtikçe gelişen bilim ve teknoloji sonucunda, bireylerden beklenen nitelikler de değişmektedir. Günümüzde, geliştirilen öğretim programları aracılığıyla, meydana gelen değişimlere ayak uyduran; edindiği bilgilerin doğruluğunu sorgulayan; katıldığı tartışmalarda sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapan; kendi düşüncelerini özgürce ifade eden bilim okuryazarı bireyler yetişmesi beklenmektedir (Aymen-Peker vd., 2012). Ancak teknoloji sebebiyle bireylerin bilgiye ulaşma hızı arttığından, karşı karşıya kaldıkları problemleri çözmek için ayırdıkları zaman azalmaktadır. Dolayısıyla da bireylerin günlük veya akademik sorunları çözmek için harcadıkları vakit de azalmaktadır (Türkoğuz & Cin, 2013). Bu bağlamda bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için hızlı, bilimsel ve sorgulayıcı düşünmeye, fikirlerini doğru ve geçerli sebepler sunarak ifade edebilmeye ve kendi düşüncesi ile karşıt düşünceler arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmeye ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir.

Bireylerin belli bir konu hakkındaki fikirlerinin ortaya çıkmasına imkân veren, bilimsel düşünmeyi sağlayan ve bireylerde araştırma sorgulama becerisini geliştiren argümantasyon süreci son yıllarda eğitimde öne çıkan konulardan biri olmuştur (Akpinar & Ergin, 2005; Driver vd., 2000; Lederman, 1992). Argümantasyon; öğrencilerin kendi ön bilgilerinin kullanarak belirttikleri görüşlerini açıklayan nedenleri, açık bir dille ifade ettikleri; bu görüşlerini karşı iddialarda bulunarak destekledikleri ve karşıt görüşleri de çürütücüler kullanarak çürüttükleri bir iletişim türüdür (Kaya & Kılıç, 2010). Bununla birlikte argümantasyon, bireylerin belirli bir konuya yönelik olarak kendi düşüncelerini ifade ettikleri; karşıt bir düşünce ile karşılaştıklarında kendi düşüncelerini özgürce savunabildikleri; kendi iddialarını ve karşı görüşteki iddiaları farklı örnekler ve gerekçelerle destekleyebildikleri veya çürütebildikleri formel ya da informel olarak gerçekleşen tartışma sürecidir. Bu süreç boyunca öğrenciler, kendi bilgilerini sorgulama ve yeni edineceği bilgilere yönelik eleştirel bakış açısıyla konuya ilişkin neden-sonuç ilişkileri kurma şansı elde edebilmektedirler. Öğrencilerin karşılaştıkları güncel ya da akademik problemlere yönelik olarak öne sürdükleri çözümleri haklı çıkarmak için tutarlı argümanlar üretebilmeleri de önemli bir beceridir (Cho & Jonassen, 2002). Dolayısıyla öğrenciler ilkokuldan itibaren, dolaylı ya da doğrudan verilen argümantasyon eğitimiyle, bir konuya ilişkin kendi düşüncelerini sorgulama, karşı düşünceleri eleştirme ve karşıt düşüncelere yönelik kendi düşüncelerini savunabilme becerisi kazanırlar (Türkoğuz & Cin, 2013). Alanyazında bu konuda yapılan ve öğrencilere olumlu katkıları olduğuna ilişkin bulgular içeren çalışmalar mevcuttur. Parlan vd. (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları, argüman oluşturma becerisine sahip bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazında yer alan bir diğer çalışmada da argümantasyona dayalı tartışma etkinliklerinin yapıldığı sınıf ortamlarında bulunan öğrencilerin, düşünme becerilerinin geliştiği vurgulanmaktadır (Erduran vd., 2015). Bu bağlamda eğitim-öğretim ortamlarında argümantasyon süreçlerine yer vermek; yarının liderleri konumundaki öğrencilere kendilerine daha başarılı gelecek kurmaları konusunda olanak vermek anlamına gelir. Bu nedenle geliştirilen öğretim programlarında argümantasyon süreçlerine daha fazla yer verilmesi ve konunun teorik olarak programlarda bulunmasının yanı sıra uygulamada da kullanılması önemlidir.

Alanyazında alan bağımlı ve alan bağımsız olarak birçok bilim insanı tarafından geliştirilen argümantasyon modelleri bulunmaktadır. Argümantasyon süreçleri boyunca yürütülen argümantasyon modelleri değiştikçe, amaçlanan hedefler ve bu hedeflere ulaşma yolları da farklılık göstermektedir (Alaz-Meriç, 2019). Farklı alanlarda veya aynı alanda fakat farklı değerlendirme biçimleri şeklinde kendini gösteren birçok argümantasyon modeli bulunmakla birlikte, bu modellerden en bilineni Toulmin (1958) tarafından geliştirilmiştir. Bu model, ilk olarak hukuk alanında geliştirilen ancak sonrasında eğitim alanında da sıklıkla kullanılan Argümantasyon Modelidir (Aktamış & Hiğde, 2015). Toulmin'in argümantasyon modelinde; iddia, veri, gerekçe, destekleyici, niteleyici ve çürütücü olmak üzere altı bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenlerden ilki olan *iddia*, bir konuya, olguya ya da probleme yönelik öne sürülen görüşleri; *veri*, öne sürülen iddiayı desteklemek amacıyla kullanılan olgusal gözlem ve deneysel bulgu önermelerini; *gerekçe*, iddia ve veri arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğunu açıklayan mantıksal temellendirme önermelerini; *destekleyici*, gerekçenin kabul edilme düzeyini artırmak amacıyla verilen ek örnekleri; *niteleyici*, iddiaları genelleme ya da sınırlama amacıyla kullanılan betimlemeleri ve *çürütücü* ise, genellikle iddiaların ve/veya diğer bileşenlerin geçersiz olduğu koşulları ya da durumları ortaya koyan önermeleri ifade etmektedir (Yılmaz & Benzer, 2020).

Toulmin'in modelinin bireylere sağladığı yararlardan bazıları şunlardır (Johnson & Blair, 1987; Johnson, 1996, akt. Aldağ, 2006):

Bireyler bu süreçte tartışmanın bir parçası hâline gelirler.

Tartışmanın hangi aşamasında hangi soruların sorulması gerektiğini öğrenirler.

Tartışmayı eleştiriler doğrultusunda revize edilebilen bir süreç olarak algırlarlar.

Eleştirinin tartışma sürecinin bir parçası olduğunu kavrarlar.

1.1. Araştırmanın amacı

Öğretmen adaylarının; öğretmenlik mesleğine başladıklarında, öğrencilerini, öğrenmeye açık, kendi düşüncelerini ve karşı düşünceleri sorgulayan ve araştırma becerisine sahip bireyler olarak yetiştirebilmeleri için; belli bir konuya ilişkin iddialara yönelik argümanları doğru algılamaları ve değerlendirebilmeleri gerekmektedir. Son yıllarda gündeme gelen argüman üretebilme becerisi, geçen birkaç on yılda uluslararası alanda üzerinde durulan hassas konulardan biri hâline gelmiştir (Şahin-Kalyon & Taşar, 2020). Bu doğrultuda mevcut çalışmada, öğretmen adaylarının, kendilerine sunulan iddia ve argümanları nasıl değerlendirdikleri Sampson ve Clark (2006) tarafından geliştirilen ve Kaya vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan argümantasyon testi aracılığıyla incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre testte yer alan sorulara yönelik yaptıkları sıralamalar nasıldır?
- 2- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre testteki sorulardan aldıkları toplam puanlar nasıldır?
- 3- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre testte yer alan sorulara yönelik yaptıkları sıralamalar nasıldır?
- 4- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre testteki sorulardan aldıkları toplam puanlar nasıldır?
- 5- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ile testten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile testten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğrenciler, günlük ve akademik yaşantıları boyunca edindikleri deneyimler ve bilgilerden yola çıkarak karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm üretebilmek için birtakım argümanlar üretmektedirler. Ürettikleri bu argümanlar ile hem kendi iddialarını gerekçelendirme ve destekleme hem de karşı iddiaları çürütme imkânı bulmaktadırlar. Öğrencilerin argümantatif süreçler içinde geçerli ve kaliteli argümanlar üretebilmeleri için de sınıf ortamının bu sürece uygun olarak tasarlanması ve yürütülmesi gerekmektedir. Bu ortamın tasarlanmasında ve sürecin yürütülmesinde de kilit kişi öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, argümantatif sınıf ortamının tasarlanması, sürecin amaca uygun ve etkili bir şekilde yürütülmesi ve süreç sonundaki öğrenme çıktılarının doğru analiz edilerek yanlış ve eksik öğrenmelerin önüne geçilmesi konularında oldukça büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla da yarının öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının herhangi bir konuya yönelik sunulan argümanları nasıl algıladıkları, tanımladıkları ve sıraladıkları oldukça önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, farklı değişkenlerin bir arada ele alınıp çözümlendiği nicel bir araştırmadır. Nicel çalışma, genellebilir sonuçların üretildiği, farklı gruplar arasında karşılaştırma yapma imkânı sunan, belli bir yapı içinde değişkenler arasındaki ilişkilerin test edildiği araştırma türüdür (Metin, 2014).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma, Karadeniz Bölgesi'nde yer alan üniversitelerden birinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmaya, 89'u fen bilgisi eğitimi ve 104'ü sınıf eğitimi anabilim dalı olmak üzere toplam 193 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların ulaşılabilir durumda oldukları en yakın örneklem grubu olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Tablo 1.

Çalışma Grubu ile İlgili Veriler

	Bölüm	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	158	81.9
	Erkek	35	18.1
Anabilim Dalı	Fen Bilimleri Eğitimi	89	46.1
	Sınıf Eğitimi	104	53.9

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan 193 öğretmen adayından 158'inin (%81.9) kadın; 35'inin (%18.1) erkek olduğu; 89'unun (%46.1) fen bilimleri eğitimi; 104'ünün (%53.9) ise sınıf eğitimi anabilim dallarında öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada veriler, Sampson ve Clark (2006) tarafından geliştirilen ve Kaya vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Argümantasyon Testi kullanılarak toplanmıştır. Veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uzaktan eğitim sürecinde online bir form kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Argümantasyon Testi iki aşamalı bir testtir (Ek-1). Bu test kapalı uçlu ve katılımcıların sıralama yapması beklenen altı sorudan oluşmaktadır. Söz konusu form e-posta yoluyla fen bilgisi ve sınıf eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının tamamına gönderilmiş, gönüllü olanlar çalışmaya katılmışlardır.

2.4. Verilerin analizi

Argümantasyon testinin her iki aşamasında da üçer soru yer almaktadır. Testin birinci kısmında yer alan her soruda bir iddia ve katılımcıların verilen iddiaya karşılık olarak sıralama yapması beklenen altı argüman yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından, birinci kısımda yer alan üç soruyla ilgili olarak verilen argümanları en güçlüden en zayıfa doğru sıralamaları istenmiştir. Testin ikinci kısımdaki sorularda da bir iddia yer almaktadır. Ancak bu kısımda katılımcılardan verilen bu iddialara karşılık gelen argümanları en güçlü karşı argümandan en zayıf karşı argümana doğru sıralamaları istenmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce analiz tekniklerinin belirlenebilmesi amacıyla verilerin dağılımına bakılmış ve Kolmogorov-Smirnov ($p=.000$) ve Shapiro-Wilk ($p=.007$) testleri sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir. Herhangi bir uç değer çıkmaması ve verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir (Skewness=.254, Kurtosis=-.604). Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler çözümlenirken betimsel istatistik ve gruplar arası farklılıkların ortaya çıkarılması amacıyla da bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/198

3.BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, öğretmen adaylarının Argümantasyon Testi'ne ait analiz edilen veriler sunulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Argümantasyon Testi'nden sağlanan veriler, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ve cinsiyetleri boyutları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiş ve testte yer alan sorulardan alınan toplam puanlar ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılmasına yönelik test bulguları tablolaştırılarak sunulmuştur.

3.2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre birinci soruya verdikleri yanıtlara yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının testte yer alan birinci soruya yönelik yaptıkları sıralamalar; öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre, sırasıyla, verilen argümanların olması gereken sıra ve yüzdesi, tercihen en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi, ikinci en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi ve üçüncü en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi şeklinde Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Birinci Soruda Yaptıkları Sıralamalara Yönelik Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf
1	3	16.9	18.3	6	6	27.0	22.1	1	1	19.1	18.3	5	2	15.7	17.3
2	4	21.3	25.0	3	2	25.8	22.1	2	3	18.0	19.2	5	5	15.7	14.4
3	2	28.1	24.0	1	1,3	28.1	23.1	3	4	18.0	14.4	5	5	11.2	9.6
4	6	12.4	5.8	4,5	3	23.6	24.0	2	4	16.9	20.2	1	5	12.4	19.2
5	5	29.2	26.9	6	6	31.5	37.5	4	4	19.1	14.4	3	1	11.2	8.7
6	1	27.0	22.1	2,4	6	18.0	21.2	3	2,4	16.9	16.3	6	5	15.7	15.4

Testin birinci sorusunda verilen iddiaya yönelik, verilen argümanlardan en ikna edici olanı “Kanıt, betimleme, açıklama ve çürütücü ifadesi”nin kullanıldığı altıncı argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %27.0’si altıncı argümanı birinci sırada değerlendirmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %18.0’i bu argümanı ikinci; %18.0’i dördüncü; %16.9 üçüncü; %15.7’si de altıncı en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %22.1’i altıncı argümanı en ikna edici argüman olarak değerlendirmiş; %21.2’si altıncı; %16.3’ü ikinci; %16.3’ü dördüncü ve %15.4’ü ise beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir.

Verilen argümanlardan en ikna edici ikinci argüman “kanıt, betimleme ve açıklama” ifadesi bulunan üçüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %28.1’i bu argümanı ikinci sırada değerlendirmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %28.1’i bu argümanı birinci; %18.0’i üçüncü; %11.2’si beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %24.0’ü bu argümanı en ikna edici ikinci argüman olarak değerlendirmiş; %23.1’i birinci; %23.1’i üçüncü; %14.4’ü dördüncü ve %9.6 ise beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir.

Verilen argümanlardan en ikna edici üçüncü argüman “kanıt” ifadesi bulunan birinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %16.9’u bu argümanı üçüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %27.0’si bu argümanı altıncı; %19.1’i birinci; %15.7’si beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının %18.3’ü bu argümanı üçüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmiş; %22.1’i altıncı; %18.3’ü birinci; %17.3’ü ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir.

Verilen argümanlardan en ikna edici dördüncü argüman “gerekçe” olarak değerlendirilebilecek ikinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %21.3’ü bu argümanı dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %25.8’i üçüncü; %18.0’i ikinci; %15.7’si ise beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %25.0’i bu argümanı dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmiş; %22.1’i ikinci; %19.2’si üçüncü; %14.4’ü beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir.

Verilen argümanlardan en ikna edici beşinci argüman “kitap, öğretmen veya internet gibi bilgi kaynaklarına başvurma”nın söz konusu olduğu beşinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %29.2’si bu argümanı beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiş; %31.5’i altıncı; %19.1’i dördüncü; %11.2’si ise üçüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının %26.9’u bu argümanı beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiş; %37.5’i altıncı; %14.4’ü dördüncü; %8.7’si ise birinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir.

Verilen argümanların en az ikna edici olanı “kanıta dayanan çelişkili bir durum” ifadesinin bulunduğu dördüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %12.4’ü bu argümanı altıncı en ikna edici argüman olarak yani en az ikna edici argüman olarak değerlendirmiş; %23.6’sı dördüncü; %23.6’sı beşinci; %16.9’u ikinci ve %12.4’ü birinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %5.8’i bu argümanı en az ikna edici argüman olarak değerlendirmiş; %24.0’ü üçüncü; %20.2’si dördüncü; %19.2’si ise beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir.

3.3. Öğrenim görülen anabilim dallarına göre ikinci soruya verilen yanıtlara yönelik veriler

Öğretmen adaylarının testte yer alan ikinci soruya yönelik yaptıkları sıralamalar, öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre, sırasıyla, verilen argümanların olması gereken sıra ve yüzdesi, tercihen en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi, ikinci en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi ve üçüncü en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi şeklinde tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre İkinci Soruda Yaptıkları Sıralamalara İlişkin Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf
1	4	13.5	11.5	1,3	3	25.8	25.0	2	1,2	16.9	20.2	5,6	5	9.0	12.5
2	2	48.3	40.4	1	1,5	19.1	15.4	3	3	13.5	13.5	4	4	9.0	9.6
3	6	30.3	17.2	4	5	23.6	26.9	5	3,4	19.1	19.2	3	2	15.7	11.5
4	3	23.6	24.0	5	4	30.3	35.6	4	5	28.1	15.4	2	2	11.2	13.5
5	5	24.7	24.0	6	6	32.6	35.6	4	4	23.6	16.3	2,3	1	6.7	10.6
6	1	47.2	44.2	6	6	18.0	23.1	3	3	14.6	14.4	5	4	10.1	5.8

Öğretmen adaylarına yöneltilen ikinci soruda verilen argümanlardan en ikna edici olanı “Kanıt, betimleme, açıklama ve çürütücü ifadesi”nin bulunduğu altıncı argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %47.2’si altıncı argümanı en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; bu argümanı, adayların %18.0’i altıncı; %14.6’sı üçüncü ve %10.1’i beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından %44.2’si altıncı argümanı en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; bu argümanı, öğretmen adaylarının %23.1’i altıncı; %14.4’ü üçüncü ve %5.8’i dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir.

Soruda verilen altı argümandan en ikna edici ikinci argüman “kanıt, betimleme ve açıklama ifadesi” içeren ikinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarından %48.3’ü bu argümanı en ikna edici ikinci argüman olarak değerlendirirken; %19.1’i birinci; %13.5’i üçüncü ve %9.0’u ise dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %40.4’ü bu argümanı ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %15.4’ü birinci; %15.4’ü beşinci; %13.5’i üçüncü ve %9.6’sı dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en ikna edici üçüncü argüman “kanıt ifadesi” bulunan dördüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %23.6’sı bu argümanı en ikna edici üçüncü argüman olarak değerlendirirken; %30.3’ü beşinci; %28.1’i dördüncü ve %11.2’si ise ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %24.0’ü bu argümanı üçüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %35.6’sı dördüncü; %15.4’ü beşinci ve %13.5’i ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Sorunun en ikna edici dördüncü argümanı “gerekçe” olarak değerlendirilebilecek birinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %13.5’i bu argümanı dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %25.8’i birinci; %25.8’i üçüncü; %16.9’u ikinci; %9.0’u beşinci ve %9.0’u altıncı en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %11.5’i dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %25.0’i üçüncü; %20.2’si birinci; %20.2’si ikinci ve %12.5’i beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen soruya yönelik en ikna edici beşinci argüman “kitap, öğretmen veya internet gibi bilgi kaynaklarına başvurma”nın söz konusu olduğu beşinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %24.7’si bu argümanı beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %32.6’sı altıncı; %23.6’si dördüncü; %6.7’si ikinci ve %6.7’si üçüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %24.0’ü bu argümanı beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %35.6’sı altıncı; %16.3’ü dördüncü ve %10.6’sı birinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen iddiaya yönelik en az ikna edici argüman “Kanıtı dayanan bir çelişkili durum ifadesi”nin bulunduğu üçüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %30.3’ü bu argümanı en az ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %23.6’sı dördüncü; %19.1’i beşinci ve %15.7’si üçüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %17.2’si bu argümanı en az ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %26.9’u beşinci; %19.2’si üçüncü; %19.2’si dördüncü ve %11.5’i ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

3.4. Öğrenim görülen anabilim dallarına göre üçüncü soruya verilen yanıtlara yönelik veriler

Öğretmen adaylarının testte yer alan üçüncü soruya yönelik yaptıkları sıralamalara yönelik veriler, öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre, sırasıyla, verilen argümanların olması gereken sıra ve yüzdesi, tercihen en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi, ikinci en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi ve üçüncü en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi şeklinde tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Üçüncü Soruda Yaptıkları Sıralamalara İlişkin Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf
1	6	58.4	52.9	4,5	1	10.1	16.3	1,3	5	6.7	13.5	2	2	7.9	7.7
2	1	42.7	31.7	2,3	2	19.1	20.2	4	3	9.0	18.3	5	4	6.7	15.4
3	5	25.8	31.7	2	2,3	27.0	16.3	3	1	21.3	14.4	4	4	15.7	12.5
4	2	20.2	26.0	1	1,3	28.1	22.1	3	4	24.7	18.3	4	5	18.0	8.7
5	4	33.7	24.0	3	3	21.3	25.0	5	5	16.9	15.4	2	6	10.1	13.5
6	3	6.7	15.4	5	5	33.7	25.0	6	4	22.5	23.1	2	2	15.7	17.3

Öğretmen adaylarının üçüncü soruya yönelik olarak verilen argümanlardan en ikna edici olanı “Kanıt, betimleme, açıklama ve çürütücü ifadesi” içeren ikinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %42.7’si ikinci argümanı en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %19.1’i ikinci; %19.1’i üçüncü; %9.0’u dördüncü ve %6.7’si beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından %31.7’si ikinci argümanı en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %20.2’si ikinci; %18.3’ü üçüncü ve %15.4’ü dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir.

Soruda verilen altı argümandan en ikna edici ikinci argüman, “kanıt, betimleme ve açıklama ifadesi” içeren dördüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarından %20.2’si bu argümanı en ikna edici ikinci argüman olarak değerlendirirken; %28.1’i birinci; %24.7’si üçüncü ve %18.0’i dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %26.0’sı bu argümanı ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %22.1’i birinci; %22.1’i üçüncü; %18.3’ü dördüncü ve %15.4’ü beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en ikna edici üçüncü argüman “kanıt ifadesi” içeren altıncı argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %6.7’si bu argümanı en ikna edici üçüncü argüman olarak değerlendirirken; %33.7’si beşinci; %22.5’i altıncı ve %15.7’si ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %15.4’ü bu argümanı üçüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %25.0’i beşinci; %23.1’i dördüncü ve %17.3’ü ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Sorunun en ikna edici dördüncü argümanı “gerekçe” olarak değerlendirilebilecek beşinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %33.7’si bu argümanı dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %21.3’ü üçüncü; %16.9’u beşinci ve %10.1’i ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %24.0’ü dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %25.0’i üçüncü; %15.4’ü beşinci ve %13.5’i altıncı en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen soruya yönelik en ikna edici beşinci argüman “kitap, öğretmen veya internet gibi bilgi kaynaklarına başvurma”nın söz konusu olduğu üçüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %25.8’i bu argümanı beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %27.0’si ikinci; %21.3’ü üçüncü ve %15.7’si dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %31.7’si bu argümanı beşinci en ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %16.3’ü ikinci; %16.3’ü üçüncü; %14.4’ü birinci ve %12.5’i dördüncü en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen iddiaya yönelik en az ikna edici argüman “Kanıtı dayanan bir çelişkili durum ifadesi”nin bulunduğu birinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %58.4’ü bu argümanı en az ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %10.1’i dördüncü; %10.1’i beşinci; %6.7’si birinci; %6.7’si üçüncü ve %7.9’u ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %52.9’u bu argümanı en az ikna edici argüman olarak değerlendirirken; %16.3’ü birinci; %13.5’i beşinci; %7.7’si ise ikinci en ikna edici argüman olarak değerlendirmişlerdir.

4.5. Öğrenim görülen anabilim dallarına göre dördüncü soruya verilen yanıtlara yönelik veriler

Öğretmen adaylarının testte yer alan dördüncü soruya yönelik yaptıkları sıralamalar, öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre, sırasıyla, verilen argümanların olması gereken sıra ve yüzdesi, tercihen en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi, ikinci en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi ve üçüncü en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi şeklinde tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Dördüncü Soruda Yaptıkları Sıralamalara İlişkin Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf
1	2	19.1	18.3	1	3	22.5	24.0	3	4	20.2	21.2	4	5	16.9	14.4
2	5	33.7	35.6	2	4	18.0	25.0	3,6	2	16.9	18.3	4	3	14.6	11.5
3	1	28.1	40.4	3	3	20.2	20.2	4	2	18.0	14.4	2	4	16.9	10.6
4	3	19.1	15.4	4	1,2	23.6	24.0	1	4	22.5	21.2	2	5	20.2	9.6
5	6	44.9	56.7	5	3	23.6	10.6	1,2	4	9.0	9.6	3,4	5	6.7	8.7
6	4	20.2	12.5	1	5	18.0	23.1	2,3	2,3	16.9	18.3	5	6	15.7	17.3

Öğretmen adaylarının dördüncü soruya yönelik olarak verilen argümanlardan en güçlü itiraz olanı “ileri sürülen iddianın kanıtına karşı, bir temellendirmeden hareketle bir zemine oturtularak getirilen bir çürütücü” içeren üçüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %28.1’i üçüncü argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %20.2’si üçüncü; %18.0’i dördüncü ve %16.9’u ikinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından %40.4’ü üçüncü argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %20.2’si üçüncü; %14.4’ü ikinci ve %10.6’sı dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir.

Soruda verilen altı argümandan en güçlü ikinci itiraz, “herhangi bir açık kanıt sunmadan iddiaya karşı bir çürütücü” içeren birinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarından %19.1’i bu argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %22.5’i birinci; %20.2’si üçüncü ve %16.9’u dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %18.3’ü bu argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %24.0’ü üçüncü; %21.2’si dördüncü ve %14.4’ü beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir.

Verilen argümanlardan en güçlü üçüncü itiraz “ileri sürülen iddianın içeriğine karşı temellendirme ileri sürülerek getirilen çürütücü” içeren dördüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %19.1’i bu argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirirken; %23.6’sı dördüncü; %22.5’i birinci ve %20.2’si ikinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının %15.4’ü bu argümanı üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %24.0’ü birinci; %24.0’ü ikinci; %21.2’si dördüncü ve %9.6’sı beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Sorunun en güçlü dördüncü itirazı “ileri sürülen iddianın içeriğine yönelik tam bir temellendirme olmadan getirilen çürütücü” olarak değerlendirilebilecek altıncı argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %20.2’si bu argümanı dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %18.0’i birinci; %16.9’u ikinci; %16.9’u üçüncü ve %15.7’si beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %12.5’i dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %23.1’i beşinci; %18.3’ü ikinci; %18.3’ü üçüncü ve %17.3’ü altıncı en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen soruya yönelik en güçlü beşinci itiraz “mevcut iddiaya karşı bir iddia, karşı iddia”nın söz konusu olduğu ikinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %33.7’si bu argümanı beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %18.0’i ikinci; %16.9’u üçüncü; %16.9’u altıncı ve %14.6’sı dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %35.6’sı bu argümanı beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %25.0’i dördüncü; %18.3’ü ikinci ve %11.5’i üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen iddiaya yönelik en zayıf itiraz “kişisel ve duygusal, nesnellikten yoksun bir karşı önerme”nin bulunduğu beşinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %44.9’u bu argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %23.6’sı beşinci; %9.0’u birinci; %9.0’u ikinci; %6.7’si üçüncü ve %6.7’si dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adayları ise %56.7’si bu argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %10.6’sı üçüncü; %9.6’sı dördüncü ve %8.7’si beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

3.6. Öğrenim görülen anabilim dallarına göre beşinci soruya verilen yanıtlara yönelik veriler

Öğretmen adaylarının testte yer alan beşinci soruya yönelik yaptıkları sıralamalara ilişkin veriler, öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre, sırasıyla, verilen argümanların olması gereken sıra ve yüzdesi, tercihen en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi, ikinci en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi ve üçüncü en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi şeklinde tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 6.*Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Beşinci Soruda Yaptıkları Sıralamalara İlişkin Veriler*

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		Fen	Sımf	Fen	Sımf	Fen	Sımf	Fen	Sımf	Fen	Sımf	Fen	Sımf	Fen	Sımf
1	6	80.9	69.2	1	1	11.2	17.3	5	2	3.4	6.7	4	3	2.2	3.8
2	2	21.3	19.2	5	5	38.2	36.5	3	4	20.2	24.0	4	3	15.7	15.4
3	4	22.5	24.0	2	3	32.6	32.7	3	2	24.7	20.2	1	1	12.4	9.6
4	3	25.8	23.1	4	2	27.0	25.0	2	4	23.6	19.2	5	1	13.5	17.3
5	1	52.8	44.2	4	2	14.6	16.3	2	3	12.4	12.5	6	5	7.9	11.5
6	5	33.7	35.6	3	4	22.5	24.0	4	2,3	18.0	12.5	1,2	1	9.0	8.7

Öğretmen adaylarının beşinci soruya yönelik olarak verilen argümanlardan en güçlü itiraz olanı “ileri sürülen iddianın kanıtına karşı bir temellendirmeden hareketle öne sürülen bir çürütücü” içeren beşinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %52.8’i birinci argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %14.6’sı dördüncü; %12.4’ü ikinci ve %7.9’u altıncı en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından %44.2’si beşinci argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %16.3’ü ikinci; %12.5’i üçüncü ve %11.5’i beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir.

Soruda verilen altı argümandan en güçlü ikinci itiraz, “ileri sürülen iddianın içeriğine yönelik tam bir temellendirme olmadan getirilen çürütücü” içeren ikinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarından %21.3’ü bu argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %38.2’si beşinci; 20.2’si üçüncü ve %15.7’si dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %19.2’si bu argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %36.5’i beşinci; %24.0’ü dördüncü ve %15.4’ü üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir.

Verilen argümanlardan en güçlü üçüncü itiraz “doğrudan iddianın içeriğine yönelik somut bir kanıt niteliğinde bir temellendirme yapılarak getirilen çürütücü” içeren dördüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %25.8’i bu argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirirken; %27.0’si dördüncü; %23.6’sı ikinci ve %13.5’i beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %23.1’i bu argümanı üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %25.0’i ikinci; %19.2’si dördüncü ve %17.3’ü birinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Sorunun en güçlü dördüncü itirazı “doğrudan iddianın içeriğine yönelik herhangi bir temellendirme yapılmaksızın getirilen itiraz” olarak değerlendirilebilecek üçüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %22.5’i bu argümanı dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %32.6’sı ikinci; %24.7’si üçüncü ve %12.4’ü birinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %24.0’ü dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %32.7’si üçüncü; %20.2’si ikinci ve %9.6’sı birinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen soruya yönelik en güçlü beşinci itiraz “mevcut iddiaya karşı bir iddia, karşı iddia”nın söz konusu olduğu altıncı argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %33.7’si bu argümanı beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %22.5’i üçüncü; %18.0’i dördüncü; %9.0’u birinci ve %9.0’u ikinci en güçlü itiraz değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %35.6’sı bu argümanı beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %24.0’ü dördüncü; %12.5’i ikinci; %12.5’i üçüncü ve %8.7’si birinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen iddiaya yönelik en zayıf itiraz “kişisel ve duygusal nesnellikten yoksun bir karşı önerme”nin bulunduğu birinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %80.9’u bu argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %11.2’si birinci; %3.4’ü beşinci ve %2.2’si dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %69.2’si bu argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %17.3’ü birinci; %6.7’si ikinci ve %3.8’i üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

3.7. Öğrenim görülen anabilim dallarına göre altıncı soruya verilen yanıtlara yönelik veriler

Öğretmen adaylarının testte yer alan altıncı soruda yaptıkları sıralamalara yönelik veriler, öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre, sırasıyla, verilen argümanların olması gereken sıra ve yüzdesi, tercihen en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi, ikinci en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi ve üçüncü en çok yanlış yanıtlanan sıra ve yüzdesi şeklinde tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Altıncı Soruda Yaptıkları Sıralamalara İlişkin Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf
1	3	21.3	31.7	4	2	32.6	20.2	1	4	15.7	18.3	2	1,5	14.6	13.5
2	5	39.3	29.8	6	3,4	18.0	16.3	3	6	14.6	15.4	2,4	2	12.4	12.5
3	2	42.7	41.3	3	3	29.2	24.0	4	4	14.6	14.4	5	5	12.4	9.6
4	6	53.9	48.1	4	5	15.7	20.2	5	4	10.1	10.6	1,3	1,2	7.9	7.7
5	1	67.4	61.5	2	6	7.9	12.5	4,5	5	6.7	11.5	3,6	4	5.6	7.7
6	4	18.0	32.7	5	3	22.5	18.3	3	2,5	21.3	15.4	2	6	18.0	14.4

Öğretmen adaylarının altıncı soruya yönelik olarak verilen argümanlardan en güçlü itiraz olanı “ileri sürülen iddianın kanıtına karşı, bir temellendirmeden hareketle getirilen bir çürütücü” içeren beşinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %67.4’ü birinci argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %7.9’u ikinci; %6.7’si dördüncü; %6.7’si beşinci; %5.6’sı üçüncü ve %5.6’sı altıncı en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından %61.5’i beşinci argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %12.5’i altıncı; %11.5’i beşinci ve %7.7’si dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir.

Soruda verilen altı argümandan en güçlü ikinci itiraz, “İleri sürülen iddianın içeriğine yönelik tam bir temellendirme olmadan getirilen çürütücü” içeren üçüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarından %42.7’si bu argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %29.2’si üçüncü; %14.6’sı dördüncü; %12.4’ü beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %41.3’ü bu argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %24.0’ü üçüncü; %14.4’ü dördüncü ve %9.6’sı beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir.

Verilen argümanlardan en güçlü üçüncü itiraz “doğrudan iddianın içeriğine yönelik somut kanıt niteliğinde bir temellendirme yapılarak getirilen çürütücü” içeren birinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %21.3’ü bu argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirirken; %32.6’sı dördüncü; %15.7’si birinci ve %14.6’sı ikinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %31.7’si bu argümanı üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %20.2’si ikinci; %18.3’ü dördüncü; %13.5’i birinci ve %13.5’i beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Sorunun en güçlü dördüncü itirazı “doğrudan iddianın içeriğine yönelik herhangi bir temellendirme yapılmaksızın getirilen itiraz” olarak değerlendirilebilecek altıncı argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %18.0’i bu argümanı dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %22.5’i beşinci; %21.3’ü üçüncü ve %18.0’i ikinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %32.7’si bu argümanı dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %18.3’ü üçüncü; %15.4’ü ikinci; %15.4’ü beşinci ve %14.4’ü altıncı en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen soruya yönelik en güçlü beşinci itiraz “mevcut iddiaya karşı bir iddia, karşı iddia”nın söz konusu olduğu ikinci argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %39.3’ü bu argümanı beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %18.0’i altıncı; %14.6’sı üçüncü; %12.4’ü ikinci ve %12.4’ü dördüncü en güçlü itiraz değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının %29.8’i bu argümanı beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %16.3’ü üçüncü; %16.3’ü dördüncü; %15.4’ü altıncı ve %12.5’i ikinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen iddiaya yönelik en zayıf itiraz “kişisel ve duygusal, nesnellikten yoksun bir karşı önerme”nin bulunduğu dördüncü argümandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının %53.9’u bu argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %15.7’si dördüncü; %10.1’i beşinci; %7.9’u birinci ve %7.9’u üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise %48.1’i bu argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %20.2’si beşinci; %10.6’sı dördüncü; %7.7’si birinci ve %7.7’si ikinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

3.8. Öğrenim görülen anabilim dalı ve testten alınan toplam puanlar ile ilgili bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre testte yer alan her bir sorudan aldıkları puanlara ilişkin veriler tablo hâlinde sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Testteki Sorulardan Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Veriler

Puan	1.Soru		2.Soru		3.Soru		4.Soru		5.Soru		6.Soru	
	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf
0	24	34	16	23	12	18	25	15	4	8	12	17
1	32	35	23	24	24	29	21	28	19	26	18	21
2	20	19	24	37	25	24	20	41	25	26	18	19
3	8	10	14	10	19	20	8	8	22	32	14	12
4	3	6	9	10	9	13	14	10	19	11	21	25
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	2	0	3	0	0	0	1	2	0	1	6	10

Bu tabloda, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ve argümantasyon testindeki sorulardan aldıkları toplam puanlar değerlendirilmiştir. Testten sağlanan verilere göre, testin birinci sorusundan hiç puan alamayan öğretmen adayı sayısı fen eğitimi alanında 24, sınıf eğitimi alanında 34; 1 puan alan fen eğitimi alanında 32, sınıf eğitimi alanında 35; 2 puan alan fen eğitimi alanında 20, sınıf eğitimi alanında 19; 3 puan alan fen eğitiminde 8, sınıf eğitiminde 10; 4 puan alan fen eğitiminde 3, sınıf eğitiminde 6 ve 6 puan alan fen eğitiminde 2 öğretmen adayı olduğu ve sınıf eğitiminde 6 puan alan öğretmen adayının olmadığı görülmektedir.

Testin ikinci sorusundan fen eğitimi alanında hiç puan alamayan 16; 1 puan alan 23; 2 puan alan 24; 3 puan alan 14; 4 puan alan 9 ve 6 puan alan 3 öğretmen adayı varken; sınıf eğitimi alanında sorudan hiç puan alamayan 23, 1 puan alan 24, 2 puan alan 37, 3 puan alan 10, 4 puan alan 10 öğretmen adayı olduğu bulgulanmıştır.

Testin üçüncü sorusunda fen eğitimi alanında öğretmen adaylarından 12'sinin hiç puan alamadığı, 24'ünün 1 puan, 25'inin 2 puan, 19'unun 3 puan, 9'unun 4 puan ve 3'ünün 6 puan aldığı görülürken; sınıf eğitimi alanında 18'inin hiç puan alamadığı, 29'unun 1 puan, 24'ünün 2 puan, 20'sinin 3 puan, 13'ünün 4 puan aldığı görülmektedir. Bu soruda sınıf eğitiminde 6 puan alan öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Dördüncü sorudan fen bilimleri alanında 25 aday 0, 21 aday 1, 20 aday 2, 8 aday 3, 14 aday 4 ve 1 aday 6 puan alırken; sınıf eğitimi alanından 15 aday 0, 28 aday 1, 41 aday 2, 8 aday 3, 10 aday 4 ve 2 aday 6 puan almıştır.

Beşinci sorudan fen eğitimi alanından 4 adayın 0, 19 adayın 1, 25 adayın 2, 22 adayın 3, 19 adayın 4 puan aldığı; sınıf eğitimi alanından 8 adayın 0, 26 adayın 1, 26 adayın 2, 32 adayın 3, 11 adayın 4 ve 1 adayın 6 puan aldığı bulgulanmaktadır.

Altıncı soruda ise fen bilimleri alanından 0 puan alan 12, 1 puan alan 18, 2 puan alan 18, 3 puan alan 14, 4 puan alan 21 ve 6 puan alan 6 öğretmen adayının olduğu; sınıf eğitimi alanında ise 0 puan alan 17, 1 puan alan 21, 2 puan alan 19, 3 puan alan 12, 4 puan alan 25 ve 6 puan alan 10 öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Testin analizlerinin ardından her iki bölümde de sorulardan 5 puan alan hiç öğretmen adayının olmadığı görülmektedir.

3.9. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre birinci soruya verdikleri yanıtlara yönelik bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının Argümantasyon Testi'nde yer alan birinci soru için yaptıkları sıralamalar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre verilen argümanların olması gereken sıra ve doğru sıralama yapanların yüzdesinden en çok yanlış sıralanan üçüncü argüman ve yüzdesine doğru sırasıyla verilmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Birinci Soru İçin Yaptıkları Sıralamalara Yönelik Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıt sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
1	3	19.6	8.6	6	1	25.9	40.0	5	2,6	15.8	17.1	2	5	15.2	11.4
2	4	23.4	22.9	3	2,3,5	22.8	20.0	2	1	20.3	14.3	5	6	13.9	2.9
3	2	25.3	28.6	1	4	27.2	20.0	3	1,3	21.5	17.1	4	5	10.8	11.4
4	6	7.6	14.3	4	3	22.2	25.7	5	4,5	21.5	20.0	2,3	2	16.5	11.4
5	5	28.5	25.7	6	6	36.1	28.6	4	4	15.8	20.0	3	3	7.6	14.3
6	1	26.6	14.3	4	6	18.4	31.4	2	2	17.1	17.1	6	3	15.8	14.3

Testin birinci sorusu için verilen argümanlar sıralandığında en güçlü argüman altıncı argümandır. Tablo 9'da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %26.6'sı altıncı argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirmişlerdir. Ancak altıncı argümanı kadın öğretmen adaylarının %18.4'ü dördüncü; %17.1'i ikinci en güçlü argüman olarak değerlendirirken %15.8'i en zayıf argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek

öğretmen adaylarının ise %14.3'ü bu argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirirken, %31.4'ü altıncı; %17.1'i ikinci ve %14.3'ü ise üçüncü en güçlü argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü ikinci argüman üçüncü argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %25.3'ü üçüncü argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirirken, %27.2'si birinci; %21.5'i üçüncü ve %10.8'i dördüncü argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %28.6'sı üçüncü argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirirken, %20.0'si dördüncü; %17.1'i birinci; %17.1'i üçüncü ve %11.4'ü beşinci en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü üçüncü argüman, birinci argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %19.6'sı birinci argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirirken, %25.9'u altıncı; %15.8'i beşinci ve %15.2'si ikinci argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %8.6'sı bu argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirirken, %40.0'ı birinci; %17.1'i ikinci; %17.1'i altıncı ve %11.4'ü beşinci argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü dördüncü argüman ikinci argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %23.4'ü ikinci argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirirken, %22.8'i üçüncü; %20.3'ü ikinci ve %13.9'u beşinci argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %22.9'u bu argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirirken, %20.0'si ikinci; %20.0'si üçüncü; %20.0'si beşinci; %14.3'ü birinci ve %2.9'u altıncı argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü beşinci argüman beşinci argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %28.5'i beşinci argümanı en güçlü beşinci argüman olarak değerlendirirken, %36.1'i altıncı; %15.8'i dördüncü ve %7.6'sı üçüncü argümanı en güçlü beşinci argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %25.7'si bu argümanı en güçlü beşinci argüman olarak değerlendirirken, %28.6'sı altıncı; %20.0'si dördüncü ve %14.3'ü üçüncü argümanı en güçlü beşinci argümanı olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en zayıf olanı dördüncü argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %7.6'sı dördüncü argümanı en zayıf argüman olarak değerlendirirken, %22.2'si dördüncü; %21.5'i beşinci; %16.5'i ikinci ve %16.5'i üçüncü argümanı en zayıf argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %14.3'ü bu argümanı en zayıf argüman olarak değerlendirirken, %25.7'si üçüncü; %20.0'si dördüncü; %20.0'si beşinci ve %11.4'ü ikinci argümanı en zayıf argüman olarak değerlendirmişlerdir.

3.10. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ikinci soruya verdikleri yanıtlara yönelik bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının ikinci soru için yaptıkları sıralamalar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre verilen argümanların olması gereken sıra ve doğru sıralama yapanların yüzdesinden en çok yanlış sıralanan üçüncü argüman ve yüzdesine doğru sırasıyla verilmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İkinci Soru İçin Yaptıkları Sıralamalara Yönelik Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıt sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
1	4	13.9	5.7	3	3	22.8	37.1	1,2	1	20.9	31.4	5	6	12.0	11.4
2	2	43.7	45.7	1	5	17.7	17.1	3	1	13.9	14.3	4,5	3	10.1	11.4
3	6	22.8	25.7	4	5	24.1	22.9	5	2,3	23.4	17.1	3	1,4	17.7	8.6
4	3	27.8	5.7	4	4	26.6	57.1	5	5	22.8	20.0	2	6	14.6	11.4
5	5	24.7	22.9	6	6	35.4	28.6	4	4	20.3	17.1	1	2,3	9.5	14.3
6	1	46.8	40.0	6	6	21.5	17.1	3	3	14.6	14.3	5	2,5	7.0	11.4

Testin ikinci sorusu için verilen argümanlar sıralandığında en güçlü argüman altıncı argümandır. Tablo 10'da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %46.8'i altıncı argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirirken, %21.5'i altıncı; %14.6'sı üçüncü ve %7.0'si beşinci argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %40.0'ı bu argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirirken, %17.1'i altıncı; %14.3'ü üçüncü; %11.4'ü ikinci ve %11.4'ü beşinci argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü ikinci argüman ikinci argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %43.7'si ikinci argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirirken, %17.7'si birinci; %13.9'u üçüncü; %10.1'i dördüncü ve %10.1'i beşinci argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %45.7'si bu argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirirken, %17.1'i beşinci; %14.3'ü birinci ve %11.4'ü üçüncü argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü üçüncü argüman, dördüncü argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %27.8'i dördüncü argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir. Dördüncü argümanı kadın öğretmen adaylarının %26.6'sı dördüncü; %22.8'i beşinci ve %14.6'sı ikinci argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %5.7'si bu argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir. Dördüncü argümanı erkek öğretmen adaylarının, %57.1'i dördüncü; %20.0'si beşinci ve %11.4'ü altıncı argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü dördüncü argüman birinci argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %13.9'u birinci argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir. Birinci argümanı kadın öğretmen adaylarının %22.8'i üçüncü; %20.9'u birinci; %20.9'u ikinci ve %12.0'si beşinci argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %5.7'si bu argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir. Birinci argümanı erkek öğretmen adaylarının %37.1'i üçüncü; 31.4'ü birinci ve %11.4'ü altıncı argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü beşinci argüman beşinci argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %24.7'si beşinci argümanı en güçlü beşinci argüman olarak değerlendirirken, %35.4'ü altıncı; %20.3'ü dördüncü ve %9.5'i birinci argümanı en güçlü beşinci argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %22.9'u bu argümanı en güçlü beşinci argüman olarak değerlendirirken, %28.6'sı altıncı; %17.1'i dördüncü; %14.3'ü ikinci ve %14.3'ü üçüncü argümanı en güçlü beşinci argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en zayıf olanı üçüncü argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %22.8'i üçüncü argümanı en zayıf argüman olarak değerlendirmişlerdir. Üçüncü argümanı kadın öğretmen adaylarının %24.1'i dördüncü; %23.4'ü beşinci ve %17.7'si üçüncü en güçlü argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %25.7'si üçüncü argümanı en zayıf argüman olarak değerlendirmişlerdir. Üçüncü argümanı erkek öğretmen adaylarının %22.9'u beşinci; %17.1'i ikinci; %17.1'i üçüncü; %8.6'sı birinci ve %8.6'sı dördüncü en güçlü argüman olarak değerlendirmişlerdir.

3.11. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre üçüncü soruya verdikleri yanıtlara yönelik bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının üçüncü soru için yaptıkları sıralamalar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre verilen argümanların olması gereken sıra ve doğru sıralama yapanların yüzdesinden en çok yanlış sıralanan üçüncü argüman ve yüzdesine doğru sırasıyla verilmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Üçüncü Soru İçin Yaptıkları Sıralamalara Yönelik Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıt sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
1	6	55.1	57.1	5	1	13.3	14.3	1	2	11.4	11.4	4	3,4,5	8.9	5.7
2	1	36.1	40.0	2	3	20.3	20.0	3	2,4	18.4	17.1	4	5,6	11.4	2.9
3	5	27.8	34.3	2	2	21.5	20.0	3	3	19.0	17.1	4	4,6	14.6	11.4
4	2	24.1	20.0	1	1,3	24.7	25.7	3	4	22.8	17.1	4	5,6	18.4	5.7
5	4	29.7	22.9	3	2,3	24.1	20.0	5	6	17.1	17.1	6	5	10.1	11.4
6	3	11.4	11.4	5	5	26.6	40.0	6	4	20.3	25.7	2	2	17.7	11.4

Testin üçüncü sorusu için verilen argümanlar sıralandığında en güçlü argüman ikinci argümandır. Tablo 11'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %36.1'i ikinci argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirmişlerdir. İkinci argümanı kadın öğretmen adaylarının %20.3'ü ikinci; %18.4'ü üçüncü ve %11.4'ü dördüncü en güçlü argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %40.0'ı ikinci argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirmişlerdir. İkinci argümanı erkek öğretmen adaylarının %20.0'si üçüncü; %17.1'i ikinci; %17.1'i dördüncü; %2.9'u beşinci en güçlü argüman olarak ve %2.9'u ise en zayıf argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü ikinci argüman dördüncü argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %24.1'i dördüncü argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirirken, %24.7'si birinci; %22.8'i üçüncü ve %18.4'ü dördüncü argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %20.0'si dördüncü argümanı en güçlü ikinci argüman olarak değerlendirirken, %25.7'si birinci; %25.7'si üçüncü; %17.1'i dördüncü; %5.7'si beşinci argümanı en güçlü argüman olarak ve %5.7'si en zayıf argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü üçüncü argüman, altıncı argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %11.4'ü altıncı argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir. Altıncı argümanı kadın öğretmen adaylarının %26.6'sı beşinci; %20.3'ü altıncı ve %17.7'si ikinci en güçlü argüman olarak

değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %11.4'ü altıncı argümanı en güçlü üçüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir. Altıncı argümanı erkek öğretmen adaylarının, %40.0'ı beşinci; %25.7'si dördüncü ve %11.4'ü ikinci en güçlü argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü dördüncü argüman beşinci argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %29.7'si beşinci argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir. Beşinci argümanı kadın öğretmen adaylarının %24.1'i üçüncü; %17.1'i beşinci en güçlü argüman olarak ve %10.1'i en zayıf argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %22.9'u beşinci argümanı en güçlü dördüncü argüman olarak değerlendirmişlerdir. Beşinci argümanı erkek öğretmen adaylarının %20.0'si ikinci; %20.0'si üçüncü; %11.4'ü beşinci en güçlü argüman olarak değerlendirirken %17.1'i en zayıf argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en güçlü beşinci argüman üçüncü argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %27.8'i üçüncü argümanı en güçlü beşinci argüman olarak değerlendirirken, %21.5'i ikinci; %19.0'u üçüncü ve %14.6'sı dördüncü en güçlü argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %34.3'ü üçüncü argümanı en güçlü beşinci argüman olarak değerlendirirken, %20.0'si ikinci; %17.1'i üçüncü; %11.4'ü dördüncü en güçlü argüman olarak değerlendirirken %11.4'ü en zayıf argüman olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlardan en zayıf olanı birinci argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %55.1'i birinci argümanı en zayıf argüman olarak değerlendirmişlerdir. Birinci argümanı kadın öğretmen adaylarının %13.3'ü beşinci; %11.4'ü birinci; %8.9'u dördüncü en güçlü argüman olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %57.1'i birinci argümanı en zayıf argüman olarak değerlendirmişlerdir. Birinci argümanı erkek öğretmen adaylarının %14.3'ü birinci; %11.4'ü ikinci; %5.7'si üçüncü; %5.7'si dördüncü ve %5.7'si beşinci en güçlü argüman olarak değerlendirmişlerdir.

3.12. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dördüncü soruya verdikleri yanıtlara yönelik bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının dördüncü soru için yaptıkları sıralamalar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre verilen argümanların olması gereken sıra ve doğru sıralama yapanların yüzdesinden en çok yanlış sıralanan üçüncü argüman ve yüzdesine doğru sırasıyla verilmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 12.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dördüncü Soru İçin Yaptıkları Sıralamalara Yönelik Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıt sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi			
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E		
1	2	20.3	11.4	3	1	24.1	22.9	4	5	19.6	20.0	1	4	15.8	17.1
2	5	35.4	31.4	2	4	20.3	28.6	4	6	18.4	17.1	3	3	14.6	11.4
3	1	38.0	20.0	3	3	18.4	28.6	2	2	14.6	20.0	4	4	13.3	17.1
4	3	23.4	17.1	2	1	24.1	40.0	4	4	23.4	17.1	1	2	19.6	14.3
5	6	52.5	45.7	5	5	15.2	17.1	1	2,3	8.9	11.4	3,4	4	8.2	8.6
6	4	17.1	11.4	5	2	20.3	34.3	3	5	18.4	17.1	1,6	3,6	15.2	14.3

Tablo 12'de, öğretmen adaylarının testte yer alan dördüncü soruya cinsiyetlerine göre yaptıkları sıralamalara yönelik veriler sunulmuştur. Testte yer alan dördüncü sorudaki en güçlü itiraz, üçüncü argümandır. Çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının %38.0'i üçüncü argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %18.4'ü üçüncü; %14.6'sı ikinci ve %13.3'ü dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının ise %20.0'si üçüncü argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %28.6'sı üçüncü; %20.0'si ikinci ve %17.1'i dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü ikinci itiraz birinci argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %20.3'ü birinci argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %24.1'i üçüncü; %19.6'sı dördüncü ve %15.8'i birinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının ise %11.4'ü birinci argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %22.9'u birinci; %20.0'si beşinci ve %17.1'i dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü üçüncü itiraz dördüncü argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %23.4'ü dördüncü argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirirken; %24.1'i ikinci; %23.4'ü dördüncü ve %19.6'sı birinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının ise %17.1'i dördüncü argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirirken; %40.0'ı birinci; %17.1'i dördüncü ve %14.3'ü üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasındaki en güçlü dördüncü itiraz altıncı argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %17.1'i altıncı argümanı en güçlü dördüncü itiraz olarak değerlendirirken; %20.3'ü beşinci; %18.4'ü üçüncü; %15.2'si

birinci ve %15.2'si altıncı en güçlü itiraz olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %11.4'ü altıncı argümanı en güçlü dördüncü itiraz olarak değerlendirirken; %34.3'ü ikinci; %17.1'i beşinci; %14.3'ü üçüncü ve %14.3'ü altıncı en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü beşinci itiraz ikinci argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %35.4'ü ikinci argümanı en güçlü beşinci itiraz olarak değerlendirirken; %20.3'ü ikinci; %18.4'ü dördüncü ve %14.6'sı üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %31.4'ü ikinci argümanı en güçlü beşinci itiraz olarak değerlendirirken; %28.6'sı dördüncü; %17.1'i altıncı ve %11.4'ü üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasındaki en zayıf itiraz beşinci argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %52.5'i beşinci argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %15.2'si beşinci; %8.9'u birinci; %8.2'si üçüncü ve %8.2'si dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %45.7'si beşinci argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %17.1'i beşinci; %11.4'ü ikinci; %11.4'ü üçüncü ve %8.6'sı dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

3.13. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre beşinci soruya verdikleri yanıtlara yönelik bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının beşinci soru için yaptıkları sıralamalar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre verilen argümanların olması gereken sıra ve doğru sıralama yapanların yüzdesinden en çok yanlış sıralanan üçüncü argüman ve yüzdesine doğru sırasıyla verilmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 13.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Beşinci Soru İçin Yaptıkları Sıralamalara Yönelik Veriler

Argüman Numarası	Olmaması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıt sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
1	6	74.7	74.3	1	1	14.6	14.3	2	4	4.4	5.7	3,5	2,3	2.5	2.9
2	2	19.6	22.9	5	5	36.7	40.0	3	4	19.6	25.7	4	3	19.0	8.6
3	4	25.9	11.4	2	3	27.2	48.6	3	2	24.7	20.0	1	1,6	11.4	8.6
4	3	26.6	14.3	2	4	24.1	37.1	4	2	19.6	25.7	1	1	14.6	11.4
5	1	46.8	54.3	2	5	15.2	20.0	4	2	11.4	11.4	6	3	10.1	8.6
6	5	35.4	31.4	4	2,3	22.8	17.1	3	4	17.1	14.3	2	6	9.5	11.4

Öğretmen adaylarına verilen beşinci sorudaki en güçlü itiraz beşinci argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %46.8'i beşinci argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %15.2'si ikinci; %11.4'ü dördüncü ve %10.1'i altıncı argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %54.3'ü beşinci argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %20.0'si beşinci; %11.4'ü ikinci ve %8.6'sı üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü ikinci itiraz ikinci argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %19.6'sı ikinci argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %36.7'si beşinci; %19.6'sı üçüncü ve %19.0'u dördüncü argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %22.9'u ikinci argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %40.0'ı beşinci; %25.7'si dördüncü ve %8.6'sı üçüncü argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü üçüncü itiraz, dördüncü argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %26.6'sı dördüncü argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirirken; %24.1'i ikinci; %19.6'sı dördüncü ve %14.6'si birinci argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %14.3'ü üçüncü argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirirken; %37.1'i dördüncü; %25.7'si ikinci ve %11.4'ü birinci argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü dördüncü itiraz, üçüncü argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %25.9'u üçüncü argümanı en güçlü dördüncü itiraz olarak değerlendirirken; %27.2'si ikinci; %24.7'si üçüncü ve %11.4'ü birinci argümanı en güçlü dördüncü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının ise %11.4'ü üçüncü argümanı en güçlü dördüncü itiraz olarak değerlendirirken; %48.6'sı üçüncü; %20.0'si ikinci; %8.6'sı birinci ve %8.6'sı altıncı argümanı en güçlü dördüncü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü beşinci itiraz, altıncı argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %35.4'ü altıncı argümanı en güçlü beşinci itiraz olarak değerlendirirken; %22.8'i dördüncü; %17.1'i üçüncü ve %9.5'i ikinci argümanı en güçlü beşinci itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %31.4'ü altıncı argümanı en güçlü beşinci itiraz olarak değerlendirirken; %17.1'i ikinci; %17.1'i üçüncü; %14.3'ü dördüncü ve %11.4'ü altıncı argümanı en güçlü beşinci itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en zayıf itiraz, birinci argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %74.7'si birinci argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %14.6'sı birinci; %4.4'ü ikinci; %2.5'i üçüncü ve %2.5'i beşinci argümanı en zayıf olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %74.3'ü birinci argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %14.3'ü birinci; %5.7'si dördüncü; %2.9'u ikinci ve %2.9'u üçüncü argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

3.14. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre altıncı soruya verdikleri yanıtlara yönelik bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının altıncı soru için yaptıkları sıralamalar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre verilen argümanların olması gereken sıra ve doğru sıralama yapanların yüzdesinden en çok yanlış sıralanan üçüncü argüman ve yüzdesine doğru sırasıyla verilmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 14.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Altıncı Soru İçin Yaptıkları Sıralamalara Yönelik Veriler

Argüman Numarası	Olması Gereken Sıra	Doğru Yanıt Yüzdesi		En çok yanlış yanıtlanan sıra		En çok yanlış yanıt sıra yüzdesi		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		2. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra		3. En fazla yanlış yanıtlanan sıra yüzdesi	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
1	3	25.9	31.4	4	4	25.9	20.0	2	2,5	17.7	17.1	1	1	14.6	14.3
2	5	34.8	31.4	3,6	2	16.5	20.0	4	6	14.6	17.1	2	4	10.8	14.3
3	2	43.0	37.1	3	3	25.3	31.4	4	4	13.9	17.1	5	5	11.4	8.6
4	6	50.6	51.4	5	4	17.7	22.9	4	1,2	10.8	8.6	1,3	5	7.6	5.7
5	1	63.9	65.7	6	5	10.1	17.1	5	4	7.6	8.6	4	6	7.0	5.7
6	4	27.8	17.1	3	3,6	19.0	22.9	5	5	18.4	20.0	2	2	17.1	14.3

Tablo 14'te öğretmen adaylarının altıncı soru için yaptıkları sıralamalar ve yüzdelere verilmiştir. Verilen argümanlar arasındaki en güçlü itiraz beşinci argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %62.9'u beşinci argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %10.1'i altıncı; %7.6'sı beşinci ve %7.0'si dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %65.7'si beşinci argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirirken; %17.1'i beşinci; %8.6'sı dördüncü ve %5.7'si altıncı en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü ikinci itiraz, üçüncü argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %43.0'ü üçüncü argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %25.3'ü üçüncü; %13.9'u dördüncü ve %11.4'ü beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %37.1'i üçüncü argümanı en güçlü ikinci itiraz olarak değerlendirirken; %31.4'ü üçüncü; %17.1'i dördüncü ve %8.6'sı beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasındaki en güçlü üçüncü itiraz, birinci argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %25.9'u birinci argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirirken; %25.9'u dördüncü; %17.7'si ikinci ve %14.6'sı birinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %31.4'ü birinci argümanı en güçlü üçüncü itiraz olarak değerlendirirken; %20.0'si dördüncü; %17.1'i ikinci; %17.1'i beşinci ve %14.3'ü birinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü dördüncü itiraz, dördüncü argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %27.8'i altıncı argümanı en güçlü dördüncü itiraz olarak değerlendirirken; %19.0'u üçüncü; %18.4'ü beşinci ve %17.1'i ikinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %17.1'i altıncı argümanı en güçlü dördüncü itiraz olarak değerlendirirken; %22.9'u üçüncü; %22.9'u altıncı; %20.0'si beşinci ve %14.3'ü ikinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasında en güçlü beşinci itiraz ikinci argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %34.8'i ikinci argümanı en güçlü beşinci itiraz olarak değerlendirirken; %16.5'i üçüncü; %16.5'i altıncı; %14.6'sı dördüncü ve %10.8'i ikinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının %31.4'ü ikinci argümanı en güçlü beşinci itiraz olarak değerlendirirken; %20.0'si ikinci; %17.1'i altıncı ve %14.3'ü dördüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

Verilen argümanlar arasındaki en zayıf itiraz dördüncü argümandır. Kadın öğretmen adaylarının %50.6'sı dördüncü argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %17.7'si beşinci; %10.8'i dördüncü; %7.6'sı birinci ve %7.6'sı üçüncü en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının ise %51.4'ü dördüncü argümanı en zayıf itiraz olarak değerlendirirken; %22.9'u dördüncü; %8.6'sı birinci; %8.6'sı ikinci ve %5.7'si beşinci en güçlü itiraz olarak değerlendirmişlerdir.

3.15. Öğretmen adayların cinsiyetlerine göre testte yer alan sorulardan aldıkları puanlara yönelik bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının testte yer alan sorulardan aldıkları puanları adayların cinsiyetlerine göre ayrı ayrı hesaplanmış ve tablo hâlinde sunulmuştur;

Tablo 15.

Öğretmen Adayların Cinsiyetlerine Göre Testte Yer Alan Sorulardan Aldıkları Puanlara Yönelik Veriler

Puan	1.Soru		2.Soru		3.Soru		4.Soru		5.Soru		6.Soru	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
0	49	9	28	11	23	7	33	7	10	2	21	8
1	50	17	39	8	44	9	34	15	36	9	31	8
2	33	6	50	11	42	7	52	9	41	10	35	2
3	17	1	23	1	33	6	16	0	42	12	22	4
4	7	2	16	3	16	6	20	4	28	2	36	10
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	2	0	2	1	0	0	3	0	1	0	13	3

Tablo 15'te argümantasyon testinden elde edilen verilere göre sorulardan alınan toplam puanlar araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, birinci sorudan araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının 49'unun 0, 50'sinin 1, 33'ünün 2, 17'sinin 3, 7'sinin 4 ve 2'sinin 6 puan aldığı; erkek öğretmen adaylarının ise 9'unun 0, 17'sinin 1, 6'sının 2, 1'inin 3 ve 2'sinin 4 puan aldığı görülmektedir. İkinci sorudan, kadın öğretmen adaylarından 28'i 0, 39'u 1, 50'si 2, 23'ü 3, 16'sı 4 ve 1'i 6 puan alırken; erkek öğretmen adaylarının 11'i 0, 8'i 1, 11'i 2, 1'i 3, 3'ü 4 ve 1'i 6 puan almıştır. Testin üçüncü sorusundan kadın öğretmen adaylarının 23'ünün 0 puan, 44'ünün 1 puan, 42'sinin 2 puan, 33'ünün 3 puan, 16'sının 4 puan aldığı; erkek öğretmen adaylarının ise 7'sinin 0 puan, 9'unun 1 puan, 7'sinin 2 puan, 6'sının 3 puan ve 6'sının 4 puan aldığı görülmektedir. Dördüncü soru verilerine göre kadın öğretmen adaylarından 33'ü 0 puan, 34'ü 1 puan, 52'si 2 puan, 16'sı 3 puan, 20'si 4 puan ve 3'ü 6 puan almış; erkek öğretmen adaylarının ise 7'si 0 puan, 15'i 1 puan, 9'u 2 puan ve 4'ünün 4 puan aldığı görülmektedir. Beşinci sorudan alınan puanlar değerlendirildiğinde, kadın öğretmen adaylarından 10'unun 0 puan, 36'sının 1 puan, 41'inin 2 puan, 42'sinin 3 puan, 28'inin 4 puan ve 1'inin 6 puan aldığı; erkek öğretmen adaylarının ise 2'sini 0, 9'unun 1, 10'unun 2, 12'sinin 3 ve 2'sinin de 4 puan aldığı belirlenmiştir. Altıncı soruda ise kadın öğretmen adaylarının 21'i 0, 31'i 1, 35'i 2, 22'si 3, 36'sı 4 ve 13'ü 6 puan alırken; erkek öğretmen adaylarının 8'i 0 puan, 8'i 1 puan, 2'si 2 puan, 4'ü 3 puan 10'u 4 puan ve 3'ü 6 puan almıştır. Tablo 15'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarından hiçbirinin testte yer alan hiçbir sorudan 5 puan almadıkları görülmektedir.

3.16. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ve testte yer alan sorulardan aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem grupları için t-testi sonuçları

Bu kısımda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ve testte yer alan sorulardan aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkinin düzeyi karşılaştırılmış ve yapılan analizler sonucu elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 16.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalları ve Testte Yer Alan Sorulardan Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem Grupları İçin t-Testi Sonuçları

Soru Numarası	Bölüm	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
1.soru	Fen	89	1.35	1.271	.778	.471
	Sınıf	104	1.22	1.174		
2. soru	Fen	89	1.88	1.445	1.366	.173
	Sınıf	104	1.62	1.209		
3. soru	Fen	89	1.88	1.195	.329	.742
	Sınıf	104	1.82	1.283		
4. soru	Fen	89	1.65	1.470	-.696	.487
	Sınıf	104	1.79	1.259		
5. soru	Fen	89	2.37	1.171	1.268	.206
	Sınıf	104	2.15	1.197		
6.soru	Fen	89	2.43	1.664	-.099	.921
	Sınıf	104	2.45	1.816		

Tablo 16'ya göre, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının testte yer alan sorulardan aldıkları toplam puanlar ve öğrenim gördükleri anabilim dalları karşılaştırılmış ve yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre testten alınan toplam puanlar ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları arasında p değerlerinin .05'ten büyük olması nedeniyle anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

3.17. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve test sorularından aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

Bu kısımda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve testte yer alan sorulardan aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkinin düzeyi karşılaştırılmış ve verilerin heterojen dağılımı nedeniyle yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sağlanan veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 17.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ve Testte Yer Alan Sorulardan Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Soru No	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra toplam	U	p
1.soru	Kadın	158	97.94	15474.00	2617.000	.606
	Erkek	35	92.77	3247.00		
2. soru	Kadın	158	100.10	15815.50	2275.500	.092
	Erkek	35	83.01	2905.50		
3. soru	Kadın	158	97.07	15336.50	2754.500	.971
	Erkek	35	96.70	3384.50		
4. soru	Kadın	158	100.05	15808.50	2282.500	.096
	Erkek	35	83.21	2912.50		
5. soru	Kadın	158	98.62	15582.00	2509.000	.378
	Erkek	35	89.69	3139.00		
6.soru	Kadın	158	97.84	15459.50	2631.500	.649
	Erkek	35	93.19	3261.50		

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve testte yer alan sorulardan aldıkları toplam puanlar verilerin heterojen dağılımı sebebiyle Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile testte yer alan sorulardan aldıkları toplam puanlar arasında Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen p değerlerinin .05’ten büyük olması nedeniyle anlamlı fark oluşmadığı bulgulanmıştır (U1=2617, p=.606, p>.05; U2=2275.5, p=.092, p>.05; U3=2754.5, p=.971, p>.05; U4=2282.5, p=.096, p>.05; U5=2509, p=.378, p>.05; U6=2631.5, p=.649, p>.05).

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, öğretmen adaylarının verilen argümanları nasıl algıladıklarını ve bu argümanları nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış nicel bir çalışmadır. Çalışma verileri, Sampson ve Clark (2006) tarafından geliştirilen Kaya vd. (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Argümantasyon Testi kullanılarak toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan testin ilk kısmında yer alan her soruda öğretmen adaylarının en güçlüden en zayıfa doğru sıralama yapması beklenen altı farklı argüman ögesi bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının testte yer alan ilk soru için yaptıkları sıralamalar değerlendirildiğinde, her iki anabilim dalında da öğrenim gören öğretmen adaylarının yaklaşık olarak %25’i, kanıt, açıklama ve çürütücü içeren bir argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirirken, %25’inin de destekleyici olarak nitelendirilebilecek kitap, öğretmen veya internet gibi farklı bilgi kaynaklarına başvurmanın söz konusu olduğu bir argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Iordanou ve Constantinou (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının müfredatta sunulan fene yönelik bilimsel bilgideki kanıtları anlamlandırma imkanlarının sınırlı olduğu ve dolayısıyla da argüman oluşturma ve argümanları anlamlandırma becerilerinin sınırlı kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Iordanou ve Constantinou’nun (2014) çalışmalarında sağladıkları bulgu, çalışmamızdaki öğretmen adaylarının argümanları anlamlandırma becerilerinin düşük çıkmasına yönelik bulguyu destekler niteliktedir. Güncellenen öğretim programları (MEB, 2013, 2018) ve zaman içinde üzerinde birtakım değişiklikler yapılan öğretmen yetiştirme programları ile argümantasyon sürecine vurgu yapılmasına rağmen, bu sürecin öğrenme ortamında yürütülmesi konusunda genel bir çerçevenin çizilememiş olması uygulamada yaşanan aksaklıkları ve problemleri açıklar nitelikte bir veri olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının ikinci soru için yaptıkları sıralamalar incelendiğinde, her iki anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaptıkları sıralamalarda, yaklaşık yarısının kanıt, betimleme, açıklama ve çürütücünün bulunduğu argümanı en güçlü argüman olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının yarıya yakınının kanıt, betimleme ve açıklama içermekle birlikte çürütücü içermeyen bir argümanı ikinci en güçlü argüman olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Osborne vd. (2004) gerçekleştirdikleri çalışmalarında katılımcıların kaliteli argümanlar geliştirebilmeleri için bir bilgi birikimine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda da iki çalışma, katılımcıların ilgili alanda analiz ve değerlendirme yapabilecek düzeyde bilgiye sahip oldukları takdirde, argümanları doğru tanımlayabileceklerine, sınıflandırabileceklerine ve çözümleyebileceklerine yönelik öngörü sağlayan araştırmalar olarak nitelendirilebilir.

Öğretmen adaylarının üçüncü soru için yaptıkları sıralamalar incelendiğinde de, her iki anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının hem en güçlü hem de en zayıf argümana yönelik yaptıkları sıralamalarda ilgili argümanları doğru sıraladıkları ve sıralama oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmadan sağlanan veriler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim görülen anabilim dalı fark etmeksizin kendilerine sunulan argümanları doğru analiz edebildikleri, argümanlar arasındaki farkları anlayabildikleri ve yorumlayabildikleri sonucuna ulaşılabilir. Osborne vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin bir konu alanına yönelik sunulan argümanları doğru algıladıkları ve değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili çalışma ile çalışmamız bir arada değerlendirildiğinde, yarının öğreticileri konumunda olacak öğretmen adaylarının, öğrencilerinin kaliteli argümanlar üretebilmeleri sağlamak amacıyla onları teşvik edici argümantatif süreçler tasarlayabilmeleri için gerekli bilgiye sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Simon vd. (2006) de, çalışmalarında argümantasyon süreci ile ilgili bilgi birikimi fazla olan öğretmenlerin öğrencilerin ilgili konuya yönelik öğrenme engellerini ortadan kaldırıcı argümantatif süreçler tasarlayabildiklerini belirtmişlerdir. Fakhriyad ve Masfuah'ın (2021) çalışmalarında da öğretmen adaylarının sunulan argümanları nitelendirme becerilerinin yüksek olduğu bulgusundan yola çıkılarak; katılımcıların günlük yaşam içinde sağladıkları veri ve kanıtlar sayesinde bilimsel bilgi oluşturabilecekleri ve bilgiyi analiz edebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışmamız ile bu çalışma bir arada değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının günlük ve akademik yaşantı içinde kazandıkları deneyimler sayesinde bilimsel bilgiyi oluşturma, tanımlama ve çözümlenme becerilerini kazanabilecekleri sonucuna ulaşılabilir.

Testin ikinci kısmında yer alan üç soruda, bir iddia ve bu iddiayı çürütebilecek nitelikte altı farklı itiraz bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının testte yer alan dördüncü soru için gerçekleştirdikleri sıralamalar incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının %28'inin ileri sürülen iddianın kanıtına karşı, bir temellendirmeden hareketle getirilen ve çürütücü içeren bir argümanı en güçlü itiraz olarak değerlendirdikleri görülürken, sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören katılımcıların ise %40'ının bu argümanı en güçlü itiraz olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Yine aynı soru için her iki anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel ve duygusal, nesnellikten yoksun bir karşı önerme içeren bir argümanı kendilerine verilen argümanlar arasındaki en zayıf itiraz olarak değerlendirdikleri de görülmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre, testin ikinci kısmında verilen karşı iddialarla ilgili yaptıkları sıralamalarda, en güçlü karşı iddiada farklılık olduğu ancak en zayıf karşı iddiada gruplar arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Testin beşinci ve altıncı sorularında yapılan sıralamalara bakıldığında da, her iki anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ileri sürülen iddianın kanıtına karşı, bir temellendirmeden hareketle getirilen ve çürütücü içeren bir argümanı en güçlü itiraz olarak; kişisel ve duygusal, nesnellikten yoksun bir karşı önerme ifadesini de en zayıf itiraz olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Çalışmadan sağlanan bu veriler ile alan yazında yer alan (Fakhriyad & Masfuad, 2021; Osborne vd., 2016) çalışmalar arasında bir ilişkinin olduğu ve öğrencilerin sunulan argümanlarla ilgili mantıklı çıkarımlarda bulunabildikleri ve iddiaları mantıksal çerçevede açıklayabildikleri sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla, hangi anabilim dalı olursa olsun, öğretmenlerin öğrencilerini sınıfta tartışabilecekleri şekilde teşvik edici süreçler tasarlamaları önemlidir. Bu bağlamda da, Erduran vd.nin (2006) de çalışmalarında belirttiği gibi, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca edindikleri pedagojik eğitim, onların mesleklerini icra etmeye başladıklarında öğrencilerine kaliteli argümanlar üretebilmeleri ve argümanlara yönelik iddia ve karşı iddiaları mantıksal çerçevede açıklayabilmeleri hususunda öngörü oluşturabilecek bir eğitim olarak nitelendirilebilir.

Testin birinci kısmında yer alan sorulara yönelik öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yaptıkları sıralamalar incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre argümanları algılama ve sıralama durumları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Testin ikinci kısmında yer alan sorulara ilişkin gerçekleştirilen sıralamalar katılımcıların cinsiyetleri bağlamında değerlendirildiğinde, tüm sorularda hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının en zayıf karşı iddia olarak aynı argümanı sıralama durumları benzer ve yüksek iken; en güçlü karşı iddia olarak değerlendirme oranları benzer olmakla birlikte dördüncü soruda bu oran düşük, beşinci ve altıncı sorularda yüksektir. Öğretmen adaylarının testte yaptıkları sıralamalara bakıldığında tüm sorularda oranların farklılık gösterdiği ancak cinsiyetler arasında argümantasyonu algılama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Çaycı'nın (2019) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada da katılımcıların cinsiyetlerinin argümantasyon becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla çalışmamızdan sağlanan ilgili bulguyu alan yazında yapılan çalışmaların desteklediği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ve cinsiyetlerine göre testten aldıkları toplam puanlara ilişkin veriler incelendiğinde, her iki anabilim dalında öğrenim gören hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının testten beş ve altı puan alma oranlarının çok düşük olduğu ve yığılmanın sıfır, bir ve iki puan da olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına ve cinsiyetlerine göre kendilerine verilen argümanları algılama ve değerlendirme düzeylerinin düşük olduğu ve bu durumun değişkenlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılabilir. Kaya vd.nin (2012) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının epistemolojik kriterleri ve bu kriterler arasındaki farkı anlamakta güçlük çektikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerine sunulan argümanları sıralamada

aldıkları düşük puanlar Kaya vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada sağlanan sonuçlarla ilişkilendirilebilir. Aufschneider vd. (2008) tarafından yapılan öğretmen adaylarının argümantasyon becerilerinin incelendiği çalışmada da, argüman oluşturma veya anlamlandırma becerilerinin katılımcıların önceki öğrenmelerine bağlı olduğu ve argümantasyon ile ilgili ön deneyimi olmayan grupların argüman becerilerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Yeh ve She'nin (2010) yaptıkları çalışmada da argümantasyon temelli eğitim alan veya ön deneyime sahip olan katılımcıların, argüman becerilerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmamızdan sağlanan ilgili bulgu ile alan yazındaki bulgular arasındaki farklılık, lisans düzeyinde eğitim alan öğretmen adayları için geliştirilen müfredat programlarında argümantasyon sürecini de içeren, tartışma becerilerini geliştirmeye yönelik ders/derslerin olmaması veya sayısının yetersizliği ile açıklanabilir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya geçen Yüksek Öğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında da (YÖK, 2018), eğitim dünyasında meydana gelen değişikliklere ayak uydurulabilmesi amacıyla lisans müfredatlarının çerçevesi detaylandırılmış ve genişletilmiş olmasına rağmen; direkt argümantasyon sürecine vurgu yapan derslerin olmaması da göze çarpmaktadır.

Öğretmen adaylarının teste yer alan sorulardan aldıkları toplam puanlar öğrenim gördükleri anabilim dallarına ve cinsiyetlerine göre ayrı ayrı değerlendirilmiş ve sorulardan alınan toplam puanlar ile hem öğrenim görülen anabilim dalı hem de cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Martín-Gámez ve Erduran'ın (2018) çalışmalarında da, adayların sunulan argümanları algılama düzeylerinin değişkenlere bağlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma, değişkenler farklılaşsa da, öğretmen adaylarının argümanları değerlendirme becerilerinin değişmemesi hususunda benzerlik göstermektedir. Argümantasyon sürecinin öğrenci ya da yetişkin tüm bireylerin ilgili konuya yönelik açıklama, çıkarımda bulunma, analiz etme ve değerlendirme becerilerine katkı sağladığı ve yorum ve tartışma becerilerini geliştirdiği varsayımından hareketle; ileriye yönelik çalışmalar için, katılımcıların argümantasyon süreçlerine katılımını artıracak, argüman oluşturma, argümanları algılama, yorumlama ve çözümlenme, kendilerini ifade etme ve tartışma becerilerini geliştirecek boyutsal çalışmaların yapılması önerilebilir. Yine günümüzde sıklıkla güncellenen lisans müfredatlarının argümantasyon sürecini ve öğrencilerin bu süreçlere katılımını ve bu alanda günlük ve akademik yeterliliğe ulaşmalarını sağlayacak kazanımlar içeren dersleri barındıracak şekilde tasarlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, E. & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8608/107237>
- Aktamış, H. & Hiğde, E. (2015). Fen eğitiminde kullanılan argümantasyon modellerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 136-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19408/206367>
- Alaz-Meriç, G. (2019). *Argümantasyon teorisinin bilimsel akıl yürütmedeki ve fen bilimleri eğitimindeki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 13-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4373/59852>
- Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131. <https://dx.doi.org/10.1002/tea.20213>
- Aymen-Peker, E., Apaydın, Z. & Taş, E. (2012). Isı yalıtımını argümantasyonla anlama: İlköğretim 6. Sınıf öğrencileri ile durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 79-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/61615/920157>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Cho, K. L., & Jonassen, D. H. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 5-22. <https://dx.doi.org/10.1007/BF02505022>
- Çaycı, B. (2019, Eylül 6-8). *Öğrenme stillerine göre sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon becerilerinin analizi*. International Symposium on Active Learning, Adana, Türkiye.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312. [https://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A](https://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A)
- Erduran, S., Ardaç, D., & Yakmacı-Güzel, B. (2006). Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.12973/ejmste/75442>
- Erduran, S., Özdem, Y., & Park, J.Y. (2015). Research trends on argumentation in science education: A journal content analysis from 1998–2014. *International Journal of STEM Education*, 2, 5. <https://dx.doi.org/10.1186/s40594-015-0020-1>
- Fakhriyah, F., & Masfuah, S. (2021, April 2). The analysis of scientific argumentation skill and computational thinking skill of the primary educational teacher department students. *AIP Conference Proceedings*, 2331(1), 30005. AIP Publishing LLC. <https://dx.doi.org/10.1063/5.0041655>
- Jordanou, K., & Constantinou, C. P. (2014). Developing pre-service teachers' evidence-based argumentation skills on socio-scientific issues. *Learning and Instruction*, 34, 42-57. <https://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.07.004>
- Kaya, E., Çetin, P. S., & Erduran, S. (2014). Adaptation of two argumentation tests into Turkish. *Elementary Education Online*, 13(3), 1014-1032. <https://www.ilkogretim-online.org/?iid=2014-13-3.000&&jid=218&lng=>
- Kaya, E., Erduran, S., & Çetin, P. S. (2012). Discourse, argumentation, and science lessons: Match or mismatch in high school students' perceptions and understanding? *Mevlana International Journal of Education*, 2(3), 1-32. <http://mije.mevlana.edu.tr/>
- Kaya, O. N. & Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 115–130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49066/626042>
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331- 359. <https://dx.doi.org/10.1002/tea.3660290404>
- Martín-Gámez, C., & Erduran, S. (2018). Understanding argumentation about socio-scientific issues on energy: A quantitative study with primary pre-service teachers in Spain. *Research in Science & Technological Education*, 36(4), 463-483. <https://dx.doi.org/10.1080/02635143.2018.1427568>
- Metin, M. (2014). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 161-214). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. MEB.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020. <https://dx.doi.org/10.1002/tea.20035>

- Osborne, J. F., Henderson, J. B., MacPherson, A., Szu, E., Wild, A., & Yao, S. Y. (2016). The development and validation of a learning progression for argumentation in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(6), 821-846. <https://dx.doi.org/10.1002/tea.21316>
- Parlan, P., Latifah, U., & Muntholib, M. (2020). Development and implementation of students' scientific argumentation skills test in acid-base chemistry. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 5(2), 179-190. <https://dx.doi.org/10.24042/tadris.v5i2.6388>
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260. <https://dx.doi.org/10.1080/09500690500336957>
- Şahin-Kalyon, D. & Taşar, M. F. (2020). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 39-71. <https://dx.doi.org/10.33692/avrasyad.643598>
- Türkoğuz, S. & Cin, M. (2013). Argümantasyona dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 155-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25114/265153>
- Yeh, K. H., & She, H. C. (2010). Online synchronous scientific argumentation learning: Nurturing students' argumentation ability and conceptual change in science context. *Computers & Education*, 55(2), 586-602. <https://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.020>
- Yılmaz, K. & Benzer, S. (2020). Öğretmenlerin argümantasyona yönelik görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 44-60. <https://dx.doi.org/10.35346/aod.613914>
- YÖK. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları-programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In order for prospective teachers to raise their students as individuals who are open to learning, question their own thoughts and opposing views, and have research skills when they start the teaching profession; They must be able to correctly perceive and evaluate the arguments for the claims put forward on any subject. The ability to produce arguments, which has come to the fore in recent years, has become one of the sensitive issues discussed in the international arena in the past few decades (Şahin-Kalyon & Taşar, 2020). Based on the experiences and knowledge they have gained throughout their daily and academic lives, students produce some arguments in order to find solutions for the problems they encounter. They have the opportunity to justify, support and refute counter-claims with the arguments they produce. In order for students to produce valid and quality arguments within argumentative processes, the classroom environment should be designed and run in accordance with this process. Teachers are also key people in the design of this environment and in the execution of the process. Therefore, it is very important that pre-service teachers, who will be the teachers of tomorrow, perceive, define and list any arguments. In this study, the argumentation test developed by Sampson and Clark (2006) and adapted into Turkish by Kaya et al. (2014) examined how pre-service teachers evaluated the claims and arguments presented to them.

2. METHOD

This study is a quantitative study in which different variables are considered together and analyzed. The data were collected by applying an online form due to the interruption of education and training processes due to Covid-19, which turned into a global epidemic in the 2019-2020 academic year. The Argumentation Test, which is used as a data collection tool in the study, is a two-stage test. This test consists of six questions that are closed-ended and the participants are required to rank the six items given in each question from the strongest to the weakest. The form was sent by e-mail to all the pre-service teachers studying in science and classroom education departments, and volunteers participated in the study. There are three questions in each of the two stages of the argumentation test. Each question in the first part of the test includes a claim and six arguments that the participants are expected to rank in response to the claim given. The pre-service teachers who participated in the study were asked to rank the arguments given for the three questions in the first part from the strongest to the weakest. There is also a claim in the questions in the second part of the test. However, in this part, participants were asked to rank the arguments corresponding to these claims from the strongest counter argument to the weakest counter argument. SPSS 22.0 package program was used in the analysis of the data. While analyzing the data, independent groups t-test and Mann Whitney U test were used to reveal descriptive statistics and differences between groups.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In each question in the first part of the test, which is used as a data collection tool, there are six different arguments that pre-service teachers are expected to rank from the strongest to the weakest. When the rankings made by the pre-service teachers for the first question in the test were evaluated, approximately 25% of the pre-service teachers studying in both departments considered an argument containing evidence, explanation and rebuttal as the strongest argument, while 25% considered it as supportive. It has observed that they consider an argument that refers to different sources of information such as supplementary books, teachers or the internet as the strongest argument. When the rankings of the pre-service teachers for the second question are examined, it is seen that in the rankings of the participants from both departments, approximately half of them consider the argument that includes evidence, description, explanation and rebuttal as the strongest argument. Again, it is seen that almost half of the pre-service teachers studying in both departments regarded an argument that does not contain rebuttal as the second strongest argument although it contains evidence, description and explanation. When the rankings of the pre-service teachers for the third question has examined, it has seen that the participants studying in both departments have ranked the relevant arguments correctly in the rankings they make for both the strongest and the weakest argument, and their ranking ratio is high. When the data obtained from the study are evaluated together, it can be concluded that pre-service teachers can analyze the arguments presented to them correctly, understand and interpret the differences between arguments, regardless of the department they study at. When the rankings of the pre-service teachers for the fourth question in the test has examined, it has seen that 28% of the participants studying in the science education department evaluated the evidence of the claim put forward as the strongest objection against the evidence of the claim put forward in a justification and including a rebuttal. It has seen that 40% of the participants who received training on argumentation qualify this argument as the strongest objection. For the same question, it is seen that the participants studying in both departments considered an argument containing a personal and emotional counter-

proposition that lacked objectivity as the weakest objection among the arguments given to them. According to the departments they study in, the rankings of the participants regarding the counter-claims given in the second part of the test show that there is a difference in the strongest counter-claims, but there is a similarity between the groups in the weakest counter-claims. When the rankings of the pre-service teachers for the fifth and sixth questions of the test, the pre-service teachers who study in both departments, against the evidence of the claim put forward by a justification, and an argument containing a rebuttal as the strongest objection it is seen that they qualify a personal and emotional counter-proposition statement that lacks objectivity as the weakest objection. When the rankings made by the pre-service teachers for the questions in the first part of the test according to their gender were examined, it was seen that there was no difference between the participants' perception and ordering of arguments according to their gender. When the rankings of the questions in the second part of the test were evaluated by gender of the participants, for all questions, both female and male pre-service teachers' ranking the same argument as the weakest counter-claim was similar and high although the evaluation rates as the strongest counter-claims are similar, this rate is low in the fourth question and high in the fifth and sixth questions. When the data on the total scores of the prospective teachers in the test according to their departments and gender were examined, it was found that both female and male teacher candidates studying in both departments had a very low score of five and six points and the accumulation was zero, one and two points. Based on this finding, it can be concluded that the perception and evaluation levels of the arguments given to them according to their departments and gender are low and this situation does not differ according to the variables. The total scores obtained by the pre-service teachers from the questions in the test were evaluated separately according to the departments they studied and their gender, and it was concluded that there was no significant difference between the total scores obtained from the questions, both according to the department of education and gender. Based on the assumption that the argumentation process contributes to the explanation, inference, analysis and evaluation skills of all students or adults regarding the relevant subject and improves their interpretation and discussion skills for prospective studies, longitudinal studies that will increase participants' participation in argumentative processes, improve their skills of forming arguments, perceiving, interpreting and analyzing arguments, expressing themselves and discussing. It can be also suggested that undergraduate curricula, which are frequently updated today, should be designed to accommodate the argumentation process and lessons that will enable students to participate in these processes and gain daily and academic proficiency in this field.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:2021/198

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

EKLER

Ek-1. Testte yer alan iddialar, iddialara yönelik olarak verilen argümanlar ve argümanlara ilişkin açıklamalar

Soru 1:

Bu soruda, öğretmen adaylarına “Aynı odada bulunan nesnelere genellikle farklı sıcaklıklarda hissedilirler. Birisinin aynı odada bulunan çeşitli nesnelere sıcaklıklarıyla ilgili aşağıdaki ifadeyi iddia ettiğini varsayın, hangisi bu iddia için en ikna edici argümandır?” sorusu ve “Aynı odada bulunan nesnelere sıcaklıkları farklı hissedilse bile aslında sıcaklıkları aynıdır. Çünkü ... “ iddiası verilmiştir. Öğretmen adaylarından bu soru ve iddiaya yönelik olarak aşağıda verilen argümanları en ikna edici olanından en az ikna edici olanına doğru sıralamaları istenmiştir:

...sıcaklıklarını ölçtüğümüzde masa 23.4°C, metal sandalyenin ayağı 23.1 °C, bilgisayar klavyesi 23.6 °C idi (kanıt ifadesi).

...aynı sıcaklıkta olsalar bile, iyi iletkenler kötü iletkenlerden farklı sıcaklıkta hissedilir (Bir genelleme ifadesi olduğu için gerekçe olarak değerlendirilebilir).

...aynı ortamda bulunan nesnelere aynı sıcaklığa gelene kadar enerji alırlar ya da enerji verirler. Laboratuvar ortamında elde ettiğimiz veriler şunu kanıtlamıştır: Bilgisayarın fare altlığının sıcaklığı da, plastik masanın sıcaklığı da 23 °C idi (Kanıt, betimleme ve açıklama ifadesi).

...nesnelere ne kadar iyi iletken ya da yalıtkan olduklarına bağlı olarak farklı miktarda ısı enerjisi alır ve verirler (Kanıtı dayanan bir çelişkili durum ifadesi kullanılmış).

...ders kitabımızda, aynı odada bulunan tüm nesnelere, sonunda aynı sıcaklığa ulaşacağı yazılıdır (kitap, öğretmen veya internet gibi diğer bilgi kaynaklarına başvurma söz konusu).

...metal sandalyenin ayağı daha soğuk hissedilmesine rağmen, tahta masa ve metal sandalye ayağının sıcaklıklarını 23 °C olarak ölçtük. Eğer metal sandalyenin ayağı gerçekten daha soğuk olsaydı onun sıcaklığının masanın sıcaklığından daha düşük olması beklenirdi (Kanıt, betimleme, açıklama ve çürütücü ifadesi).

Soru 2:

Bu soruda, öğretmen adaylarına “Sarkaç, bir ucuna ağırlık bağlanan iptir. Birinin sarkaçlarla ilgili aşağıdaki ifadeyi iddia ettiğini varsayın, hangisi bu iddia için en ikna edici argümandır?” sorusu ve “Sarkacın ucundaki ağırlığın miktarı ne olursa olsun sarkacın ne kadar hızlı salınım yaptığını ipin uzunluğu belirler. Çünkü ...” iddiası verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bu soru ve iddiaya yönelik aşağıda verilen argümanları sıralamaları istenmiştir:

...uzun ipin ucundaki ağırlık kısa ipin ucundaki ağırlığa göre daha çok yol alır. Sonuç olarak, kısa ipli sarkaçlar uzun ipli sarkaçlara göre saniyede daha fazla salınım yapar. (Bir genelleme ifadesi olduğu için gerekçe olarak değerlendirilebilir)

...farklı ip uzunlukları olan sarkaçlar farklı salınım hızlarına sahiptir. Birinin ip uzunluğu 10 cm, diğerinin 20 cm olan iki farklı sarkacın salınım hızlarını ölçtük. 10 cm’lik sarkaç saniyede 2 salınım yaparken, 20 cm’lik sarkaç saniyede 1 salınım yaptı (Kanıt, betimleme ve açıklama ifadesi).

...14 cm’lik bir sarkaç saniyede 1 salınım, 15 cm’lik başka bir sarkaç saniyede 1 salınım yapmıştır (Kanıtı dayanan bir çelişkili durum ifadesi kullanılmış).

...10 cm’lik bir sarkaç saniyede 2 salınım, 15 cm’lik başka bir sarkaç saniyede 1 salınım yapmıştır (kanıt ifadesi).

...ders kitabımızda, sarkacın ucuna asılan ağırlığın onun ne kadar hızlı salınım yaptığıyla ilgisi olmadığı yazılıdır (kitap, öğretmen veya internet gibi diğer bilgi kaynaklarına başvurma söz konusu).

...biri, ucunda 10 g ağırlık bulunan 10 cm’lik; diğeri, ucunda 10 g ağırlık bulunan 20 cm’lik ve bir diğeri ucunda 20 g ağırlık bulunan 20 cm’lik 3 ayrı sarkacın salınım hızlarını ölçtük. 20 cm’lik olan 2 sarkacın salınım hızları aynı idi (saniyede 1 salınım) ve bu hız, kendilerinden kısa olan diğer sarkacın salınım hızından (saniyede 2 salınım) daha yavaştı. İpin ucundaki ağırlığın miktarı önemli olsaydı 20 cm’lik sarkaçların salınım hızları farklı olurdu fakat bu hızların aynı olduğu gözlemlendi (Kanıt, betimleme, açıklama ve çürütücü ifadesi).

Soru 3:

Bu soruda, öğretmen adaylarına “Bilim insanları genelde araştırmalarında hayvanları kullanırlar. Birisinin hayvanların bilimsel çalışmalarda kullanımıyla ilgili aşağıdaki ifadeyi iddia ettiğini varsayın, hangisi bu iddia için en ikna edici argümandır?” sorusu ve “Bilim insanlarının, araştırmalarında hayvanları kullanmalarına izin

verilmelidir. Çünkü...” iddiası verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bu soru ve iddiaya yönelik aşağıda verilen argümanı sıralamaları istenmiştir:

...hayvanlar yerine bilgisayar ya da hayvan modelleri kullanılabilir (Kanıtı dayanan bir çelişkili durum ifadesi kullanılmış).

...hayvanlar da insanlar gibi bazı bakteri ve virüslere (şarbon, çiçek, sıtma) duyarlıdır. Hayvanlar birçok yönden insanlardan farklı olsa da, çoğu yönden de onlara benzerler. İnsan ile ilgili yapılan bir çalışmada, bir hayvan ancak hakkında araştırma yapılacak insanla benzer özelliklere sahipse kullanılır (Kanıt, betimleme, açıklama ve çürütücü ifadesi).

...yapılan kamuoyu araştırmaları, çoğu insanın hayvanlara acı vermeyen ve yeni tedavi ve ilaçların bulunmasına yol açan biyomedikal araştırmalarda hayvanların kullanılmasını onayladıklarını göstermiştir (kitap, öğretmen veya internet gibi diğer bilgi kaynaklarına başvurma söz konusu).

... imkansız olduğu düşünülen ve hayat kurtaran çoğu cerrahi müdahalenin geliştirilmesi için araştırmalarda hayvanların kullanılması gerekli idi. 1912’de Nobel Ödülü’nü kazanan Alexis Carrel, köpekler ve kediler üzerinde yaptığı ameliyatlar sayesinde kan damarlarının birlikte dikilmesi tekniğini geliştirmiştir (Kanıt, betimleme ve açıklama ifadesi).

... belli mikroplara yakalanan hayvanlar araştırmacıların farklı türdeki hastalıklara neden olan genleri belirlemelerine olanak sağlar. Bu genler bulunduktan sonra bilim insanları, insanlara zarar vermeden aşılarda geliştirip bu aşılarda etkililiğini test edebilirler (Bir genelleme ifadesi olduğu için gerekçe olarak değerlendirilebilir).

...insanlar köpeklerde gözlenen 65, sığırlarda gözlenen 50, koyun ve keçilerde gözlenen 46, domuzlarda gözlenen 42, atlarda gözlenen 35 ve kümes hayvanlarında gözlenen 26 bulaşıcı hastalığa yakalanmıştır(kanıt ifadesi).

Soru 4:

Bu soruda, öğretmen adaylarına “Ecem, Mustafa, Esra ve İlker aynı fizik dersini almaktadır. Öğretmenleri onlardan, aynı odada bulunan nesnelerin sıcaklıkları farklı hissedilse bile aslında aynı sıcaklıkta olup olmadıklarını belirlemek için bir deney tasarlamalarını istedi. Bu soruya yanıt vermek için öğrencilerin her biri bir deney tasarlayıp gerçekleştirdi. Sonra buldukları sonuçları tartışmak için bir araya geldiler. Ecem’in şunu önerdiğini varsayın:

“Bence aynı odada bulunan bütün nesneler farklı sıcaklıktadır. Çünkü onların sıcaklıklarını farklı hissederiz. Sıcaklıklarını ölçtüğümüzde masanınki 23.4°C, metal sandalye ayağınınki 23.1 °C ve bilgisayar klavyesininki 23.6 °C idi.” “ sorusu verilmiştir. Öğretmen adaylarından ise bu soruya yönelik olarak aşağıda verilen argümanları en ikna edici karşı argümandan en az ikna edici karşı argümana doğru sıralamaları istenmiştir:

... çünkü kanıtın iddianı desteklemiyor. Sıcaklıklarını ölçtüğün tüm nesneler neredeyse aynı sıcaklıktalar. Gözlenen küçük farklılıklar sadece ölçüm hatasıdır (herhangi bir açık kanıt sunmadan iddiaya karşı bir çürütücü).

...bence sıcaklıkları farklı hissedilse bile aynı odada bulunan nesneler aynı sıcaklıktadır (mevcut iddiaya karşı bir iddia, karşı iddia).

...eğer bu nesnelerin sıcaklıkları gerçekten farklı olsaydı, ölçülen sıcaklıklar birbirinden çok farklı olurdu. Örneğin, kolumun sıcaklığımı 37 °C olarak ölçerken masanınkini 23 °C olarak ölçtüm. Yani arada 14 °C fark vardı. Halbuki senin ölçtüğün her şey yaklaşık 23 °C idi (ileri sürülen iddianın kanıtına karşı, bir temellendirmeden hareketle bir zemine oturtularak getirilen bir çürütücü).

...bence nesneler farklı sıcaklıkta hissedilseler bile aslında aynı sıcaklıktadırlar. Çünkü iyi iletkenlerde ısı alışverişi daha hızlı olduğundan iyi iletkenler kötü iletkenlere göre daha soğuk hissedilir (ileri sürülen iddianın içeriğine karşı, temellendirme ileri sürülerek getirilen çürütücü).

...çünkü senin laboratuvarında çok telaşlı olduğunu ve asla doğru yanıtı bulmadığımı biliyorum (kişisel ve duygusal nesnellikten yoksun bir karşı önerme).

...bence sıcaklıklarını ölçtüğün nesneler yaklaşık 1 derece farklı sıcaklıkta olduğu için zamanla aynı sıcaklığa ulaşırlar (İleri sürülen iddianın içeriğine yönelik tam bir temellendirme olmadan getirilen çürütücü)

Soru 5:

Bu soruda, öğretmen adaylarına “Sude, Ayşe ve Mehmet aynı fen dersini almaktadır. Öğretmenleri onlardan hangi nesnelerin yüzdüğünü ve hangilerinin battığını belirlemek için bir deney tasarlamalarını istedi. Her biri bu soruyu yanıtlamak için bir deney tasarlayıp gerçekleştirdi. Daha sonra buldukları sonuçları tartışmak için bir

araya geldiler. Ayşe'nin şunu önerdiğini varsayın: "Bence ağır nesnelere batır ve hafif nesnelere yüzer. Bunun doğru olduğunu biliyorum çünkü 10 g ağırlığındaki plastik bir bloğu su dolu bir küvete koyduğumda yüzerken 40 g ağırlığındaki metal blok battı." "sorusu verilmiştir. Öğretmen adaylarından ise bu soruya yönelik olarak aşağıda verilen argümanları en ikna edici karşı argümandan en az ikna edici karşı argümana doğru sıralamaları istenmiştir:

...çünkü Mehmet her zaman haklıdır ve o sana katılmıyor. (kişisel ve duygusal nesnellikten yoksun bir karşı önerme)

...çünkü yeteri kadar nesneyi test etmedin. Sadece 2 nesneyi test ederek bir nesnenin ağırlığının onun batmasını ya da yüzmesini sağladığından nasıl emin olabilirsin? (İleri sürülen iddianın içeriğine yönelik tam bir temellendirme olmadan getirilen çürütücü).

...metal blok ağır olduğu için değil çok yoğun olduğu için batır. Plastik blok hafif olduğu için değil yoğunluğu suyunkinden daha az olduğu için yüzer (doğrudan iddianın içeriğine yönelik herhangi bir temellendirme yapılmaksızın getirilen itiraz).

...çünkü hafif nesnelere de batabilir. Bir ataç sadece 1 g'dır ve batır. Senin iddianın göre tüm hafif nesnelere yüzmelidir. Bir parça plastikten daha hafif olan bir ataç batarken daha ağır olan bir parça plastik nasıl yüzer? (doğrudan iddianın içeriğine yönelik somut kanıt niteliğinde bir temellendirme yapılarak getirilen çürütücü).

...plastik blok metal bloktan daha hafif olabilir ama bu, onun yüzmesinin sebebi değildir. Yoğunluğu $2,5 \text{ g/cm}^3$ olan metal blok sudan daha yoğundur ve bu yüzden batır. 16 cm^3 hacme sahip olan plastik bloğun yoğunluğu $0,6 \text{ g/cm}^3$ 'tür ve bu, onu sudan daha az yoğun yapar ve böylece yüzer (ileri sürülen iddianın kanıtına karşı, bir temellendirmeden hareketle bir zemine oturtularak getirilen bir çürütücü).

...bence yoğunluğu sudan daha büyük olan nesnelere batır ve yoğunluğu sudan daha küçük olan nesnelere yüzer (mevcut iddiaya karşı bir iddia, karşı iddia).

Soru 6:

Bu soruda, öğretmen adaylarına "Emine, Serkan ve Murat aynı fen dersini almaktadır. Dersin başında öğretmenleri onlara şu soruyu sormuştur: "Bilim insanları biyomedikal araştırmalarda hayvanları kullanabilmeli midir?" Öğretmen daha sonra Emine, Serkan ve Murat'ın bir araya gelerek bu konuda düşündüklerini tartışmalarını istemiştir. Serkan'ın aşağıdaki konuşma ile başladığını varsayın: "Bence biyomedikal araştırmalarda hayvanları kullanmak kötü bir fikirdir çünkü insanlar ve hayvanlar farklı hastalıklara yakalanırlar ve hayvanlarla insanların bünyeleri tamamiyle farklıdır. Bu yüzden, insanlar ve hayvanlar bu kadar farklı iken bilim insanları nasıl olur da acı veren deneyleri hayvanlar üzerinde gerçekleştirmeyi savunurlar." sorusu verilmiştir. Öğretmen adaylarından ise bu soruya yönelik olarak aşağıda verilen argümanları en ikna edici karşı argümandan en az ikna edici karşı argümana doğru sıralamaları istenmiştir:

... dediğin gibi insanların ve hayvanların bünyeleri tamamen farklı olsa bile bence biyomedikal araştırmalarda hayvanları kullanmak iyi bir fikirdir. Çünkü laboratuarda hayvanları kullanmadan bir hastalığa sebep olan genin anlaşılması imkansızdır (doğrudan iddianın içeriğine yönelik somut kanıt niteliğinde bir temellendirme yapılarak getirilen çürütücü).

...bence hayvanları biyomedikal araştırmalarda kullanmak çok faydalı ve iyi bir fikirdir (mevcut iddiaya karşı bir iddia, karşı iddia).

...hayvanlar insanlardan farklı değildir. Hayvanlar ve insanlar benzer organlara sahiptir ve hayvanlar insanların yakalandığı hastalıkların birçoğuna yakalanırlar (İleri sürülen iddianın içeriğine yönelik tam bir temellendirme olmadan getirilen çürütücü).

...çünkü ne hakkında konuştuğunu bilmiyorsun. Hayvanları insanlardan daha çok önemsiyorsun (kişisel ve duygusal nesnellikten yoksun bir karşı önerme).

...bir hayvan ancak hakkında araştırma yapılan insanlarla aynı özelliklere sahipse o araştırma için seçilir. Örneğin, insanlarda olan organların çoğu hayvanlarda da vardır. Bu yüzden yeni cerrahi teknikleri geliştirmek için kullanılabilirler. Organ nakli, açık kalp ameliyatı ve diğer genel cerrahi müdahalelerin çoğu, insan hayatını riske atmadan hayvan modellerini kullanarak geliştirildi (ileri sürülen iddianın kanıtına karşı, bir temellendirmeden hareketle bir zemine oturtularak getirilen bir çürütücü).

...bilim insanlarına insanlar üzerinde acı verici deneyler yapmadan araştırma yapmalarına izin veriliyorsa, araştırmalarda hayvanları kullanmak nasıl kötü bir fikir olabilir? (doğrudan iddianın içeriğine yönelik herhangi bir temellendirme yapılmaksızın getirilen itiraz).

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 09.02.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



[doi https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-877822](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-877822)

ERGENLERDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE ALGILANAN SOSYAL DESTEĞE GÖRE YORDANMASI*

Ensar Abdullah GÖKALP¹, Zeynep Deniz YÖNDEM²

ÖZ

Araştırmanın amacı, ergenlerde psikolojik dayanıklılık düzeyini kişilik özelliklerinin ve algılanan sosyal desteğin yordama gücünü belirlemektir. Araştırmada ilişkisel ve betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Anadolu, Fen ve Meslek liseleri olmak üzere farklı lise türlerinde öğrenim gören, gelir düzeyi düşük 343 erkek (%48), 372 kadın (%52) toplam 715 ergenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında 'Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği', 'Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi', 'Algılanan Sosyal Destek Ölçeği' ve araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon tekniği ve aşamalı (stepwise) regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerde psikolojik dayanıklılık düzeyi ile kişilik özellikleri ve algılanan sosyal destek düzeyi arasında pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ergenlerde psikolojik dayanıklılığın en önemli yordayıcısının algılanan sosyal destek olduğu ve bunu kişilik özelliklerinden sırasıyla; uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık ve dışadönüklük özelliklerinin izlediği belirlenmiştir. Algılanan sosyal destek ile kişilik özelliklerinin, psikolojik dayanıklılık düzeyinin toplam varyansının %45,9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları alanyazındaki başka araştırma bulguları ile birlikte tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergen, psikolojik dayanıklılık, kişilik özellikleri, algılanan sosyal destek

PREDICTION OF RESILIENCE ACCORDING TO PERSONALITY TRAITS AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT IN ADOLESCENTS

ABSTRACT

The aim of the study was to determine predictive role of the personality traits and the perceived social support on resilience level of adolescents. Relational and descriptive research methods were used in the study. The participants of the study consists of low-income adolescents who were studying in different high school types (Anatolian, Science and Vocational high schools) 715 adolescents 343 male (48%) and 372 female (52%), For the collection of research data, 'Adolescent Resilience Scale', 'Quick Big Five Personality Test', 'Perceived Social Support Scale' and 'Personel Information Form' which is prepared by the researcher was used. Pearson correlation technique and stepwise regression analysis method were used in analyzing the data. As a result of the research, it was found that there were positive relationships between psychological resilience levels and personality traits and perceived social support levels in adolescents. It was determined that the most important predictor of resilience in adolescents was perceived social support and that it was followed by agreeableness, emotional stability, conscientiousness, openness to experience, and extraversion, respectively, from personality traits. It was concluded that the perceived social support and personality traits revealed 45.9% of total variance at resilience level. The results of the study were discussed together with other research findings in the field literature and suggestions were presented.

Keywords: Adolescent, resilience, personality traits, perceived social support

* Bu makale Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM danışmanlığında yürütülen tez çalışmasına dayanmaktadır.

¹ MEB, ensarabdullahgokalp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8248-7793>

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, yondem_z@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9161-2760>

1. GİRİŞ

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak da kabul edilen ergenlik döneminde bireyler, bir yandan gelişim dönemine özgü fiziksel ve duygusal değişimlerle baş etmeye çalışırken diğer yandan değişen okul yaşantılarıyla farklı sosyal ortamlara ve okul iklimine uyum sağlamaya çalışmakta, stres yaratan bir takım risk faktörleriyle karşı karşıya kalabilmektedirler (Ateş & Akbaş, 2012). Yöntem (2011), çocuk ve ergen ruh sağlığı polikliniğine başvuran bireylerden 15 yaş altındaki çocuk ve ergenlerin; okul başarısızlığı, idrar kaçırma, kekemelik gibi sorunlarla, 15 yaş üstü ergenlerin ise; intihar girişimi, depresyon ve içe kapanıklık gibi daha karmaşık sorunlarla başvurduklarını bildirmiştir. Bu durum yaş faktörü göz önünde bulundurulduğunda, özellikle lise düzeyinde öğrenim gören ergenlerin psikolojik açıdan daha karmaşık sorunlarla baş etmek durumunda kaldıklarını düşündürmektedir. Aynı zamanda gelişimsel bir takım sorunlar ve psikolojik sorunlarla birlikte yoksulluk gibi risk faktörleri de ergenlerin stres düzeyini artırmaktadır. Yoksulluk (Garmezy, 1991; Werner, 1993), sevilen bir bireyin kaybı, ölümcül hastalığa yakalanma, fiziksel bir engelin olması (Smith & Carlson, 1997) gibi durumlar bütün yaş grupları ve ergenlik dönemi için risk oluşturan stresli yaşam olayları ya da travmatik stres olarak kabul edilmektedir. Bazı bireylerin bu tür yoğun stres yaşantıları karşısında çaresiz kaldıkları, bir takım psikolojik sorunlar yaşadıkları oysa bazılarının baş etmek için daha fazla çaba gösterdikleri, mücadele ettikleri ve travmatik olayları daha güçlü bir şekilde atlattıkları gözlenmektedir. Bu farklılık birçok araştırmacının dikkatini çeken bir durum olmuştur. Alanyazında bu durum psikolojik dayanıklılık kavramıyla açıklanmaktadır. Psikolojik dayanıklılık, bireylerin karşılaştıkları bir takım olumsuz yaşam olaylarına, travmatik yaşantılara rağmen sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması ve gelişim göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Luthar vd., 2000; Masten vd., 1990).

Bireylerin, olumsuz yaşam olaylarına rağmen olumlu bir uyum göstermesi için, karşılaştığı risk durumlarının ve bu durumların etkisinin azalmasında rol oynayan koruyucu faktörlerin belirlenmesi psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında önemli bir yere sahiptir. Düşük gelir düzeyi ve yoksulluk ergenlerle yapılan araştırma bulgularına dayanarak psikolojik dayanıklılık için bir risk faktörü olarak kabul edilmektedir (Schoon vd., 2004; Werner, 1989). Bu nedenle ergenlerde psikolojik dayanıklılığın yordanmasında, kişilik özellikleri ve algılanan sosyal desteğin rolünün incelendiği bu araştırmada yoksulluk, düşük gelir düzeyi bir risk faktörü olarak ele alınmıştır.

Alanyazında, psikolojik dayanıklılık ve kişilik özelliklerinin ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bir bireyi diğer bireylerden ayırtan, bireyin çevresiyle kurduğu, tutarlı bir ilişki biçimi olarak tanımlanan kişiliğin (Cüceloğlu, 1996) ölçümü ve değerlendirilmesine yönelik farklı modeller bulunmaktadır. Bu modellerden biri olan "Beş Faktör Kişilik Modeli" üzerinde en çok araştırma yapılan ve yaygın olarak kabul edilen kişilik modellerindedir. Beş faktör kişilik modelinde kişiliğin temel boyutları; dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık olmak üzere beş faktörde toplanmaktadır. Bunlardan uyumluluk, yumuşak kalpliliği ya da agresifliği; dışadönüklük, girişkenliği ya da pasif olmayı; duygusal denge, sakinliği ya da endişeli olmayı; deneyime açıklık, hayalci ya da gerçekçi olmayı, sorumluluk ise organize ya da düzensiz olmayı (McCrae & Costa, 1986) ifade etmektedir. Masten vd. (1990) psikolojik dayanıklılık ile beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal denge boyutunun diğer boyutlardan daha güçlü ilişkisi olduğunu bulmuştur (akt. Polatçı vd., 2017). Riolli vd. (2002) psikolojik olarak dayanıklı bireyler; duygusal açıdan tutarlı, yeni deneyimlere açık ve dışadönüktürler. Friborg vd. (2005) askeri yüksekokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, psikolojik dayanıklılık ile kişilik özelliklerinden duygusal denge, dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk alt boyutlarının ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Fayombo (2010) ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile kişilik özellikleri alt boyutlarından; sorumluluk, uyumluluk, deneyime açıklık ve dışadönüklük özelliklerinin pozitif, nevrozizmin ise negatif ilişkili olduğunu ve bu kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılığı önemli düzeyde açıkladığını raporlaştırmıştır.

Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile ilgili alanyazında sosyal desteğin, fiziksel ve psikolojik sağlığı tehdit edici, zorlayıcı stres yaşantılarında koruyucu bir işlev gördüğü vurgulanmaktadır. Sosyal destek kavramı, başkaları ile ilişki hâlinde olma ya da başkalarından duygusal destek almanın yanında, yardım alma ve ilgiyi de kapsayan dinamik ve çok boyutlu bir kavramdır (Kaltiala vd., 2001). Yakın zamanlardaki araştırmalar, sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık arasındaki güçlü ilişkiye işaret etmektedir. Hatta sosyal desteğin psikolojik dayanıklılıkla pozitif, oysa stres, depresyon ve kaygı gibi psikolojik belirtilerle negatif yönde ilişkili bir özellik olduğu (Brailovskaia vd., 2018; Doğan, 2008; Terzi, 2008) bulunmuştur. Bu bakımdan sosyal desteğin tarihsel, kültürel, sosyal ve coğrafi koşullardan bağımsız olarak farklı kültürlerde ruh sağlığını koruyucu evrensel bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmada, psikolojik dayanıklılıkla ilişkili özellikler olarak belirtilen, kişilik özelliklerinin ve algılanan sosyal desteğin sosyo ekonomik yönden dezavantajlı ergenlerde psikolojik dayanıklılığı yordama gücünün test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularının, ergenlik dönemine özgü gelişimsel streslere ek olarak gelir düzeyi düşüklüğüne bağlı olası ek stres yaşayan lise öğrencisi ergenlerde psikolojik dayanıklılıkla ilişkili özelliklerin açıklanmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada ilişkisel ve betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ergenlerde psikolojik dayanıklılık, bağımsız değişkenleri ise psikolojik dayanıklılığı ile ilişkisi ve yordayıcılığı test edilen algılanan sosyal destek ve uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge, deneyimlere açıklık ve dışadönüklük olmak üzere beş alt boyuttan oluşan beş faktörlü kişilik özellikleridir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın katılımcıları, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde, devlet okullarında öğrenim görmekte olan fen, anatolu ve meslek liselerine devam eden 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde toplam 715 (372 kız, 343 erkek) ergenden oluşmaktadır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde farklı okul türlerinden ve sınıf düzeylerinden belirli oranlarda katılımcının temsili için tabakalı örnekleme, belirlenen okul türü ve sınıf düzeylerinden ise okul yönetiminin uygun bulunduğu sınıflarda toplu olarak araştırma verileri toplanarak seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Buna göre fen lisesinden 258, anatolu lisesinden 214 ve meslek lisesinden 243 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma katılımcılarının yaş aralığı 14-18 ve yaş ortalaması 16'dır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan psikolojik dayanıklılık için alan yazında sıklıkla risk faktörü olarak belirtilen yoksulluk (gelir düzeyi düşüklüğü) ölçütü dikkate alınmıştır. Bu amaçla öncelikle TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verileri incelenmiş ancak 2018 yılına ait güncel veriler bulunamamıştır. Bu nedenle ülkemizde aktif olarak işlev görev işçi ve memur sendikalarından, iki sendikadan 2018 yılına ait verilerin toplandığı mart ayı yoksulluk sınırı verilerinden yararlanılmıştır. Bu verilere göre ailede kişi başına düşen geliri 1250 TL ve altı olan öğrenciler yoksul, gelir düzeyi düşük öğrenciler olarak kabul edilmiş ve sadece bu ölçütlere uyan ergenlerden toplanan veriler araştırma verileri olarak değerlendirilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ): Ölçek lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek amacıyla Bulut vd. (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 29 madde; aile desteği, akran desteği, okul desteği, uyum, mücadele azmi ve empati olarak adlandırılan 6 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin yanıtlanmasında ise 4' lü derecelendirme (1-Bana hiç uygun değil, 4-Bana çok uygun) kullanılmaktadır. Ölçekten toplam puan ve alt boyutlar için ayrı ayrı puanlar hesaplanabilmektedir. Ölçeğin toplamından alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 116'dır. EPDÖ'nin geliştirilme çalışmasında, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, ölçüt geçerliği için; Problem Çözme Envanteri (-.47; $p < .001$), Kontrol Odağı Ölçeği (-.46; $p < .001$) ve Beck Umutsuzluk Ölçeği (-.61; $p < .001$) kullanılmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı $r = .87$ ($p < .001$, $n = 38$) ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise ölçeğin bütünü için .87, aile desteği .89, akran desteği .84, okul desteği .81, uyum .70, mücadele azmi .67 ve empati boyutu için .61 olarak raporlaştırılmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarında ölçeğin toplam puanı dikkate alınmış ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi (HBBKT): Orijinali Verlmust ve Gerris (2005) tarafından geliştirilen ve Morsünbül (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan kişilik testi toplam 30 maddeden ve uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında "tamamen doğru"dan (7 puan), "tamamen yanlış"a (1 puan) doğru sıralanan 7 dereceli bir değerlendirme yöntemi kullanılmakta ve 12 madde ters yönde puanlanmaktadır. Her bir alt boyutu 6 maddeden oluşan ölçekten toplam puan elde edilememekte, alt boyutlardan alınabilecek puanlar ise 6 ile 42 puan arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlanmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi ile faktör yapısı incelenmiş ve orijinaline uygun olarak 5 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin uyarlanmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları için uyumluluk .73, dışadönüklük .81, sorumluluk .81, duygusal denge .72 ve deneyime açıklık .71 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarında ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; .72, dışadönüklük .72, sorumluluk .76, duygusal denge .65 ve deneyime açıklık .64 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R): Yıldırım (1997, 2004) tarafından geliştirilen ve daha sonraki tarihlerde aynı araştırmacı tarafından yeniden düzenlenen ölçek; aile desteği (20 madde), arkadaş desteği (13 madde) ve öğretmen desteği (17 madde) olarak adlandırılan 3 alt boyuttan ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan ve alt boyutlara göre ayrı ayrı puanlar elde edilebilmektedir. ASDÖ-R'nin yanıtlanmasında; "Bana uygun" (3), "Kısmen uygun" (2) ve "Bana uygun değil" (1) şeklinde üçlü derecelendirme kullanılmakta ve alınan puanların yüksekliği algılanan sosyal desteğin fazla olduğunu yansıtmaktadır. Bu çalışmada ASDÖ-R'nin toplam puanı dikkate alınmış, alt boyutlara göre değerlendirmeler yapılmamıştır. Ölçeğin geliştirilme ve yeniden düzenleme çalışmasında geçerlik için açımlayıcı faktör analizi; güvenilirlik için ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı yöntemi kullanılmış ve ölçeğin bütünü için .91, aileden algılanan sosyal destek alt boyutu için .94, arkadaştan algılanan sosyal destek alt boyutu için .91, öğretmenlerden algılanan sosyal destek alt boyutu için .93

olarak raporlaştırılmıştır (Yıldırım, 2004). Bu araştırmanın katılımcılarında ise ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma verileri bir devlet üniversitesinin etik kurulu, Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul müdürlüklerinden izin alınarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gizliliği ve ölçeklerin nasıl yanıtlanacağı hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiş ve gönüllü katılım onayları alınmıştır. Uygulama 20-25 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi SPSS 21 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler anlamlılık düzeyi .05 ölçütü alınarak Pearson korelasyon tekniği ile incelenmiştir. Kişilik özellikleri alt boyutlarının (uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge, deneyime açıklık) ve algılanan sosyal desteğin ergenlerin psikolojik dayanıklılığını yordama düzeyini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizlerinden aşamalı (stepwise) regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde verilerin; normallik, doğrusallık, yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantı durumu incelenmiş ve bu sayıtların karşılandığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2011).

2.5. Araştırmanın etik izinleri

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.05.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018/117

3. BULGULAR

Ergenlerde psikolojik dayanıklılığın, kişilik özellikleri ve algılanan sosyal desteğe göre yordanmasını test etmek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de, aşamalı regresyon analizi sonuçları ise Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 1.

Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Kişilik Özellikleri ve Algılanan Sosyal Desteğe Göre Pearson Korelasyon Testi, Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	PD	U	D	S	DD	DA	ASD
Psikolojik Dayanıklılık	1						
Uyumluluk	.424**	1					
Dışadönüklük	.085*	-.024	1				
Sorumluluk	.359**	.458**	-.155**	1			
Duygusal Denge	.243**	-.047	.279**	.036	1		
Deneyime Açıklık	.284**	.548**	.048	.317**	-.064	1	
Algılanan Sosyal Destek	.554**	.278**	-.047	.264**	.065	.114**	1
\bar{x}	90.05	33.12	31.16	27.88	23.44	31.16	120.14
S	12.26	6.31	7.62	7.65	6.8	6.09	19.13

* $p < .05$, ** $p < .01$; PD: Psikolojik Dayanıklılık, U: Uyumluluk, D: Dışadönüklük, S: Sorumluluk, DD: Duygusal Denge, DA: Deneyime Açıklık, ASD: Algılanan Sosyal Destek

Tablo 1 incelendiğinde, ergenlerin psikolojik dayanıklılık puanı ile algılanan sosyal destek ($r = .554$, $p = 0.00$) ve kişilik özelliklerinden ise uyumluluk ($r = .424$, $p = 0.00$) ve sorumluluk ($r = .359$, $p = 0.00$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak kişilik özelliklerinden deneyime açıklık ($r = .284$, $p = 0.00$), duygusal denge ($r = .243$, $p = 0.00$) ve dışadönüklük ($r = 0.85$, $p = 0.023$) ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 2.*Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Yordanmasına İlişkin R² ve R Değişimi (N=715)*

Ölçekler	Çoklu R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	sd1	sd2	F Değişim p
Algılanan Sosyal Destek	.554	.307	.307	315.553	1	713	.000
Uyumluluk	.621	.386	.079	223.458	1	712	.000
Duygusal Denge	.661	.437	.051	184.070	1	711	.000
Sorumluluk	.669	.448	.011	143.827	1	710	.000
Deneyime Açıklık	.674	.455	.007	118.203	1	709	.000
Dışadönüklülük	.677	.459	.004	99.958	1	708	.000

Tablo 3.*Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Yordanmasına İlişkin B, Beta Korelasyonu ve Anlamlılık Düzeyi*

Değişken	B	Std Hata	Beta	t	p
(1. Aşama)					
(Sabit)	47.415	2.431		19.506	.000
Algılanan Sosyal Destek	.355	.020	.554	17.764	.000
(2. Aşama)					
(Sabit)	34.856	2.640		13.203	.000
Algılanan Sosyal Destek	.303	.020	.473	15.454	.000
Uyumluluk	.568	.059	.292	9.559	.000
(3. Aşama)					
(Sabit)	25.682	2.773		9.262	.000
Algılanan Sosyal Destek	.290	.019	.453	15.423	.000
Uyumluluk	.559	.057	.308	10.501	.000
Duygusal Denge	.411	.051	.228	8.067	.000
(4. Aşama)					
(Sabit)	25.151	2.753		9.137	.000
Algılanan Sosyal Destek	.280	.019	.436	14.794	.000
Uyumluluk	.504	.062	.259	8.099	.000
Duygusal Denge	.401	.051	.223	7.935	.000
Sorumluluk	.187	.051	.117	3.666	.000
(5. Aşama)					
(Sabit)	22.041	2.924		7.537	.000
Algılanan Sosyal Destek	.283	.019	.442	15.031	.000
Uyumluluk	.403	.070	.207	5.719	.000
Duygusal Denge	.409	.050	.227	8.114	.000
Sorumluluk	.171	.051	.107	3.366	.001
Deneyime Açıklık	.203	.067	.101	3.020	.003
(6. Aşama)					
(Sabit)	20.135	3.033		6.640	.000
Algılanan Sosyal Destek	.284	.019	.444	15.144	.000
Uyumluluk	.399	.070	.205	5.683	.000
Duygusal Denge	.372	.053	.207	7.074	.000
Sorumluluk	.194	.052	.121	3.749	.000
Deneyime Açıklık	.186	.067	.093	2.768	.006
Dışadönüklülük	.108	.047	.067	2.284	.023

Kişilik özellikleri alt boyutlarının (uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık) ve algılanan sosyal desteğin araştırmanın bağımlı değişkeni olan ergenlerde psikolojik dayanıklılığı yordama gücünün belirlenmesi amacıyla yapılan aşamalı (stepwise) çoklu regresyon analizinde, ilk olarak algılanan sosyal destek ($R=.554$, $R^2=.307$, $F(1, 713)= 315.55$, $p<.05$) analize alınmış ve varyansın %30.7' sini tek başına açıkladığı bulunmuştur. İkinci aşamada kişilik özelliklerinden uyumluluk analize eklenmiş ($R=.621$, $R^2=.386$, $F(1, 712)= 223.458$, $p<.05$) ve iki değişkenin birlikte psikolojik dayanıklılık varyansının %38.6' sını açıkladığı gözlenmiştir. Üçüncü aşamada algılanan sosyal destek ve uyumluluk değişkenlerine ek olarak duygusal denge değişkeni ($R=.661$, $R^2=.437$, $F(1, 711)= 184.070$, $p<.05$) analize eklenmiş ve üç değişkenin birlikte psikolojik dayanıklılık puanlarındaki toplam varyansın %43.7'sini açıkladığı, sorumluluk ($R=.669$, $R^2=.448$, $F(1, 710)= 143.827$, $p<.05$) ile varyansın %44.8'inin, deneyime açıklık ($R=.674$, $R^2=.455$, $F(1, 709)= 118.203$, $p<.05$) ile %45.5'inin ve son

olarak dışadönüklük ($R=.674$, $R^2=.455$, $F(1, 709)= 118.203$, $p<.05$) eklenince toplam varyansın %45.9'unun açıklandığı bulunmuştur.

Sonuç olarak sırası ile; algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden olan uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık ve dışadönüklük özelliklerinin ergenlerde psikolojik dayanıklılığın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, sosyo ekonomik yönden dezavantajlı ergenlerde psikolojik dayanıklılığın en güçlü yordayıcısının algılanan sosyal destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu ergenlerle yapılan başka araştırma bulgularıyla (Markstrom vd., 2000; Şahin Baltacı & Karataş, 2015) benzerlik göstermektedir. Lise düzeyindeki ergenlerle yapılan bazı araştırmalarda algılanan sosyal desteğin, psikolojik dayanıklılığın güçlü bir yordayıcısı olduğu (Arastaman & Balcı 2013; Turgut, 2015), algılanan destek arttıkça dayanıklılık düzeyinin de arttığı (Güney, 2016) bildirilmiştir. Ayrıca hemşireler (Hsieh vd., 2017) ve özel gereksinimli çocukların ebeveynleri (Karaman, 2018) gibi farklı gruplarla yapılan bazı araştırmalar, algılanan sosyal desteğin yetişkinlerde de psikolojik dayanıklılığın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Brailovskaia vd. (2018), üç farklı ülkeden ergenlerle yaptıkları kapsamlı çalışmada, psikolojik dayanıklılık ile algılanan sosyal desteğin; depresyon, anksiyete ve stres belirtileriyle negatif yönde ilişkili olduğunu ve ruh sağlığını koruyucu evrensel bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Doğan (2008) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça iyilik hâlinin arttığını, psikolojik belirti düzeylerinin ise düştüğünü raporlaştırmıştır. Ergenlik döneminin en belirgin duygusal gelişim özellikleri olarak; özerklik, kimlik karmaşası ve duygusal değişkenlikler dikkat çekmektedir. Diğer gelişim dönemlerine oranla ergenlikte daha fazla gözlenen duygusal değişkenlikten dolayı bu dönemde kaygı, depresyon ve hatta intiharla sonuçlanan tepkiler gözlenebilmektedir (Yöndem & Artan, 2018). Ergenlerin yaşam güçlükleriyle mücadele ederken; çevresindeki bireylerden sosyal destek alması, sorunlarını güvenle paylaşabileceği ebeveyn, arkadaş ve öğretmenlerinin bulunması sevgi, şefkat, ait olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamakta (Sorias, 1988) ve yalnız olmadıkları duygusunu geliştirerek (Terzi, 2008) dayanıklılıklarını artırmaktadır. Bu bakımdan sosyal desteğin ergenlik döneminde ruh sağlığını korumada önemli bir işlevi olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada kişilik özelliklerinden sırasıyla; uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık ve dışadönüklük özelliklerinin psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde kişilik özellikleri ile dayanıklılık arasında ilişki olduğu bulgularına (Campbell-Sills vd., 2006; Çetin vd., 2015; Davey vd., 2003; Fayombo, 2010; Friborg vd., 2005; Ramanaiah vd., 1999; Zhang, 2011) sıklıkla rastlanmaktadır. Büyük beşli kişilik özelliklerinden uyumluluk; işbirliğine yatkınlık, yardımseverlik, güvenilirlik, şefkat (Burger, 2006; McCrae & Costa 1986) ve hatta sosyal ilgi yüksekliği (Somer vd., 2002) gibi özellikleri yansıtmaktadır. Duygusal denge ise özellikle stres yaratan olaylar karşısında olumsuz duygularla daha rahat baş etmeye, mantıklı düşünerek kararlar almaya katkı sağlayarak dayanıklılığı artırmaktadır. Werner ve Smith (1992) psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin daha sorumlu ve planlı hareket ettiklerini, daha fazla çaba gösterdiklerini ve böylelikle karşılaştıkları engellere rağmen daha başarılı bir yaşam sürdürdüklerini vurgulamıştır (akt. Çetin vd., 2015). Bu ve benzeri bazı araştırmaların sonuçlarından kısmen farklı şekilde; yaratıcı olma, bağımsız düşünme, hayal kurma (McCrae & Costa, 1986) ve daha esnek olma özellikleri ile bilinen yeni deneyimlere açıklığın psikolojik dayanıklılıkla ilişkili olmadığını (Topçu, 2017) ortaya koyan bazı sonuçlar da bulunmaktadır. Yeni deneyimlere açık bireylerin değişimler karşısında daha esnek olup, daha kolay uyum sağlayabildikleri görüşü daha fazla kabul edilmektedir. Yine Fayombo (2010) dışadönüklüğün psikolojik dayanıklılığı anlamlı bir şekilde yordamadığını belirtmiştir. Oysa; girişkenlik, kendine güven ve iyimserlik (Tozkoparan, 2013) özellikleri ile bilinen dışadönüklüğün sosyal destek kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştırdığı da düşünülebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın sonuçları sosyo ekonomik yönden dezavantajlı ergenlerde de genel olarak ergenlerle yapılan araştırma sonuçlarına paralel olarak, algılanan sosyal desteğin ve kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılığı yordayan özellikler olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları her ne kadar farklı sosyo ekonomik koşullardaki ergenleri karşılaştırmaya olanak sağlamasa da, ergenlerde psikolojik dayanıklılık bileşenlerinin tanınmasına katkı sağlamaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, özellikle okul rehberlik servislerindeki psikolojik danışmanların öncülüğünde, ergenleri destekleyici yaklaşımlarını geliştirme amacıyla, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik müşavirlik çalışmaları yapılmasının yararlı olacağı önerilmektedir. Bununla birlikte okullarda öğrencilerin, akran ya da yetişkin gibi sosyal destek sistemlerinin yeterli olup olmadığı konusunda gözlem ve tarama çalışmaları yapılarak, ihtiyaç duyan öğrencilerin bu konularda desteklenmesi yararlı olabilir. Yine psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük ergenler için daha sistematik, beceri kazandırma odaklı psikoeğitim programları yapılabilir. Son olarak kişiliğin dinamik bir süreç olduğu dikkate alınarak, olumlu kişilik özelliklerinin geliştirilebileceği duygusal ve sosyal destek programlarının okullarda sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Arastaman, G. & Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 915-928.
- Ateş, F. B. & Akbaş, T. (2012). Ergenlerde görülen kural dışı davranışların aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 337-352.
- Brailovskaia, J., Schönfeld, P., Zhang, X. C., Bieda, A., Kochetkov, Y., & Margraf, J. (2018). A cross-cultural study in Germany, Russia, and China: Are resilient and social supported students protected against depression, anxiety, and stress? *Psychological Reports*, 121(2), 265-281.
- Bulut, S., Doğan, U. & Altundağ, Y. (2012, Mayıs 3-5). *Ergen psikolojik dayanıklılık ölçeği (EPDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. International Counseling and Education Conference (ICEC 2012), İstanbul, Turkey.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik, psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (Çev. İ. D. Erguvan Sarioğlu). Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585-599.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı* (6. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Çetin, F., Yeloğlu, H. O. & Basım, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-92.
- Davey, M., Eaker, D. G., & Walters, L. H. (2003). Resilience processes in adolescents: Personality profiles, self-worth, and coping. *Journal of Adolescent Research*, 18(4), 347-362.
- Doğan, T. (2008). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 30-44.
- Fayombo, G. (2010). The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 105-116.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Güney, E. (2016). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış olan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no. 436728) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hsieh, H. F., Chang, S. C., & Wang, H. H. (2017). The relationships among personality, social support, and resilience of abused nurses at emergency rooms and psychiatric wards in Taiwan. *Women & Health*, 57(1), 40-51.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye’de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Laippala, P. (2001). Adolescent depression: The role of discontinuities in life course and social support. *Journal of Affective Disorders*, 64(2-3), 155-166.
- Karaman, E. (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip anne babaların psikolojik dayanıklılıklarının yordayıcısı olarak sosyal destek algısı ve benlik saygısının incelenmesi* (Yayın no. 506423) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Markstrom, C. A., Marshall, S. K., & Tryon, R. J. (2000). Resiliency, social support, and coping in rural low-income Appalachian adolescents from two racial groups. *Journal of Adolescence*, 23(6), 693-703.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1986). Clinical assessment can benefit from recent advances in personality psychology. *American Psychologist*, 41(9), 1001-1003.
- Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 27(4), 316-322.
- Polatcı, S., İrk, E., Gültekin, Z. & Sobacı, F. (2017). Psikolojik dayanıklılık ve kişilik özellikleri tatmin düzeyini etkiler mi? *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 553-578.
- Ramanaiah, N. V., Sharpe, J. P., & Byravan, A. (1999). Hardiness and major personality factors. *Psychological Reports*, 84(2), 497-500.
- Riulli, L., Savicki, V., & Cepani, A. (2002). Resilience in the face of catastrophe: Optimism, personality, and coping in the Kosovo crisis. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1604-1627.
- Schoon, I., Parsons, S., & Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404.

- Sevi, E. S. (2009). *Psikobiyolojik kişilik modeli ve beş faktör kişilik kuramı: Mizaç ve karakter envanteri (TCI) ile beş faktör kişilik envanterinin (5FKE) karşılaştırılması* (Yayın no. 241406) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Smith, C., & Carlson, B. E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. *Social Service Review*, 71(2), 231-256.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Sorias, E. O. (1988). Sosyal destek kavramı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27(1), 353-357.
- Şahin Baltacı, H., & Karataş, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The Case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 111-130.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Topçu, F. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi* (Yayın no. 480385) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tozkoparan, G. (2013). Beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Yöneticiler üzerinde bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 189-231.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşama olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Yayın no. 395175) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.
- Yıldırım, İ. (2004). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yöndem, Z. D. & Artan, A. E. (2018). Ergenlik. Aytar, A. G. (Ed.), *Gelişim psikolojisi* içinde (ss. 177-194). Hedef Yayıncılık.
- Yöntem, T. F. (2011). Bir çocuk-ergen ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğine başvuran çocuk ve ergenlerin ruhsal belirtileri ve risk faktörlerinin değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 3(1), 1-8.
- Zhang, L. F. (2011). Hardiness and the Big Five personality traits among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 109-113.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

During adolescence, which is also accepted as the transition period from childhood to adulthood, individuals try to cope with the different developmental changes one hand, and on the other hand, they try to adapt to different social environments and they may face a number of risk factors that increase their stress level. Yöntem (2011) reported that, the individuals who applied to the child and adolescent mental health clinics, children and adolescents under the age of 15 had problems such as school failure, urinary incontinence and stuttering, and especially adolescents over the age of 15 had more complex problems such as suicide attempt, depression and introversion. This situation suggests that when the age factor of adolescents is taken into consideration, especially those studying at high school level have to deal with more complex psychological problems. At the same time, along with some developmental and psychological problems, risk factors such as poverty also increase the stress level of adolescents. Poverty (Garmezy, 1991; Werner, 1993), loss of a loved one, terminal illness, physical disability (Smith & Carlson, 1997) situations can be considered as stressful life events or traumatic stress that increase the psychological risk for all age and also adolescence. It is observed that some individuals are desperate in the face of such intense stress experiences, they experience some psychological problems, whereas others make more effort to cope with such challenging life events, struggle and overcome traumatic events more strongly. This difference has attracted the attention of many researchers and is explained with the concept of resilience. Psychological resilience is defined as the healthy adaptation and development of individuals despite a number of negative life events and traumatic experiences (Luthar et al., 2000; Masten et al., 1990). Low income and poverty are considered as risk factors for psychological resilience in adolescents (Schoon et al., 2004; Werner, 1989). Therefore, in this study, high school adolescents whose family income level was low or even whose family income level was below the poverty line at the time the research data were collected were determined as research participants.

Research results show a strong relation between the psychological resilience and social support in adolescence (Işık, 2016; Kaltiala-Heino et al., 2001; Terzi, 2008), Social support is a dynamic concept that includes getting help and regard as well as being in contact with others or receiving emotional support from others. There are also lots of research results showing that psychological resilience and personality traits are related (Masten et al., 1990; Riolli et al., 2002).

In this study, it was aimed to examine perceived social support and personality traits associated with psychological resilience, which is emphasized to have an important role in preserving the physical and emotional well-being of adolescents, and to test their predictability.

2. METHOD

In this study, relational and descriptive method was used. Participants of the study consist of high school students in public schools from one of the big cities of Turkey. Total of 715 adolescents, 343 males (48%) and 372 females (52%) with low income, studying at different types of high schools, including Anatolian, Science and Vocational high schools. 'Adolescent Psychological Resilience Scale', 'Fast Big Five Personality Test', 'Perceived Social Support Scale' and 'Personal Information Form' prepared by the researchers were used to collect the research data. Pearson correlation technique and stepwise regression analysis method were used in the analysis of the data. Poverty (low level of income) criterion, which is frequently stated as a risk factor in the literature related to the research, was taken into consideration in determining the students with resilience, which is the dependent variable of the study. For this purpose, primarily Turkey Statistical Institute (TUIK) data were revised. Due to the lack of current data from TUIK for 2018, active duty worker and civil servant unions in our country, and the poverty line data of the two unions for the month of March were used. According to these data, students with a per capita income of 1250 TL or less were considered as poor, low-income students, and only the data collected from adolescents who met these criteria were considered as research data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results of the study show that the strongest predictor of psychological resilience is perceived social support in socio-economically disadvantaged adolescents. Adaptability, emotional balance, responsibility, openness to experience and extraversion were found to predict psychological resilience in low level SES adolescence.

In some studies conducted with adolescents at high school level, it has been reported that perceived social support is a strong predictor of psychological resilience (Arastaman & Balcı 2013; Turgut, 2015), and as the perceived support increases, the level of resilience increases (Güney, 2016). In addition, some studies conducted with different groups such as nurses (Hsieh et al., 2017) and parents of children with special needs (Karaman, 2018)

show that perceived social support is also an important predictor of psychological resilience in adults. Brailovskaia et al. (2018), in their comprehensive study with adolescents from three different countries, showed strong relations between psychological resilience and perceived social support; They stated that it is negatively related to depression, anxiety and stress symptoms and is a universal factor for protecting mental health. These results suggest that by increasing social support in adolescents, psychological resilience can be strengthened.

Some previous research results which is parallel with this study results reflects that personality traits such as adaptability, emotional balance, responsibility, openness to experience, and extraversion increase the psychological resilience of individuals. Among them adaptability trait reflects cooperativeness, helpfulness, reliability and compassion rather than competition, and is considered an important personality trait that predicts resilience. Again, individuals who get high scores in the emotional balance (McCrae & Costa, 1986) dimension, which is characterized by calmness, security and self-satisfaction, are considered to be more comfortable, consistent (Sevi, 2009) and adapt well to events (Burger, 2006), and these individuals have psychological resilience. There are common research findings as well. Responsibility is; It is characterized by the concepts of being organized, careful and self-discipline (McCrae & Costa, 1986). Studies show that individuals with high psychological resilience act more planned in their work, make more effort and thus continue their success despite the obstacles they face. The dimension of openness to new experiences from personality traits; It refers to traits such as independent thinking, creativity, imagination, and the ability to empathize with the other party in conflict situations, and it is accepted as a personality trait that predicts psychological resilience. Finally, it is accepted that extroverted individuals are more sociable, more self-confident, and have an optimistic perspective. Because of all these listed features, it suggests that extroverted adolescents have higher opportunities to access protective resources such as social support in situations of psychological distress.

Based on the conclusion of the study that perceived social support and personality traits are important features that predict psychological resilience in adolescents and also adolescent at risk due to low socio-economic conditions. So, it is suggested that social support for adolescents in life areas such as family environment and school and support services to develop positive personality traits will be useful in reducing risks, protecting and strengthening psychological health.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.05.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018/117

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Ensar Abdullah GÖKALP’ in araştırmaya katkı oranı %50, Zeynep Deniz YÖNDEM’ in araştırmaya katkı oranı %50’ dir.

Ensar Abdullah GÖKALP: Veri analizi, raporlaştırma, yöntem, bulgular, kaynakça.

Zeynep DENİZ YÖNDEM: Danışmanlık, giriş, tartışma ve sonuç, genişletilmiş özet.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden herhangi bir bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 03.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.06.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-909065>

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING PROFESSION PERCEPTION AND PROFESSIONAL ANXIETY LEVELS OF PROSPECTIVE TEACHERS

Özlem KARAKIŞ¹

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between teaching profession perception and professional anxiety levels of prospective teachers. A total of 387 prospective teachers, participating pedagogical formation certificate program, voluntarily participated in the study where descriptive and relational survey models were used. According to the results of the study, the prospective teachers within the scope of the study have moderate levels of professional anxiety and perception, the average scores in the teaching profession perception scale were significant in favour of the female prospective teachers, prospective teachers who participated in the program to do the teaching profession afterwards, who preferred a teaching department in university entrance exams priorly and who will take the Public Personnel Selection Exam (PPSE). The average scores in the professional anxiety scale were found to be significant in favour of male prospective and employed prospective teachers. In addition, it was determined that there was a low, positive, and meaningful relationship between prospective teachers' teaching profession perception and professional anxiety levels. Based on the findings of the present study, experimental studies to decrease their professional anxiety levels and increase their level of professional perceptions of prospective teachers are recommended for further research.


Key Words: Teaching profession, teaching profession perception, professional anxiety, pedagogical formation, teacher education

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ALGI VE MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya, pedagojik formasyon sertifika programında yer alan 387 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verilerine göre, araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının orta düzeyde mesleki kaygı ve algı düzeylerine sahip oldukları; öğretmenlik mesleğine yönelik algı ölçeğindeki ortalama puanların kadın, programa öğretmenlik yapmak amacıyla katılan, üniversite giriş sınavlarında öğretmenlik bölümünü tercih etmiş olan ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girecek olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Mesleki kaygı ölçeğindeki ortalama puanların, erkek ve çalışan öğretmen adaylarının lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve mesleki kaygı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini azaltmaya ve mesleki algı düzeylerini artırmaya yönelik deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğine yönelik algı, mesleki kaygı, pedagojik formasyon, öğretmen eğitimi

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, karakis_o@ibu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-8934-3912>

1. INTRODUCTION

Educational institutions' ability to perform the tasks of raising people who can use information and technology, create, learn, solve problems, think critically and creatively depends on the qualifications of educational services, students, and teachers. As teachers constantly interact with others (Özoğlu, 2011, p. 143), their personality and psychological traits, attitudes, and interests are even more important than teaching methods and awareness in pedagogical instruction (Chotas & Thoresen, 1976, pp. 159-184; Memişoğlu, 2006). In other words, personal and psychological traits being thrown back during the education process are at least as effective as the professional competencies for the success of teachers (Demirel, 2003; Yazıcı, 2009). In order for the teachers to educate individuals and increase the quality of education in accordance with the requirements of the age, their attitudes towards the profession should be positive-constructive, and affective domain competencies and positive psychological characteristics are required. In this context, it can be said that prospective teachers' perceptions towards the profession and anxiety levels about that profession are important psychological variables affecting their professional success.

1.1. Perception towards teaching profession

The professional perception of an individual is effective on factors such as having self-confidence about their profession in cognitive, affective, and behavioural sense, being conscious of what they want, being successful and peaceful in professional life, affecting the society and individuals in which they live in a positive way and improving their professional skills (Akyüz, 1978; Luthans, 1995). Today, not only aptitude, interests, and values, but also the financial return of the profession, status, suitability for the present age, and the idea of self-assurance and self-independence are effective on the perception of that profession (Kuzgun, 2000; Özyürek & Kılıç Atıcı, 2002). Prospective teachers' professional competencies and perceptions are also vital to their success in their profession. Teachers create their own professional ideas and perceptions through their experiences during their pupillage and professional life (Can, 1987, p. 160), and can be more effective in this profession, thanks to the positive professional perception (Erdem et al., 2005). In order to increase own academic success and become a qualified teacher in the future, prospective teachers should develop positive thinking (Semerci, 2001), attitude and perception about the teaching profession (Terzi & Tezci, 2007). Simply stated, prospective teachers need to have a positive professional perception to be open to improvement, acquire current professional skills, and create a successful teacher profile.

In the literature on the perception of the teaching profession, there are studies in which it has been found that prospective teachers perceive the teaching profession as life, guide, devotion, quality, disappointment, and manager (Çocuk et al., 2015) and parent, family, guide, shepherd, gardener, light etc. (Yılmaz et al., 2013). At the graduation stage, that the reasons of prospective teachers for choosing this profession are intrinsic, self-seeking, altruistic (24.11%) and extrinsic reasons, and that 15 (21%) out of 71 female prospective teachers and 48 (56%) out of 86 males would not choose the profession again are also determined (Çermik et al., 2010). In the study conducted by Nenty et al. (2015), it was determined that professional perceptions were higher in male prospective teachers and their perception of the profession had a significant effect on the motivation to be successful in teacher training programs, attitude towards teacher training programs, the value they give to the program, and the perceptions of effectiveness of the program. Also in the literature, that the reasons for prospective teachers' choice of the profession are, respectively, their own will, job security and teacher influence (Erdemir, 2010); their perceptions about the teaching profession changed with school experience (Tarman, 2012); most of them could not find their expectations about the profession, thought their professions were not respected and were worried about the future (Karamustafaoğlu & Özmen, 2004) were determined. In their study, Erus and Zeren (2017) found that prospective teachers attended this program because they liked teaching, might need this document in the future, and thought that the working conditions of teaching profession were good; consider the teaching profession to be respected and that almost all of them planned to teach in the future. It is also among the data obtained from the studies that 49.7% of them preferred the teaching profession mostly for moral reasons and then for financial reasons and that 49.7% perceived the teaching profession as a trainer and guide (Kart, 2016) and most of the prospective teachers consider the teaching profession as respectable and all of them want to do this profession (Gülşen & Gündüz, 2016). That the prospective teachers thought that pedagogical formation certificate program would make it easier to become a teacher, learned a lot of professional knowledge from this program and thought it would be more efficient if the program were long (Kıraz & Dursun, 2015) and thought that the teaching profession requires responsibility and sacrifice (Özdemir & Erol, 2015) were also determined in the studies of the related literature. Owen-Korkut et al. (2012) found that the reasons of prospective teachers for choosing the teaching profession were individual and systemic factors such as interest in the profession, the score obtained in the university entrance exam to be sufficient for this department, the suitability for the personality of the field, and the high possibility of finding a job. In the literature, there are also studies in which only 5.6 % of the prospective teachers thought that the pedagogical formation certificate program would meet the teaching profession competencies and that the program was an obstacle to squeeze the program into a short time (Yalçın İncik & Akay,

2015); approximately 40 % of them unwillingly chose their field of study, 87% wanted to teach, and 81% had negative thoughts about their professional future (Şahin, 2011). In the literature, that only 55.62 % of prospective teachers chose the teaching profession because they liked the teaching profession, 75.62 % had anxiety of finding a job in the future, 48.75 % wanted to change their fields when they had an opportunity (Taş, 2010); there was a negative relationship between professional perceptions and hopelessness levels (Dinçer et al., 2015) were also determined. Tataroğlu et al. (2011) found that the majority of them chose this profession because they were interested and loved and found teaching profession suitable for them. The factors that affect the selection of this profession were, respectively, suitability to their personality, sufficient placement score, and their ideal profession (Yılmaz & Doğan, 2015). In their study, Chong and Low (2009) determined that prospective teachers' professional perceptions, which were high at the beginning of the school experience, decreased at the end of this experience. According to the data gained from the studies conducted in the literature, we can understand that prospective teachers have both positive and negative attitudes and thoughts about the profession, they think that it is a respected but financially unsatisfactory profession, they like the certificate program but wish that it would be longer, a few of them would rather choose a different profession, and some of them have professional anxiety as well.

1.2. Professional anxiety towards teaching profession

Initially, during their pupillage and professional life, prospective teachers have some anxiety related to the teaching profession requiring expertise (Fuller, 1969, p. 207) because of a new lifestyle, new duties, and responsibilities (Uluğ et al., 2014). Cabı and Yalçınalp (2009) determined that prospective teachers have anxiety about communication with students, finding a job, school and economic life, professional adoption, and environment. Fuller (1969, p. 211) gathered the prospective teachers' anxiety about the profession under three groups as student, duty, and self-centred anxieties. The prospective teachers, who are worried about continuing their teaching profession successfully and are constantly under heavy stress because of this, have self-centred; the ones who are concerned about being a good teacher and researching contemporary teaching methods and materials in their field have task-centred and the ones who desire to meet the social, mental, and emotional needs of all of their students in the best way also have student-centred anxiety. Fuller and Parsons (1974) identified task and self-centred anxiety as immature stage, while student-centred anxiety as the most mature stage. It is also established in the literature that professional anxiety occurs simultaneously but not in a developmental order (Marso & Pigge, 1998; Reeves & Kazelskis, 1985). Fuller (1969) evaluated prospective teachers' professional anxiety from a developmental perspective and suggested that the prospective teachers themselves should experience and overcome it to be a better teacher. Professional anxiety among prospective teachers is expected to be at the lowest level during their first classroom experience, as they are not fully confronted with the fact that they are teaching, increasing in the years that follow, mature and decreasing through years of experience (Fuller et al., 1974). Teachers who are committed to raising future generations will be able to have confidence in themselves by starting their professional life free from their professional anxiety (Taşgın, 2006).

When the literature on professional anxiety of prospective teachers was examined, it was found that the professional anxiety of teacher candidates did not differ according to their gender (Abalı Öztürk et al., 2019; Atmaca, 2013; Bozdam & Taşkın, 2011; Dilmaç, 2010; Dinçer et al., 2015; Dursun & Karagün, 2012; Kafkas et al., 2010; Karademir & Tezel, 2011; Keskin, 2017; Ünalı & Alaz, 2008); they had a low level of professional anxiety (Dilmaç, 2010; Doğan & Çoban, 2009; Kalemoğlu Varol et al., 2014; Köse, 2006) and moderate occupational anxiety (Bozdam & Taşkın, 2011; Keskin, 2017; Serin et al., 2015; Tabancalı et al., 2016); they had a high level of professional anxiety (Akgün & Özgür, 2014; Donmuş et al., 2007; Sezgin Nartgün & Gökçer, 2014); in all types of anxiety, the average of female teacher candidates was higher than that of men (Çakmak & Hevedanlı, 2005; Çubukçu & Dönmez, 2011; Kaya & Büyükkasap, 2005; Marso & Pigge, 1998; Tümerdem, 2007; Türkdoğan, 2014; Ünalı & Alaz, 2008); that men's occupational anxiety was higher than women's (Akgün & Özgür, 2014; Donmuş et al., 2007); they had the idea that they would experience anxiety mostly in classroom management and least in communication with their colleagues (Çakmak, 2008); their anxiety levels decreased as their age increased (Bozdam & Taşkın, 2011); the age factor did not significantly affect anxiety levels statistically (Atmaca, 2013); professional concerns did not show any significant differentiation according to the type of high school they graduated from (Türkdoğan, 2014); professional anxiety levels did not differ significantly according to parental education level (Türkdoğan, 2014); as their grade levels increased, their occupational anxiety levels increased (Boz, 2008; Çubukçu & Dönmez, 2011; Gözler et al., 2017; Gümrükçü Bilgici & Deniz, 2016; Özdayı, 2000) or they did not change (Akgün & Özgür, 2014); there was a significant relationship between professional anxiety and academic self-efficacy (Donmuş et al., 2007); professional anxiety levels did not differ depending on whether there was a teacher in the family (Akgün & Özgür, 2014); there was no significant difference between the variables of occupational anxiety and working hours and conditions of the profession, liking the profession and choosing it for job guarantee reasons (Akgün & Özgür, 2014); the self-centered anxiety scores of the younger teacher candidates were significantly higher than the other pre-service teachers, but this difference was not detected in task and student-centered anxiety types (Dursun & Karagün, 2012); success orientation was an important

predictor of professional anxiety (Gözler et al., 2017); women had higher appointing concerns and men had higher task-centered concerns (Gümrükçü Bilgici & Deniz, 2016); the higher the self-efficacy scores were, the lower the professional anxiety scores were (Kafkas et al., 2010); there was no significant difference in terms of professional anxiety levels regarding whether they wanted the department they studied or not (Kafkas et al., 2010); there was a significant relationship between occupational anxiety and attitude towards the profession (Kalemoğlu Varol et al., 2014; Serin et al., 2015) and there wasn't (Akgün & Özgür, 2014); there was a negative relationship between attitude and anxiety, and those who thought negatively about finding a job were more anxious (Doğan & Çoban, 2009); women experienced more anxiety in task-centered and student-centered anxiety (Tabancalı et al., 2016); there were no significant differences according to the variables of the department, class level, parental education level and the individual who performed the teaching profession in the family; occupational anxiety levels of those who preferred the teaching profession at higher ranks were lower (Abalı Öztürk et al., 2019); they thought they would have the most anxiety of not finding a job after graduation (Kaya & Büyükkasap, 2005); prospective teachers with higher academic skills decreased more than their less talented peers (Marso & Pigge, 1998) and their anxiety levels decreased at the end of the teaching practice lesson (Pigge & Marso, 1987, 1990). To sum up, prospective teachers have different levels of professional anxiety; their anxiety levels both differ and don't differ according to their age and gender; the higher the self-efficacy scores are the lower the professional anxiety scores; there is both a positive and negative relationship between professional anxiety and attitude towards the profession and there are both significant and insignificant differences according to the variables of the department, class level, parental education level.

Considering that the future professional performance of prospective teachers will be influenced by their personal and psychological characteristics and perceptions of the teaching profession, evaluating teaching profession perception and professional anxiety levels of the prospective teachers included in this program is of great value. As can be understood from the related studies, both professional perception and anxiety that prospective teachers experience are affected from many factors such as attitude, intrinsic and extrinsic motivation et al.; therefore, it is thought that examining the interactions of these two important factors, perception, and anxiety of prospective teachers, with each other will also contribute much to the literature. Furthermore, it is considered that this study examining the different dimensions of pedagogical formation certificate programs will also help monitor and update those programmes through a more pedagogical perspective.

1.3. Purpose of the research

The aim of this study is to examine the relationship between the teaching profession perception and professional anxiety levels of prospective teachers having pedagogical formation education. In order to determine this relationship, the following questions were answered:

- 1- What are the teaching profession perceptions and professional anxiety levels of prospective teachers taking pedagogical formation education?
- 2- Is there a relationship between prospective teachers' teaching profession perception and their professional anxiety levels?
- 3- Do prospective teachers taking pedagogical formation education vary in their perception of the teaching profession and professional anxiety levels according to their gender, age, educational status, reason for taking pedagogical formation certificate program, preference of entering the teaching department priorly in the university entrance exam and desire to take the PPSE?

2. METHOD

2.1. Research model

This research was structured in a descriptive survey model as it primarily aims to reveal the teaching profession perception and professional anxiety levels of prospective teachers. Studies aiming to identify an existing situation shall be examined within the scope of the descriptive survey model (Balçı, 2005; Gay & Airasian, 2000; Karasar, 1995). As the relationship between teaching profession perception and professional anxiety levels of prospective teachers is also examined in the present study, it is also structured with a relational survey model. According to Karasar (2013), relational survey aims to determine the presence and / or degree of interchange between two and more variables.

2.2. Study group

The study was carried out by random sampling method on 387 volunteer prospective teachers, out of 750 prospective teachers, studying at pedagogical formation certificate program at education faculty of a large-scale university located in Turkey's Western Black Sea Region. Frequency and percentage values of the independent variables are summarized in Table 1.

Table 1.
Frequency and Percentage of Independent Variables

Variable	Level	N	%
Gender	Female	274	70,80
	Male	113	29,20
Age	20-30	340	87,90
	31 and above	46	11,90
Educational Status	High school graduate	283	73,10
	Graduate	103	26,60
Working Status	Employed	66	17,10
	Unemployed	321	82,90
Reason for joining the program	To do teaching profession	315	81,40
	Just to get the certificate	71	18,30
Preference of teaching department	Yes	172	44,40
	No	203	52,50
PPSE entering status	Yes	325	84,00
	No	62	16,00

Of 387 prospective teachers, 274 of them are female and 113 of them are male. There are 340 prospective teachers in the 20-30 age range and 46 prospective teachers in the age range of 31 and above. 283 prospective teachers are undergraduate students and 103 of them are graduates. While 66 prospective teachers are currently working, 321 of them are not. While the number of prospective teachers stating their reason for joining the pedagogical formation certificate program as “perform teaching profession” is 315, the number of prospective teachers whose reason is “just to get the certificate” is 71. 172 prospective teachers preferred teaching department priorly at the university entrance examination, of which 203 did not. The number of prospective teachers stating that they will take PPSE is 325, while 62 of them are reluctant.

2.3. Data collection tools

In the study, “Personal Information Form” prepared by the researcher was used to obtain the personal information of the prospective teachers. The Professional Anxiety Scale for Prospective Teachers and The Perception of Teaching Profession Scale were also used in the study.

2.3.1. Professional Anxiety Scale for Prospective Teachers

Professional Anxiety Scale for Prospective Teachers developed by Cabı and Yaçınalp (2013) was used to determine the levels of professional anxiety levels of prospective teachers. The scale consists of total 45 items that are graded as 5-point Likert type in “strongly disagree” - “strongly agree” range and eight factors (Task Centred Anxiety, Economic / Social Centred Anxiety, Student / Communication Centred Anxiety, Colleague and Parent Centred Anxiety, Personal Development Centred Anxiety, Appointment Centred Anxiety, Compliance Centred Anxiety, School Management Centred Anxiety), and its corrected item-total score correlations of the factors range from 0.23 to 0.73, and Cronbach’s alpha coefficients ranged between 0.94 to 0.67. The Cronbach’s alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be 0.95.

2.3.2. Perception of Teaching Profession Scale

In order to determine the professional teaching perception levels of the students, “Perception of Teaching Profession Scale” developed by Öztürk et al. (2005) was used. Items are graded as 5-point Likert type in “strongly disagree” - “strongly agree” range. Cronbach’s alpha coefficients of the factors, namely Teaching Skill, Career Choice and Glorifying Teaching, range as 0.64, 0.80 and 0.67, respectively. The Cronbach’s alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be 0.78.

As both scales were suitable for total scoring, the number of factors and the number of prospective teachers’ demographic characteristics were high, the present study was analysed on the total scores of the scales. In the present study, the normality of the general total and factor scores of the scales were evaluated by examining the kurtosis and skewness coefficients and the results are summarized in Table 2.

Table 2.
Descriptive Analysis Results of Scale and Factors

Scale	N	Minimum	Maximum	Average	S.D.	Skewness	Kurtosis
Anxiety	387	45	225	158.59	39.41	-0.64	-0.10
Perception	387	41	100	77.57	11.45	-0.33	-0.42

S.D.: Standard deviation

As a result of kurtosis and skewness coefficients, it was observed that these coefficients remained between ± 1.5 . According to Pituch and Stevens (2016, p. 228), if the kurtosis and skewness coefficients are within the ± 1.5 limit, the distribution of the data set is normally distributed.

As a result of the confirmatory factor analyses (CFA) performed in Mplus program to test the structural validity of scales, related goodness of fit results of the scales are summarized in Table 3.

Table 3.

Goodness of Fit Index for Factor Structure of the Scales

Goodness of Fit Index	Acceptable Limit	Anxiety Scale	Perception Scale
χ^2/sd	<5 Medium level	3066.58907=3.34	1218.04/167=7.29
CFI	>0.90	0.96	0.89
NNFI	>0.90	0.95	0.88
RMSEA	<0.08	0.07	0.12

(Çokluk et al., 2010, pp. 271-272)

As a result of the CFA of the Professional Anxiety Scale for Prospective Teachers, consisting eight dimensions, the standardized path coefficients of the items varied between 0.525 - 0.943, and it was observed that the correlations between the factors varied between 0.211 - 0.873. Also, when the fit indexes given in Table 2.3 are examined, it is seen that the data fit well to the structure tested. The general reliability of the Professional Anxiety Scale for Prospective Teachers was calculated as 0.982 with stratified alpha. Cronbach et al. (1965) proposed the use of the Stratified Cronbach Alpha coefficient for the reliability of the total scores obtained from measurement instruments with factors. The stratified Cronbach's alpha coefficient was calculated using "sirt" (Robitzsch, 2017) package in R program. The scale is evaluated on both factor scores and total score. As a result of CFA, it was observed that the three-dimensional structured Perception Scale for Teaching Profession's standardized path coefficients ranged between 0.415 - 0.934 except for the first and third items, and it was statistically significant. The correlations between the factors were observed to vary between 0.268-0.666. The overall reliability of the scale was calculated as 0.853 with layered alpha.

2.4. Data analysis

The results of the first research question are summarized with mean and standard deviation values. In the second research question, the relationship between the scale total scores was expressed by Pearson correlation coefficient as the data showed normal distribution. Since fully agreed intervals was not found in the interpretation of the correlation coefficient in terms of magnitude, the results of this study have been interpreted using the limits that Kirk (2008, p. 138) and Büyüköztürk (2011, p. 32) stated as they use frequently. These limits are very high if the absolute value of the correlation coefficient is $r \geq 0.90$; $r = 0.70-0.89$ if high; if $r = 0.69-0.30$, it is defined as a moderate relationship and $r \leq 0.29$ as a low-level relationship. The third research question was examined by t-test of parametric tests because of the normal distribution of data, sufficient observations in the categories of independent variables and two categories of independent variables. Levene test, being used to determine the homogeneity of the groups during T-test, was performed for all groups, and at the level of 0.05 Levene test results were not statistically significant, so the variance of the groups was found to be homogeneous. The statistical analysis performed based on the research questions were carried out on the total scores due to the high number of independent variables and factors.

2.5. Ethical permission of the study

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Bolu Abant İzzet Baysal University Human Research Ethics Committee in Social Sciences

Date of ethical evaluation decision: 03.05.2019

Ethics assessment document issue number: 2019/187

3. RESULTS

This section contains the findings of each research question, respectively.

3.1. Findings on the first research question

Teaching perception and professional anxiety levels of prospective teachers were examined with mean and standard deviation values of scale total scores and the calculated results are summarized in Table 4.

Table 4.

Results of Descriptive Analysis of the Scales

Scales	Average	SD
Perception	77.57	11.45
Anxiety	158.59	36.41

When Table 4 is examined, it is seen that the prospective teachers' teaching profession perceptions are at medium level with 77.57 and the professional anxiety scores of them are moderate level with an average of 158.59.

3.2. Findings on the second research question

The relationship between teaching profession perception and professional anxiety levels of prospective teachers was examined with Pearson correlation coefficient and summarized in Table 5.

Table 5.

Pearson Correlation Analysis Results

Scales	Perception	Anxiety
Perception	1.00	0.15**
Anxiety	0.15**	1.00

** $p < 0,01$

When Table 5 is examined, it is seen that there is a low-level, positive, and significant relationship between teaching profession perception and professional anxiety scores ($r = 0.15$; $p < 0.01$).

3.3 Findings on the third research question

Independent groups t-test was used to determine whether prospective teachers' teaching profession perception and professional anxiety levels change according to the independent variables.

a) Independent groups t-test results related to whether prospective teachers' teaching profession perception and professional anxiety levels change according to gender are given in Table 6.

Table 6.

t-test Results by Gender

Scale	Variable	N	Average	S.D.	t	sd	p
Perception	Female	274	79.07	10.87	4.01	385	0.00*
	Male	113	73.95	12.03			
Anxiety	Female	274	154.69	39.79	-3.06	385	0.02*
	Male	113	168.04	36.97			

* $p < 0,05$

When Table 6 is examined, it is seen that the average teaching profession perception scores of female and male prospective teachers are 79.07 and 73.95, respectively, and the difference between the two means is statistically significant in favor of female prospective teachers ($t = 4.01$; $p = 0.00$). According to this result, it can be said that the perception scores of female prospective teachers are higher than the perception scores of males. In addition, mean scores of professional anxiety scale scores of female and male prospective teachers are 154.69 and 168.04, respectively, and the difference between these two averages is statistically significant in favor of males ($t = -3.06$; $p = 0.02$).

b) Independent groups t-test results regarding whether teaching profession perception and professional anxiety levels of the prospective teachers change according to their age groups are given in Table 7.

Table 7.

t-test Results Regarding Age

Scale	Variable	N	Average	S.D.	t	sd	p
Perception	20-30 years old	340	77.37	11.57	-0.83	384	0.41
	31 and above	46	78.87	10.59			
Anxiety	20-30 years old	340	157.79	39.87	-0.98	384	0.33
	31 and above	46	163.89	35.05			

When Table 7 is examined, it is seen that the average teaching profession perception scale scores of prospective teachers in the 20-30 age and 31 and older age groups are 77.37 and 78.87, respectively, and there is no significant difference between the mean scores of the two groups ($t = -0.83$, $p = 0.41$). Moreover, professional anxiety scale mean scores of prospective teachers between the ages of 20-30 and 31 and older are 157.79 and 163.89, respectively, and the difference between these two averages is not statistically significant ($t = -0.98$; $p = 0.33$).

c) Independent groups t-test results related to whether teaching profession perception and professional anxiety levels of the prospective teachers change according to their educational status are given in Table 8.

Table 8.
t-test Results According to Educational Status

Scale	Variable	N	Average	S.D.	t	sd	p
Perception	Undergraduate	283	77.74	11.74	-0.33	375	0.97
	Graduate	94	77.79	10.43			
Anxiety	Undergraduate	283	156.87	39.68	-1.56	375	0.12
	Graduate	94	164.19	38.64			

* $p < 0.05$

When Table 8 is examined, it is seen that the average perception scores of the undergraduate and graduate prospective teachers are 77.74 and 77.79, respectively, and there is no significant difference between mean scores of the two groups ($t = -0.33$; $p = 0.97$). On the professional anxiety scale, the mean scores of undergraduate and graduate prospective teachers are 156.87 and 164.19, respectively, and the difference between these two averages is not statistically significant ($t = -1.56$; $p = 0.12$).

d) Independent groups t-test results related to whether prospective teachers' teaching profession perception and professional anxiety levels change according to their employment status are given in Table 9.

Table 9.
t-test Results According to Employment Status

Scale	Variable	N	Average	S.D.	t	sd	p
Perception	Employed	66	76,61	11.47	-0.75	385	0.45
	Unemployed	321	77,77	11,45			
Anxiety	Employed	66	169.29	36.89	2.44	385	0.02*
	Unemployed	321	156.39	39.61			

* $p < 0.05$

When Table 9 is examined, it is seen that the mean scores of employed and unemployed prospective teachers in teaching profession perception scale were 76.61 and 77.77, respectively, and there is no significant difference between the average scores of the two variables ($t = -0.75$; $p = 0.45$). On the other hand, mean scores of professional anxiety scales of employed and unemployed prospective teachers are 169.29 and 156.39, respectively, and the difference between these two averages is statistically significant in favor of employed ones ($t = 2.44$; $p = 0.02$).

e) Independent groups t-test results related to whether prospective teachers' teaching profession perception and professional anxiety levels change according to their reasons of participating in the program are given in Table 10.

Table 10.
t-test Results According to the Reasons of Participation in the Program

Scale	Variable	N	Average	S.D.	t	sd	p
Perception	To do the teaaching profession	315	79.59	10.53	8.02	384	0.00*
	Just to get the certificate	71	68.42	10.92			
Anxiety	To do the teaaching profession	315	158.04	39.22	-0.67	384	0.50
	Just to get the certificate	71	161.52	40.44			

* $p < 0.05$

When Table 10 is analyzed, it is seen that the mean teaching professional perception scores of the prospective teachers who stated their reason for participating in pedagogical formation education as "do the teaching profession" and "just to get the certificate" are medium level as 79.59 and 68.42, respectively and the difference observed between the two means is statistically significant in favor of prospective teachers who stated their reason as to do the teaching profession ($t = 8,02$). $p = 0.00$). On the other hand, it was seen that the mean professional anxiety scale scores of the prospective teachers of both groups are medium as 158.04 and 161.52, respectively and the difference between these two means is not statistically significant ($t = -0.67$; $p = 0.50$).

f) Independent groups t-test results related to whether prospective teachers' teaching profession perception and professional anxiety levels change according to their preference of teaching department priorly in university entrance exams are given in Table 11.

Table 11.

t-test Results According to Preference of Teaching Department Priorly in University Entrance Exams

Scale	Variable	N	Average	S.D.	t	sd	p
Perception	Yes	172	79.99	10.56	3.80	373	0.00*
	No	203	75.57	11.80			
Anxiety	Yes	172	157.90	39.45	-0.35	373	0.73
	No	203	159.33	39.76			

*p<0.05

When Table 11 is examined, it is seen that teaching profession perception scale mean scores of prospective teachers who preferred and who did not prefer a teaching department in university entrance exams priorly are 79.99 and 75.57, respectively, and the difference between the two means is statistically significant in favor of prospective teachers who preferred a teaching department in university entrance exams priorly ($t= 3.80$; $p= 0.00$). On the other hand, the average professional anxiety scores of the prospective teachers of both groups are 157.90 and 159.33, respectively, and the difference between these two averages is not statistically significant ($t = 2.16$; $p = 0.03$).

g) Independent groups t-test results related to whether prospective teachers' teaching profession perception and professional anxiety levels change according to the status of taking PPSE are given in Table 12.

Table 12.

t-test Results According to the Status of Taking PPSE

Scale	Variable	N	Average	S.D.	t	sd	p
Perception	Yes	325	78.29	11.23	2.86	385	0.01*
	No	62	73.81	11.90			
Anxiety	Yes	325	158.42	39.74	-0.20	385	0.85
	No	62	159.48	37.96			

*p<0.05

When Table 12 is examined, it is seen that teaching profession perception scale mean scores of the prospective teachers of whom will and will not take PPSE are 78.29 and 73.81, respectively, and the difference between the two means is statistically significant in favor of prospective teachers who will take PPSE ($t= 2.86$; $p= 0.01$). On the other hand, it is seen that the average of the professional anxiety scale scores of the prospective teachers who will and will not take PPSE are 158.42 and 159.48, respectively, and the difference between these two averages is not significant ($t = -0.20$; $p= 0.85$).

4. DISCUSSION, CONCLUSION and SUGGESTIONS

- 1- In the present study, the finding that the teaching profession perceptions of prospective teachers are at medium level is an indicator that the perception of prospective teachers of teaching skills, career choice and glorifying teaching profession is at moderate level. When the literature on prospective teachers' teaching profession perceptions is reviewed, the data of the study by Çermik et al. (2010) concerning that 15 of the 71 female prospective teachers and 48 of the 86 male prospective teachers would not choose the profession again support the current research data. The findings considering that the reasons of preference of the profession are mainly due to their own desire and job security (Erdemir, 2010); the fact that they like teaching profession and think that teaching profession is prestigious (Erus & Zeren, 2017) and regard teaching profession as respectable (Gülşen & Gündüz, 2016) also promote the findings of the present research. The data indicating that prospective teachers prefer teaching profession mostly for moral reasons and then for financial reasons, 49.7% of them perceive teaching profession as educators and guides (Kart, 2016); they believe that a great deal of responsibility and sacrifice is needed in the realization of the teaching profession (Özdemir & Erol, 2015) are also parallel with the data of the present research. The studies stating that professional teachers' reasons of preferring teaching profession are individual and systemic factors such as interest in the profession, sufficiency of the score obtained in the university entrance exam, suitability to the personalities of the field, and the possibility of finding a job (Owen-Korkut et al., 2012); 55.62% of them chose the teaching profession because they love it and 48.75% of them want to change their fields when they have an opportunity (Taş, 2010); most of them have chosen this profession because of their interest and affection and they find teaching profession suitable for them (Tataroğlu et al., 2011); the factors that are effective in choosing this profession are that it is appropriate to their personality and it is their ideal profession (Yılmaz & Doğan, 2015) also support the data of the present research.

- 2- It has been determined that, in teaching profession perception scale, the mean scores of male and female prospective teachers are at moderate level and the difference between the two averages is statistically significant in favor of females ($t = 4.01$; $p = 0.00$); the average scores of the prospective teachers who stated the reason for participating in pedagogical formation certificate program as to do the teaching profession or just to get the certificate are moderate and the difference between the two averages is statistically significant in favor of the ones whose reason is to do the teaching profession ($t = 8.02$; $p = 0.00$); the perception scale mean scores of prospective teachers who preferred and who did not prefer a teaching department in the university entrance exam priorly are at moderate level and the difference between the two averages is statistically significant in favor of the ones who preferred a teaching department in the university entrance exam priorly; the perception scale mean scores of the prospective teachers who will and will not take PPSE are at moderate level and the difference between the two averages is statistically significant in favor of the ones willing to take PPSE; the average perception scale scores of undergraduate and graduate prospective teachers, currently employed and unemployed prospective teachers, prospective teachers between the ages of 20-30 and above 31 are at moderate level and there is no significant difference between the mean scores of these two groups. According to the data obtained, it has been found that the teaching profession perception of the female prospective teachers towards the teaching profession is higher. This is an indication that the perception of teaching skills, career choice and glorification of teaching is more intense among female prospective teachers. In the studies conducted by Eskicumalı et al. (2001) and Saban (2003), it has been concluded that in most of the research in Turkey the participants perceive teaching profession as a “female profession”, and thus, these studies can explain that female prospective teachers have higher perceptions towards the profession within the scope of this research. The higher perception level of the prospective teachers to do the teaching profession may be an indication that they think they have made a more correct decision in their vocational preferences, acquire teaching skills through this program and perceive the teaching profession as a valuable profession than others. In the study conducted by Erdemir (2010), it has been determined that the prospective teachers prefer the program voluntarily is the most important reason, and Erus and Zeren (2017) have found that the most common reason for prospective teachers to participate in a pedagogical formation education program was that they liked the teaching profession. These findings coincide with the finding of the present research which prospective teachers taking this program to do the teaching profession have higher perceptions towards the teaching profession. Gülşen and Gündüz (2016) have found that most of the prospective teachers regard teaching profession as respectable and all of them want to perform this profession; these findings are also parallel with the finding of the present study that prospective teachers taking this program to do the teaching profession have higher perceptions about the teaching profession. In the present study, it has been found that prospective teachers who preferred a teaching department in university entrance exam priorly have higher professional perceptions than the ones who did not; this finding is an indication that the prospective teachers, having adopted teaching profession, have the basic qualifications required by the profession and already have perceptions about teaching skills, professional choice, and glorification of teaching (Acat et al., 2005). Within the scope of this research, teaching profession perceptions of the prospective teachers who will take PPSE have higher perceptions than those who will not; in other words, these prospective teachers are aware of the fact that they have to take PPSE in order to work as a teacher at a state institution and they can be appointed according to the results of this examination. In the study conducted by Erdemir (2010), it was found that job security was among the reasons for prospective teachers to choose this profession with a rate of 22.6%. In the present study, it is also supported that teaching profession perceptions of the prospective teachers who will take PPSE are more meaningful. It is found that the average teaching profession perception scale scores of the prospective teachers being undergraduate students and graduate, currently employed and unemployed, between the ages of 20-30 and above 31 are at moderate level and there is no significant difference between the average scores of these two groups. This finding may be due to the fact that prospective teachers’ teaching profession perceptions for all age groups are at similar and medium level, that they are still in the pupillage, and they do not have any experience about teaching yet; as Can (1987, p. 160) states, individuals form their own professional ideas and perceptions within the experiences they gain during both their pupillage and professional life. Karadag (2012) found that first grade undergraduate students have higher positive attitudes and perceptions towards teaching profession; however, his/her finding does not match the findings of the present study that the teaching profession perception scale’s mean scores of the undergraduate students and graduate prospective teachers, of the 20-30-year and above 31-year age groups are moderate and there is no significant difference between the mean scores of these two groups.
- 3- According to the data obtained from the research, it is determined that the prospective teachers’ professional anxiety is at moderate level. This finding of the present study is supported by some of the studies in the literature (Bozdam & Taşgın, 2011; Keskin, 2017; Serin et al., 2015; Tabanlı et al., 2016).

In the study conducted by Karamustafaoğlu and Özmen (2004), the findings, that most of the prospective teachers in the scope of their research could not meet their expectations of the profession, they think that their profession is not respected, and they are worried about the future, support the findings of the present study. In the study conducted by Özdemir and Erol (2015), prospective teachers who receive pedagogical formation education emphasize the difficulties experienced in performing the teaching profession and the required responsibilities and sacrifice. Difficulties, responsibilities, and sacrifice being experienced by teachers in performing their teaching profession cause them to experience professional anxiety; therefore, this finding supports the finding of the present study that the prospective teachers have moderate professional anxiety as well. The professional anxiety scale scores of male and female prospective teachers are 154.69 and 168.04, respectively, and the difference between these two averages is statistically significant in favor of male prospective teachers. The finding of present study that the professional anxiety level of male prospective teachers is higher than that of females is supported by the findings of the studies conducted by Akgün and Özgür (2014) and Donmuş et al. (2007). The finding that male prospective teachers experience more task-centered anxiety (Gümrükçü Bilgici & Deniz, 2016) also partially supports the finding that male prospective teachers have higher general professional anxiety than females. This finding of the present study shows that male prospective teachers are more concerned about the tasks required by the profession, financial reasons, communication with students, colleagues, school administration and parents, personal development studies and the possibility of being appointed as a teacher. It is also determined that the average of the professional anxiety scale scores of currently employed and unemployed prospective teachers in the study is at moderate level and the difference between these two averages is statistically significant in favor of the currently employed prospective teachers. This finding of the present study is not in line with the findings of Doğan and Çoban (2009) stating that those who are pessimistic about finding a job have higher professional anxiety levels. The reason for higher levels of occupational anxiety among the prospective teachers who are currently employed in the study may be because these prospective teachers will have to change their current professions if they are appointed as teachers or start working in the private sector. In the study, it was seen that the anxiety scale mean scores of prospective teachers between the ages of 20-30 and above 31 are at moderate level and there is no significant difference between the mean scores of these two groups. This finding of the present study is supported by Atmaca (2013) stating that age factor does not significantly affect professional anxiety levels; however, it is not supported by Bozdam and Taşğın (2011) stating that anxiety levels decrease as age increases; it is partially supported by Dursun and Karagün (2012) finding that younger professional teachers have higher self-centered anxiety scores, yet this difference is not detected in task and student-centered anxiety types. These findings may indicate that all prospective teachers, regardless of age, are experiencing professional anxiety about teaching profession they intend to perform in the future. The finding that all prospective teachers in the current study have moderate level professional anxiety is an indication that the pedagogical formation certificate program they are receiving could not sufficiently reduce their anxiety. This is partly supported by the finding conducted by Yalçın İncik and Akay (2015) stating that only 5.6 % of the prospective teachers think that the program will meet their professional competencies. The finding that the average professional anxiety scale scores of the undergraduate and graduate prospective teachers in the present study is at moderate level and there is no significant difference between the mean scores of the two groups is supported by the finding of Atmaca (2013) that the age factor of the prospective teachers does not affect their professional anxiety levels significantly. It is seen that the average professional anxiety scale scores of the prospective teachers who will and will not take PPSE are at moderate level and there is no significant difference between the mean scores of the two groups. The fact that both groups have a moderate level of professional anxiety is supported by the findings of the study by Sezgin Nartgün and Gökçer (2014). The finding that the average professional anxiety scale scores of the prospective teachers who preferred a teaching department in the university entrance exam are at moderate level and there is no significant difference between the average scores of these two groups may be because these prospective teachers have not yet started their profession and thus their perceptions about the teaching profession are still moderate. Similarly, according to the findings of the study conducted by Abalı Öztürk et al. (2019), prospective teachers who have preferred a teaching department in different rankings in the placement of the undergraduate program have similar professional anxiety levels and there is no significant difference between them. The prospective teachers who stated the reason for participating in pedagogical formation program as not only to do the teaching profession but also just to get the certificate have moderate professional anxiety scale scores, and there is no significant difference between the mean scores of these two groups. This finding is an interesting indicator of the fact that prospective teachers who participate in this program just to get a certificate are experiencing professional anxiety like those aspiring to do teaching profession.

- 4- According to the data obtained from the study, it is determined that there is a low, positive, and significant relationship between the prospective teachers' perception of teaching profession and professional anxiety levels ($r = 0.15$; $p < 0.01$). This finding of the present study is supported by findings of some of the studies in the literature stating that prospective teachers perceive teaching profession as life, guidance, devotion, quality and management, as well as "disappointment" as they experience a little bit professional anxiety (Çocuk et al., 2015); do not perceive their profession as respected, majority of them are unable to meet their expectations regarding their profession, and have professional anxiety about the future (Karamustafaoğlu & Özmen, 2004); will need a pedagogical formation education certificate in the future despite the respectful perception of the teaching profession and are worried about the future (Erus & Zeren, 2017). These findings are important indicators that they are experiencing financial, task and personal anxiety despite their positive perceptions towards the teaching profession.

Although presenting important results, the present study has been a quantitative one. Empirical studies can be carried out which make it possible to make more in-depth and causal inferences about qualitative and more in-depth perception and anxiety levels of prospective teachers. The data obtained in the present study are cross-sectional data reflecting the opinions of prospective teachers over a certain period. Longitudinal future studies can be carried out with prospective teachers especially after being appointed as teachers. Experimental studies can also be conducted to prospective teachers who have medium level of anxiety and teaching profession perception to decrease their professional anxiety levels and increase their level of professional perceptions.

REFERENCES

- Abalı Öztürk, Y., Şahin, Ç., Demir, M. K., & Arcagök, S. (2019). Examining the anxiety levels of teacher candidates who continue their education in the department of basic education towards the teaching profession. *Journal of Social Sciences, Eskişehir Osmangazi University*, 20(Special issue), 107-122. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548291>
- Acat, B., Balbağ, M. Z., Demir, B., & Görgülü, A. (2005). The perceptions of the teaching profession of students who are studying at the faculty of science and literature, faculty of education, and master's without thesis. *Buca Faculty of Education Journal*, 17, 27-35.
- Akgün, F., & Özgür, H. (2014). Examination of the anxiety levels and attitudes of the information technology of pre-service teachers' towards the teaching profession. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(5), 1206-1223.
- Akyüz, Y. (1978). *Effects of teachers on social change in Turkey*. Doğan.
- Atmaca, H. (2013). Professional concerns of prospective teachers studying at German, French and English language teaching departments. *Turkish Studies*, 8(10), 67-76.
- Balcı, A. (2005). *Research in social sciences: Method, techniques, and principles*. TDFO.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Bozdam, A., & Taşgın, Ö. (2011). Examining the professional anxiety levels of prospective teachers in terms of some variables. *Selçuk University Journal of Physical Education and Sport Science*, 13(1), 44-53.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Manual of data analysis for social sciences*. Pegem.
- Cabı, E., & Yalçınalp S. (2009, May 6-9). *The opinions of the teacher candidates about the anxiety levels of using vocational and educational technologies*. IV. International Educational Technology Conference (IETC), Hacettepe University, Ankara.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Occupational Anxiety Scale (OAS) for prospective teachers: Validity and reliability study. *Hacettepe University Journal of Education*, 44, 85-96.
- Can, Ş. (2010). Attitudes of non-thesis graduate students towards the teaching profession. *Journal of Social Sciences and Humanities Researches*, 24, 13-28.
- Chong, S., & Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy Practice*, 8, 59-72. <https://doi.10.1007/s10671-008-9056-z>
- Chotas, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46(2), 159-184.
- Cronbach, L. J., Schonemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified- parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 291-312.
- Çakmak, M. (2008). Concerns about teaching process: Student teachers' perspective. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 57-77.
- Çakmak, Ö., & Hevedanlı M. (2005). Examining the anxiety levels of the students of Biology departments of education and science-literature faculties in terms of various variables. *Electronic Journal of Social Sciences*, 4(14), 115-127.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Pre-service primary school teachers' reasons for choosing teaching profession. *Pamukkale University Journal of Education*, 28(2), 201-212.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G., & Tanrıseven, I. (2015). Self-efficacy and metaphorical perceptions of pedagogical formation students regarding teaching: Mersin University example. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 12(32), 373-387.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications*. Pegem.
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2011). Examining the professional anxiety levels of teacher candidates. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(1), 3-25.
- Dilmaç, O. (2010). Examining the anxiety levels of visual arts teacher candidates in terms of various variables. *The Journal of Fine Arts Institute of Ataturk University*, 24, 49-65.
- Dinçer, B., Yılmaz, S., & Keşan, C. (2015). The investigation of professional perception and hopelessness levels of computer and instructional technologies pre-service teacher. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 191-204.
- Donmuş, V., Akpınar, B., & Eroğlu, M. (2017). Examining the relationship between teacher candidates' academic self-efficacy and professional concerns. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 14(37), 1-13.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Examining the relationship between faculty of education students' attitudes towards the teaching profession and their anxiety levels. *Education and Science Journal*, 34(153), 157-168.

- Dursun, S., & Karagün, E. (2012). Investigation of professional anxiety levels of teacher candidates: A study on senior students of Kocaeli University School of Physical Education and Sports. *Kocaeli University Journal of Social Sciences*, 24, 93-112.
- Erdem, A. R., Gezer, K., & Çokadar, H. (2005, September 28-30). *Non-thesis graduate students' attitudes towards the teaching profession at the department of secondary education science-mathematics and social fields teaching*. XIV. National Congress on Educational Sciences, Denizli, Turkey.
- Erdemir, N. (2010). Physics teacher candidates' reasons for choosing the department and its effect on academic success in mechanics. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 1(1), 1-14.
- Erus, S. M., & Zeren, Ş. G. (2017). Pre-service teachers' career adaptation towards the teaching profession. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 657-668. <https://doi.10.5961/jhes.2017.242>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226. <http://www.jstor.org/stable/1161894>.
- Fuller, F. F., Parsons, J. S., & Watkins, J. (1974). *Concerns of teachers: Research and reconceptualization*. Annual Meeting of the American Education Association, Chicago, IL. <http://eric.ed.gov/?id=ED091439>
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6th ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gözler, A., Bozgeyikli H., & Avcı, A. (2017). Examining the success orientation and professional anxiety levels of prospective classroom teachers. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 17(1), 189-211.
- Gülşen, C., & Çetin Gündüz, H. (2016). The opinions of the teacher candidates who received pedagogical formation education about the teaching profession and teaching practice. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(3), 870-883.
- Gümrükçü Bilgici, B., & Deniz, Ü. (2016). Examination of pre-school teacher candidates' occupational anxieties according to some demographic characteristics. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 53-70.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, M., & Karademir, T. (2010). The relationship between pre-service physical education teachers' self-efficacy perceptions and professional anxieties. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 93-111.
- Kalemoğlu Varol, Y., Erbaş, M. Y., & Ünlü, H. (2014). The predictive power of the professional anxiety levels of physical education teacher candidates at their attitudes towards the teaching profession. *Sportmetre the Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 12(2), 113-123.
- Karadağ, R. (2012). Turkish teacher candidates' attitudes towards the teaching profession and the reasons for their preference for the teaching profession. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 4C0133.
- Karamustafaoğlu, O., & Özmen, H. (2004). A research on the value attached to the teaching profession in our society and among teacher candidates. *Journal of Values Education*, 2(6), 35-49.
- Karasar, N. (2013). *Scientific research method* (25th ed.). Nobel.
- Kart, M. (2016). *Metaphoric perceptions of pedagogical formation students and education faculty students about the concept of 'teacher'* [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.
- Karademir, E., & Tezel, Ö. (2011). Examining prospective teachers' attitudes and concerns towards the teaching profession. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2005-2018.
- Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Physics teaching department students' profiles, attitudes and concerns towards the teaching profession: Erzurum example. *Kastamonu Education Journal*, 13(2), 367-380.
- Keskin, Y. (2017). The attitude and anxiety levels of geography teacher candidates towards the teaching profession (Erzurum Example). *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 43-57.
- Kiraz, Z., & Dursun, F. (2015). Perceptions of teacher candidates receiving pedagogical formation education about the education they have received. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 1008-1028. <https://doi.10.17860/efd.37544>
- Kirk, R. (2008). *Statistics: An introduction*. (5th ed.). Thomson-Wadsworth.
- Köse, H. S. (2006). Professional concerns of prospective music teachers. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 7(12), 80-89.
- Kuzgun, Y. (2000). *Vocational counselling theories applications*. Nobel.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. McGraw-Hill.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1998, October 14-17). *A seven year multivariate longitudinal study of the changes in anxiety about teaching through preparation and early years of teaching*. Annual Conference of the Midwestern Educational Research Association. Chicago, IL.
- Memişoğlu, S. P. (2006). What kind of teacher? In *Proceedings Book of the Symposium on Reconstruction in Secondary Education* (pp. 334-338). Ministry of National Education, Turkey.

- Nayır, K. F., & Taneri, P. O. (2010). Examining the opinions of Karatekin University pedagogical formation students regarding the reasons for choosing teaching profession according to gender variable. *Cankiri Karatekin University Journal of Faculty of Letters (KAREFAD)*, 2(1), 1-12.
- Nenty, H. J., Moyo, S., & Phuti, F. (2015). Perception of teaching as a profession and UB teacher trainees' attitude towards training programme and teaching. *Educational Research and Reviews*, 10(21), 2797-2805. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2441>
- Owen-Korkut, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O. (2012). University students' reasons to choose a department. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(3), 135-151.
- Özdayı, N. (2000). Evaluation of the occupational concerns of students studying at the faculty of education in terms of total quality management. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 12, 233-248.
- Özdemir, A. (2008). *Advanced research methods and applications in management science*. Beta.
- Özdemir, T. Y., & Erol, Y. C. (2015). Perceptions of teacher candidates taking pedagogical formation education about the concepts of school, teaching and student. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Science*, 13(4), 215-244. <https://doi.org/10.18026/cbusos.48652>
- Özoğlu, M. (2011, December 11). *Turkey's "teacher training" policy*. Education and Science Policies of Turkey in the 21st Century Symposium, Ankara, Turkey.
- Öztürk, B., Okyay Doğan, O., & Erdamar Koç, G. (2005). Comparison of the perceptions of the education faculty student and the graduates of the faculty of science and literature towards the teaching profession (Gazi University sample). *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 3(1), 1-22.
- Özyürek, R., & Kılıç Atıcı, M. (2007). Determining the resources that help university students in their career choice decisions. *The Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(17), 33-42.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *The Journal of Educational Research*, 81(2), 109-115.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1990). A longitudinal assessment of the affective impact of pre-service training on prospective teachers. *The Journal of Experimental Education*, 58(4), 283-289.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS* (6th ed.). Taylor and Francis.
- Reeves, C. K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78(5), 267-271.
- Robitzsch, A. (2017). *Package 'sirt'*. <http://r.meteo.uni.wroc.pl/web/packages/sirt/sirt.pdf>
- Semerci, N. (2001 Haziran 7-9). *The attitudes of three different groups towards teaching*. X. National Congress on Educational Sciences, Bolu, Turkey.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., & Değirmenci, H. (2015). The relationship between the attitudes of primary school teachers' attitudes towards the teaching profession and their level of anxiety towards the profession. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 4(1), 21-34.
- Sezgin Nartgün, Ş., & Gökçer, İ. (2014). The metaphorical perceptions of teacher candidates who receive pedagogical formation education about their profession, future, employment and education policies. *e-International Journal of Educational Research*, 5(4), 57-69.
- Şahin, İ. (2011). Teacher candidates' views on teacher employment and professional future. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1167-1184.
- Tabanlı, E., Çelik, K., & Korumaz, M. (2016). The level of pre-service teacher professional concerns in the context of Turkey. *e-International Journal of Educational Research*, 7(3), 63-73. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.89817>
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1964-1973.
- Taş, M. Y. (2010). Profile of social studies teacher candidates of Demirci Education Faculty and evaluation of their reasons for preferring social studies teaching. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Science*, 10(2), 64-76.
- Taşgım, Ö. (2006). Examination of occupational anxiety levels of teacher candidates studying at physical education and sports college in terms of some variables. *Kastamonu Education Journal*, 14(2), 679-686.
- Tataroğlu, B., Özgen, K., & Alkan, H. (2011, April 27-29). *Pre-service mathematics teachers' reasons for preference and expectations as teaching*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Faculty of Education students' attitudes towards the teaching profession. *Educational Administration: Theory and Practice*, 52, 593-614.
- Tümerdem R. (2007). Factors affecting anxiety of senior year chemistry students of Dicle University faculty of education and faculty of science and literature. *Electronic Journal of Social Sciences*, 6(20), 32-45.

- Türkdoğan, S. C. (2014). *Occupational anxieties according to the factors that affect pre-service teachers' choosing the teaching profession* [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.
- Uluğ, M., Özden, M. S., & Eryılmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742.
- Ünaldı, Ü., & Alaz, A. (2008). Examining the professional anxiety levels of prospective geography teachers in terms of some variables. *Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Journal*, 26, 1-13.
- Üredi, L., & Üredi, I. (2007, April 27-29). *Classroom teachers' perceptions of the teaching profession as a predictor of their preferred teaching styles*. 6th International Primary Teacher Education Symposium, Eskişehir, Turkey.
- Yağın İncik, E., & Akay, C. (2015). The opinions of the teacher candidates studying at the education faculty and pedagogical formation certificate programs about the proficiency of teaching profession. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (JKEF)*, 16(2), 179-197.
- Yazıcı, H. (2009). Teaching profession, sources of motivation and basic attitudes: A theoretical view. *Kastamonu Education Journal*, 17(1) 33-46.
- Yılmaz, N., & Doğan, N. (2015). Factors affecting the profession preferences of pre-service Mathematics teachers: Hacettepe University example. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 15(1), 405-421.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Perceptions of pre-service teachers on the concept of teacher: A metaphorical study. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 9(1), 151-164.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Öğretmenlerin başarıları üzerinde en az mesleki yeterlikleri kadar etkili olan diğer özellikler kişisel ve psikolojik özelliklerdir (Demirel, 2003; Yazıcı, 2009). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu mesleğe yönelik algı ve mesleki kaygılarının mesleki başarıyı etkileyen önemli psikolojik değişkenler olduğu söylenebilir. Bir öğretmenin iş hayatında yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmesi, öğretim stratejilerini etkili bir şekilde geliştirebilmesi, öğrenci gelişimini takip edebilmesi ve etkili iletişim becerilerine sahip olması mesleki formasyonuna ilişkin algı düzeyinin yüksek olmasına bağlıdır (Üredi & Üredî, 2007). Fuller (1969, s. 211) öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygılarını öğrenci, görev ve ben merkezli kaygılar olmak üzere üç grup altında toplamıştır. Öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki performanslarının sahip oldukları kişisel ve psikolojik özelliklerinden etkileneceği ve süresi ve niteliğiyle tartışmalara neden olan pedagojik formasyon sertifika programlarının çeşitli boyutlarının incelenmesinin bu tartışmalara daha pedagojik bir bakış açısı kazandırabileceği düşünüldüğünden dolayı bu eğitime dahil olan adayların öğretmenlik mesleğini algılama biçimlerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Mevcut araştırma, iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli ve var olan durumu analiz etmeye yarayan betimsel tarama modelinde yürütülmüştür (Karasar, 1995). Araştırma, Türkiye’de Batı Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki gönüllü 387 öğretmen adayı ile yürütülmüş ve veri analizinde ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon katsayısı, t testi ve Levene testi kullanılmıştır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu; Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği ve Öztürk vd. (2005) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği kullanılmıştır. Mevcut araştırmada, Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği’nin tümünün Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0,853; Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği’nin tümünün Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0,78 bulunmuştur.

3. BULGULAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algılarının orta düzeyde olduğu bulgusu bireylerin öğretim becerisine, meslek tercihine ve öğretmenliği yüceltmeye yönelik algı düzeylerinin orta seviyede olduğunun bir göstergesidir ve Çermik vd. (2010), Erdemir (2010), Erus ve Zeren (2017), Kart (2016), Taş (2010) ve Yılmaz ve Doğan (2015) tarafından yapılmış çalışmalarla ve Bozdam ve Taşgım (2011), Keskin (2017), Serin vd. (2015), Tabancalı vd. (2016) ve Karamustafaoğlu ve Özmen (2004) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun mesleğe ilişkin beklentilerine karşılık bulamamaları, mesleklerinin saygın görülmediğini düşünmeleri ve gelecek kaygısı taşınmaları; Özdemir ve Erol (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesinde yaşanan zorluklar, gerektirdiği sorumluluk ve fedakârlıklar mevcut çalışmanın öğretmen adaylarının orta düzeyde mesleki kaygıya sahip olduğu bulgusunu da destekler niteliktedir.

Araştırmada, algı ölçeğindeki ortalama puanların, kadın, öğretmenlik yapmak amacıyla katılan, üniversite giriş sınavlarında öğretmenlik bölümünü tercih etmiş olan ve KPSS’ye girecek olan öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu; 20-30 yaş ve 31 ve üstü yaş aralığındaki, lisans öğrencisi ve lisans mezunu ve çalışan ve çalışmayan öğretmen adaylarının ortalama algı ölçeğinde ortalama puanlar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Eskicumalı vd. (2001) ve Saban (2003) tarafından yapılan çalışmalarda Türkiye’deki araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin adaylar tarafından “kadın” mesleği olarak görülmesinin araştırma kapsamındaki kadın adayların mesleğe yönelik algılarının daha yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın sertifika programına öğretmen olmak için katılan adayların mesleki algılarının daha yüksek olduğu bulgusu Erdemir (2010), Erus ve Zeren (2017) ve Gülşen ve Gündüz (2016) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla desteklenmektedir. Mevcut araştırmada, üniversite giriş sınavlarında öğretmenlik bölümü tercih etmiş olan öğretmen adaylarının daha yüksek mesleki algıya sahip olduğu bulgusu ise öğretmenliği benimsemiş olan bu öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği ve Acat vd.ne göre (2005, s. 29) mesleki algıyla doğrudan ilgili olan temel niteliklere sahip olduğunun ve bu adayların öğretim becerisine, meslek tercihine ve öğretmenliği yüceltmeye yönelik algılarının halihazırda var olduğunun bir göstergesidir. KPSS’ye girecek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının daha yüksek olması ise bu adayların devlet kurumunda öğretmenlik yapabilmek için KPSS’ye girmeleri gerektiğinin ve bu sınav sonucuna göre atanabileceklerinin bilincinde olduklarının bir göstergesidir ve Erdemir (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulgusu desteklenmektedir. 20-30 yaş ve 31 ve üstü yaş aralığındaki, lisans öğrencisi ve lisans mezunu ve çalışan ve çalışmayan öğretmen adaylarının ortalama algı ölçeği puanlarının orta

düzye olduğu ve iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulgusu ise araştırma kapsamında bütün yaş aralığındaki öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik algılarının benzer ve orta düzeyde olması, onların henüz öğrencilik döneminde olmalarından ve öğretmenlikle ilgili herhangi bir deneyime sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Kayı öleşindeki ortalama puanların, erkek ve çalışan öğretmen adaylarının lehine anlamlı olduğu; 20-30 yaş ve 31 ve üstü yaş aralığındaki, lisans öğrencisi ve lisans mezunu, pedagojik formasyon eğitime katılma nedenini öğretmenlik yapmak veya sadece sertifika almak olarak belirten, üniversite giriş sınavlarında öğretmenlik bölümünü tercih etmiş olan ve olmayan ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girecek ve girmeyecek öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Araştırma kapsamındaki erkek adayların mesleki kaygılarının kadın adaylardan daha yüksek olduğu bulgusu literatürde Akgün ve Özgür (2014), Donmuş vd. (2007) ve Gümrükçü Bilgici ve Deniz (2016) tarafından yapılmış araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Araştırma kapsamındaki çalışan ve çalışmayan öğretmen adaylarının kaygı ölçęđi puanları ortalamasının orta düzeyde olduğu ve çalışan adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusu bu adayların öğretmen olarak çalışmaya başladıkları taktirde iş değiştirecek olmalarından kaynaklanıyor olabilir ve Atmaca (2013) ve Dursun ve Karagün (2012) tarafından yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Araştırma kapsamındaki 20-30 yaş ve 31 ve üstü yaş aralığındaki öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulgusu, yaş fark etmeksizin tüm öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki kaygı yaşıyor olduklarının bir göstergesidir. KPSS'ye girecek ve girmeyecek öğretmen adaylarının ortalama kaygı ölçęđi puanlarının orta düzeyde olduğu ve iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulgusu Sezgin Nartgün ve Gökçer (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla desteklenmektedir. Üniversite giriş sınavlarında öğretmenlik bölümünü tercih etmiş olan ve olmayan öğretmen adaylarının ortalama kaygı ölçęđi puanlarının orta düzeyde olduğu ve iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulgusu ise bu öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir ve Abalı Öztürk vd. (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulgusuyla desteklenmektedir. Pedagojik formasyon eğitime katılma nedenini öğretmenlik yapmak veya sadece sertifika almak olarak belirten öğretmen adaylarının kaygı ölçęđi puanlarının orta düzeyde olduğu ve iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulgusu ise ilginç bir şekilde programa sadece sertifika almak için katılmış adayların öğretmenlik yapma arzusunda olan adaylar gibi mesleki kaygı yaşıyor olduklarının göstergesidir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve mesleki kaygı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yaşımsallık, rehberlik, özveri, nitelik ve yöneticilik olarak algılamalarının yanı sıra "hayal kırıklığı" olarak da algılamaları (Çocuk vd., 2015); mesleklerini saygın olarak algılamalarına rağmen büyük bir çoğunluğun mesleğe ilişkin beklentilerine karşılık bulamamaları ve gelecek kaygısı taşımaları (Karamustafaoğlu & Özmen, 2004); öğretmenlik mesleğinin saygın algılamalarına rağmen ilerde pedagojik formasyon eğitimi belgesine ihtiyaç duyacak olmaları (Erus & Zeren, 2017) bulgularıyla desteklenmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının olumlu olmasında rağmen ekonomik, görev ve kişisel kaygılar yaşıyor olduklarının önemli göstergesidir.

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algı ve kaygı düzeyleri ile ilgili nitel ve daha derinlemesine ve nedensel çıkarımlarda bulunmayı mümkün kılan deneysel çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Bu programlara katılan öğretmen adayları ile sonraki araştırmalarda boylamsal çalışmalar da yürütülebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri yüksek ve orta olan öğretmen adaylarına kaygılarını azaltmak ve mesleki algı düzeyleri düşük ve orta olan öğretmen adaylarının da algılarını arttırmak için deneysel çalışmalar yapılabilir.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.05.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2019/187

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 27.03.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-904375>

VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK BİBLİYOMETRİK ARAŞTIRMA: 1980-2020 YILLARI ARASINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN ANALİZİ

Adem KARACA¹, Bülent AKBABA²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Web of Science Core Collection veri tabanında, eğitim araştırmaları kategorisinde yer alan vatandaşlık/yurttaşlık eğitimi üzerine yayımlanmış makalelerin bibliyometrik analizini gerçekleştirmektir. Bibliyometrik araştırmalar, belirli bir bilim alanında ya da konu alanında gerçekleştirilen araştırmaların genel çerçevesini ortaya koymaktadır. Bu araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Web of Science veri tabanında araştırmanın amacı doğrultusunda belirli sınırlamalar ile elde edilen araştırmalar "txt" dosyası olarak indirilmiştir. Veriler, açık kaynak kodlu bir istatistik programı olan R programında bulunan R-Studio programlama dilinde "bibliometrix" paketi kullanılarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda; Web of Science veri tabanında vatandaşlık eğitimine yönelik en fazla makale üreten ilk üç ülkenin ABD, Birleşik Krallık ve İspanya, işbirliğine en açık ülkelerin ise İspanya ve Birleşik Krallık olduğu tespit edilmiştir. Vatandaşlık eğitimi araştırmalarına yönelik h-indeksi en yüksek olan yazarların Ian Davies ve Audrey Osler olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki makalelerin en fazla yayımlandığı ilk üç derginin "Journal of Curriculum Studies", "Theory and Research in Social Education" ve "Education Citizenship and Social Justice" olduğu tespit edilmiştir. Güncel eğilimler incelendiğinde ise vatandaşlık eğitimi alanında dijital vatandaşlık, eleştirel vatandaşlık, kimlik, eleştirel pedagoji, ırkçılık ve adaletsizlik gibi anahtar kelimelere yoğun ilgi duyulduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın vatandaşlık eğitimi alanında araştırma yapmayı planlayan araştırmacılar için kapsamlı bir projeksiyon sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık eğitimi, yurttaşlık eğitimi, bibliyometrik analiz, R-Studio


BIBIOMETRIC RESEARCH ON CITIZENSHIP EDUCATION: ANALYSIS OF STUDIES BETWEEN 1980-2020

ABSTRACT

The aim of this research is to perform a bibliometric analysis of articles on citizenship / citizenship education in the category of educational research in the Web of Science Core Collection database. Bibliometric research reveals the general framework of research carried out in a particular field of science or subject area. This research has been carried out in descriptive scanning model. The researches obtained with certain limitations in line with the purpose of the research in the Web of Science database have been downloaded as a "txt" file. The data were analyzed using the "bibliometrix" package in the R-Studio programming language in the R program, which is an open source statistical program. As a result of the analysis carried out; it was determined that the top three countries producing the most articles on citizenship education in the Web of Science database are the USA, the United Kingdom and Spain, and the countries most open to cooperation are Spain and the United Kingdom. Ian Davies and Audrey Osler were found to be the authors with the highest h-index for citizenship education research. It has been determined that the first three journals with the most published articles on this subject are "Journal of Curriculum Studies", "Theory and Research in Social Education" and "Education Citizenship and Social Justice". When current trends are examined, it is concluded that there is a great interest in keywords such as digital citizenship, critical citizenship, identity, critical pedagogy, racism and injustice in the field of citizenship education. It is thought that this research will provide a comprehensive projection for researchers planning to do research in the field of citizenship education.

Keywords: Citizenship education, civic education, bibliometric analysis, R-Studio

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adem.karaca@alanya.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-1335-3919>

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, akbaba@gazi.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-4110-6648>

1. GİRİŞ

İnsanların ve toplumun yönetimini amaçlayan siyasal sistemlerin bireylere yüklediği birtakım hak, ödev ve sorumluluklar bulunmaktadır. Sistemler, bu unsurları toplumun üyelerine aktararak kendi yönetim anlayışını benimseyen ve devam ettiren kimlikler inşa etmeyi hedeflemektedir. Bu aktarma sürecinde ise en önemli aracılık rolü eğitim kurumlarına yüklenmektedir. Birey, ilk olarak toplumun en küçük yapı taşı olan ailede eğitim alırken yaşamının sonraki yıllarında içine doğmuş olduğu toplumun bir üyesi olarak sistematik bir eğitime tabi olmaktadır. Dolayısıyla vatandaşlık eğitiminin yalnızca eğitim kurumlarında bir ders olarak değil yaşam boyu devam eden dinamik bir yapısının olduğuna vurgu yapılabilir. Vatandaşlığın bu dinamik yapısı çağlar boyunca birçok disiplin tarafından ele alınmış olup 21.yüzyılda da bu alana duyulan ilgi çeşitlenerek devam etmektedir.

Günümüz vatandaşlık anlayışının Antik Yunan döneminde bulunan şehir devletlerine kadar dayandığı ifade edilebilir (Heater, 2004). Bu dönemde vatandaşlık, özgür bir şekilde ticaret yapma ve devlet yönetimi sürecine aktif olarak katılım gösterme gibi hak ve ödevlere sahip olma olarak tanımlanmaktaydı (Öztürk vd. 2020, s.1). Vatandaşlık beklentisi geçmiş dönemlerde ister Antik Yunan, Roma, isterse Çin veya Hindistan’da olsun belirli bir sınıfa yönelik olmuştur (Kennedy, 2019). Örneğin; Antik Yunan döneminde kadınlara yurttaşlık statüsü verilmemiştir (Kuş, 2020). İçinde yaşanılan dönem, farklı yönetim biçimlerini, farklı siyasi topluluk türlerini barındırdığı için vatandaşlığın farklı tanımlanmasına neden olmuştur. Aristoteles’e göre vatandaşlık, şehir devletinin yönetici grubunun ayrıcalıklı statüsü olarak görülürken modern demokratik devlette ise vatandaşlığın temeli, seçim süreci aracılığıyla siyasi iktidarın kullanılmasına katılma kapasitesi olarak görülmektedir (Barbalet, 1988). Bu modern anlayış, Fransız İhtilali sonrasında hazırlanan ve halkın yönetimde etkin rol oynamasına imkân tanıyan İnsan Hakları ve Yurttaşlık Bildirgesi ile ortaya çıkmıştır (Memişoğlu, 2014). Fransa’da başlayan modern yurttaşlık anlayışı kısa sürede Hollanda ve İsviçre gibi komşu ülkeler başta olmak üzere tüm dünyaya etkisini göstermiştir. Vatandaşlık kavramı olarak alan yazında yurttaşlık olarak da kullanılmaktadır. Yurttaşlık, bir yandan üyelik/aidiyet olarak tanımlanırken diğer yandan toplum için makbul/iyi bir fert olmak olarak tanımlanmaktadır (Üstel, 1999, s.55). Osler ve Starkey (2005) vatandaşlığı üç boyut altında incelemişlerdir. Bu boyutlar; bireyin bir takım haklara ve ödevlere sahip olmasını açıklayan “statü olarak vatandaşlık”, yaşadığı topluma ait olma duygusunu açıklayan “hissiyat olarak vatandaşlık” ve bireyin başkalarıyla birlikte bir ilişkisinin olduğunun farkında olmasını ve politik, sosyal, ekonomik ve kültürel olarak başkalarıyla hareket edebilme farkındalığını açıklayan “pratik olarak vatandaşlık”tır. Bu boyutlar ele alındığında vatandaşlığın/yurttaşlığın demokrasiyle içsel bir bağının olduğu görülmektedir. Çünkü topluluğun üyesi olan bireyler politik süreçlere katılma ya da katılmama eylemleriyle o topluluğun kolektif yaşamına etki etmektedir (Bellamy, 2008).

Devletler, geleceğin vatandaşlarını yetiştirmeyi önemli bir ilke olarak görmektedir ve bu ilke doğrultusunda eğitime önem vermektedir. Vatandaşlık eğitimi, demokrasinin devamlılığı için bir gerekliliktir (Ersoy, 2016). Vatandaşlık eğitimi, öğretim programlarında çoğunlukla, tarih ve yurttaşlık bilgisi gibi sosyal alan derslerinde yer almaktadır. Vatandaşlık eğitimi incelendiğinde bir devlette yaşayan vatandaşların hakları ve ödevlerinin neler olduğuna dair bilgilerin odağında bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Bu içerik incelendiğinde; kimlik duygusu, bireyin belirli haklardan yararlanmakla ilgili yükümlülükleri yerine getirmesi, kamu işlerine bir dereceye kadar ilgi ve katılım, temel toplumsal değerlerin kabulü gibi hususlar dikkat çekmektedir (Cogan & Derricott, 1998). Küreselleşme öncesinde devletlerin vatandaşlık anlayışında, hukuk düzenine uyan davranışlar sergileyen sorumlu vatandaş yetiştirme gibi bir amaç etrafında iken bugün ise sadece kendi ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşa sahip olmak artık yeterli görülmemektedir. Küreselleşme süreciyle birlikte tüm insanlığa karşı kendisini sorumlu hisseden, evrensel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesi gerekmektedir (Gömleksiz & Akyıldız, 2012). Vatandaşlık eğitimiyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde “etkili vatandaşlık”, “sorumlu birey”, “iyi vatandaş” gibi kavramların çok sık kullanıldığı tespit edilmiştir (Ersoy, 2007; Keleş & Tonga, 2014; Neto, 2017; Üstel, 1999). Farklı zaman dilimlerinde kullanılan farklı adlandırmaların hepsi demokratik bir toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerlere sahip vatandaş işaret etmektedir. Zaman içinde meydana gelen değişimler, etkili vatandaşın, sorumlu bireyin ya da iyi vatandaşın nasıl olması gerektiğine yönelik birtakım yeni eklemeler yapılmasını mecbur kılmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Alanyazında vatandaşlık eğitimi üzerine gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde; vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri, algıları ve inançlarının ele alındığı (Balbağ & Türkcan, 2017; Bıçak & Ereş, 2018; Ersoy, 2007; Genç & Çelik, 2018; Kuş & Aksu, 2017; Memişoğlu, 2014; Önal vd., 2018; Şimşek vd., 2017), diğer disiplinlerle olan bağlantısını inceleyen (Köksal, 2007), vatandaşlık eğitimini karşılaştırmalı olarak inceleyen (Bektaş & Zabun, 2019; Merey vd., 2012; Okur Berberoğlu & Berberoğlu, 2015; Osmanoglu & Öztürk, 2012) araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak son yıllarda dijital vatandaşlık ve küresel vatandaşlık konuları üzerine gerçekleştirilen (Erdoğan & Tonga, 2020; Gleason & Von Gillern, 2018; Goren vd., 2018; Kahne & Bowyer, 2019; King, 2019; Pais & Costa, 2020; Pashby vd., 2020) araştırmalar tespit edilmiştir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde vatandaşlık eğitiminin dinamik yapısının ve farklı boyutlarının

olduğu, bu konu üzerine gerçekleştirilen araştırmaların zaman geçtikçe çeşitlendiği ve sayısının arttığı gözlemlenmektedir. Bir konu alanına yönelik akademik yayınların sayısının hızla artması, o konu alanıyla ilgilenen araştırmacıların, yayınları güncel olarak takip etmesini güçleştirmektedir. Nitekim araştırmacılar için yapılan bilimsel araştırmalara ulaşmak, öncülük yapan araştırmacıları tanımak ve yaptıkları çalışmaları incelemek ve konu alanına yönelik güncel araştırmaları takip etmek önem arz etmektedir. Bu husustan yola çıkarak bu araştırmanın amacı vatandaşlık eğitimine yönelik gerçekleştirilen araştırma makalelerinin genel çerçevesini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda vatandaşlık eğitimi üzerine araştırma yapan ve alanyazında önde gelen araştırmacılar ve bu araştırmacıların yayınlarını tanıtmak, bu konuda yayın yapan dergileri sunmak, araştırmalarda sıklıkla kullanılan anahtar kelimeleri tanıtmak, ülkelerin üretkenlik durumlarını belirlemek ve konu alanına yönelik güncel eğilimleri tespit etmek için bibliyometrik analiz yapılmıştır. Alan yazında vatandaşlık eğitimine yönelik bu doğrultuda gerçekleştirilen bir araştırma tespit edilmemiş olup, araştırma sonuçlarının bu konuya ilgi duyan araştırmacılar için yol gösterici olabileceği, konu alanına yönelik ilgisi bulunan eğitimcilere genel bir çerçeve sunabileceği ve bu yönüyle ilgili alan yazına önemli bir katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın önemi

21.yüzyılda bilişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve ilerleme, ekonomik, siyasi ve sosyal alanlardaki yeni paradigmlar, pek çok ülkenin eğitim politikalarında ciddi revizyonları beraberinde getirmiştir. Bu değişimlerin vatandaşlığa ve vatandaşlık eğitimine de belirli yansımaları olmaktadır. Eğitimciler, küreselleşmenin potansiyellerini ve beklentilerini, yararlarını ve fırsatlarını, yeni bilgi teknolojilerini, tehlikeleri ve tehditleri ele alırken vatandaşlık eğitiminin küresel vatandaşlık, kültürlerarası vatandaşlık, dijital vatandaşlık ve eleştirel vatandaşlık gibi birçok boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra ulusötesi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık gibi ikili vatandaşlık türlerinin de alan yazındaki yeri belirginleşmektedir (Bellamy, 2008). Vatandaşlık eğitimi alanında farklı boyutların ortaya çıkmasıyla yaşanan değişim, çağın gerekliliklerinin zorunlu sonucudur. Bu durum ABD’li eğitim kuramcısı John Dewey’in “yaparak yaşayarak öğrenme” vurgusunu çağırıştırılmaktadır. Bu tür bir öğrenme süreci ise belirli bir bilgi, beceri ve ortam gerektirmektedir. Dewey’e göre eğitim, hayat boyu devam eden bir faaliyettir (Yeşiltaş & Kaymakçı, 2009). Vatandaşlık eğitiminin de çok eski dönemlerden beri önemli olduğu ve zaman içinde yeni yaklaşımlar ve adlandırmalarla güç kazandığı ve genişlediği görülmektedir. Bu dinamik yapının bileşenlerini ortaya çıkarmak elzem bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama çalışması, geçmişte ya da hâlen devam eden bir durumu varolduğu hâliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma yaklaşımında araştırmaya konu olan durum, kişi, olay ya da nesne kendi koşulları içinde onları etkileme amacı olmadan incelenmektedir (Karasar, 2014).

Bu araştırmada, Web of Science Core Collection veri tabanında “citizenship education” ve “civic education” anahtar kelimeleri “or” seçeneği kullanılarak, eğitim araştırmalarını yayımlayan dergilerde yer alan makalelerin bibliyometrik özellikleri belirlenmiştir. Bibliyometrik araştırmalar, dergilerin kendi iç değerlendirmelerini yapmayı sağlayarak bilimsel yayın politikalarını yönlendirmeye olanak sağlar. Bibliyometrik analiz, ülkeleri, kurumları, konu alanlarını, dergileri, özel araştırma konularını belirleme ve değerlendirmede oldukça etkili bir yöntemdir (Huang vd., 2006). Bibliyometrik araştırmalar, yeni bilgiler, kavramsal gelişmeler, verilerin hacmi, atıf ağı, araştırmacıların zaman içindeki eğilimleri, araştırılan temaları, disiplinlerin sınırlarındaki değişiklikleri belirlemeyi, en üretken akademisyenleri, kurumları ya da ülkeleri tespit etmek ve "büyük resmi" sunmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Aria & Cuccurullo, 2017).

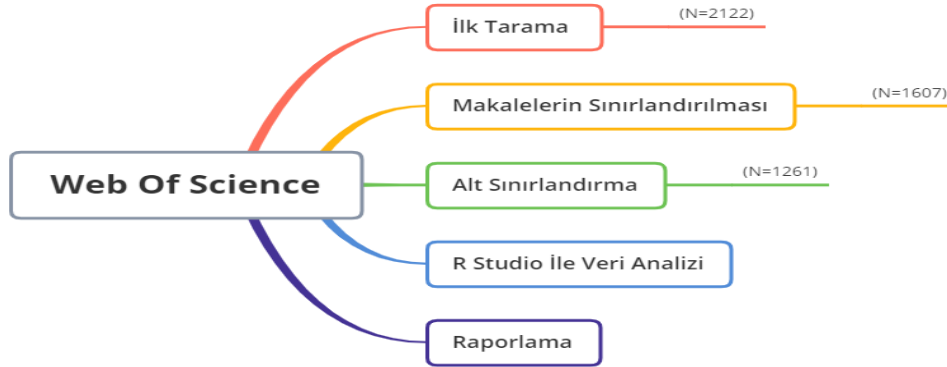
2.2. Araştırmanın çalışma materyali

Araştırmanın çalışma materyalini WoS veri tabanında 1980-2020 yılları arasında farklı dergilerde yayımlanan “citizenship education” ve “civic education” anahtar kavramlarıyla ilişkili eğitim alanındaki makaleler oluşturmaktadır. Veri tabanı taramasında konu alanına ilişkin olarak kitap, kitap bölümleri, sempozyum bildirileri gibi türler incelemeye dahil edilmemiştir. Amaca yönelik olarak analizler sadece makale çalışmaları üzerinden yapılmıştır. Araştırma kapsamında taranan konu alanına yönelik olarak elde edilen veriler sonucunda, veri tabanındaki ilk makalenin 1980 yılında yayımlanmış olması sebebiyle başlangıç tarihi olarak 1980 seçilmiştir. 2021 yılının henüz tamamlanmaması, analizi etkileyeceği ve yorumlamayı güçleştireceği için bu yıla ilişkin çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada “citizenship education” ve “civic education” anahtar kelimeleriyle tarama yapılmış ve veri tabanında eğitim araştırmaları ve eğitim bilimleri disiplinleri konu

alanlarında toplam 1607 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı bağlamında doküman türü ve zaman aralıkları sınırlamaları yapıldığında ise toplamda 1261 makaleye ulaşılmıştır. Bu 1261 dergi makalesi, araştırmanın çalışma materyalini oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Araştırma kapsamında taranan makalelere ilişkin bulguların elde edilmesinde R-Studio programından yararlanılmıştır. R ortamı, bibliyometrik analizler için kullanılan birçok paketi resmi deposu olan <https://cran.r-project.org/> üzerinden sağlamaktadır. Bibliyometride kullanılan bu paket programlar nicel araştırmalar için oldukça kullanışlıdır (Aria & Cuccurullo, 2017). Araştırmadaki analizlerde, bibliyometrik analizlerde kullanılması, fazla bulguya ve detaylı gösterime sahip bir içeriğinin olmasından dolayı R programından yararlanılmıştır. Şekil 1’de araştırmada gerçekleştirilen işlemlere yer verilmiştir.



Şekil 1. Çalışma diyagramı

WoS veri tabanında “citizenship education” ve “civic education” anahtar kelimeleri “or” bağlantısıyla taranmıştır. İlk tarama sonucunda eğitim araştırmaları ve eğitim bilimleri araştırmaları kategorilerinde ilgili anahtar kelimelerle gerçekleştirilen araştırmaların sayısı, tüm doküman türlerinde 2122 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın amacı bağlamında zaman olarak 1980-2020 yılları arası ve doküman türü olarak ise makale ile sınırlandırıldığında toplam 1607 doküman türüne ulaşılmıştır. Araştırmanın veri dosyası sırasıyla; dışarıya aktar (export), diğer dosya formatları (other file formats), records from (1-500), record content (Full Record and Cited References) seçenekleri seçilerek elde edilmiştir. Çalışmada veri dosyasının “article” sınırlaması sonrası 1607 dokümanı kapsamı, sistemin de 500’e kadar olan çalışmaları indirebilmesi sebebiyle “plain text” seçeneği seçilerek önce 1-500, daha sonra sırasıyla 501-1000, 1001-1500 ve 1501-1607 arasındaki dokümanlar plain text olarak indirilmiş ve tek bir plain text dosyasında birleştirilmiştir. Daha sonra R-Studio programı üzerinden “bibliometrix” paketi indirilip aktif hâle getirilmiştir. İndirilen “bibliometrix” paketi çalıştırılmıştır. Sonrasında R-Studio programı, kendi sağladığı çevrim içi ara yüz olan bir bibliyometri analizi sayfasına yönlendirmiştir. R-Studio, veri tabanından alınan veriler üzerinde kullanıcıya ekstra sınırlama yapma imkânı sunmaktadır. Bu aşamada “article; book”, “article; book chapter” ve “article; proceedings paper” türündeki dokümanlar veri setine dâhil edilmemiş olup araştırma, toplamda 1261 dergi makalesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri tabanından alınan “plain text” dosyası R Studio’nun yönlendirdiği biblioshiny ara yüzünde data kısmına yüklenerek analizler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın tasarlanması aşamasında araştırmanın amacı, önemi, veri toplama süreci ve analizine ilişkin bilgilerin yer aldığı bir etik izin formu doldurularak Türkiye’deki bir devlet üniversitesine bilimsel araştırmalar için etik izin başvurusunda bulunulmuştur. Bu başvurunun sonucuna dair bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 17.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 91610558-604.01.02-

3.BULGULAR

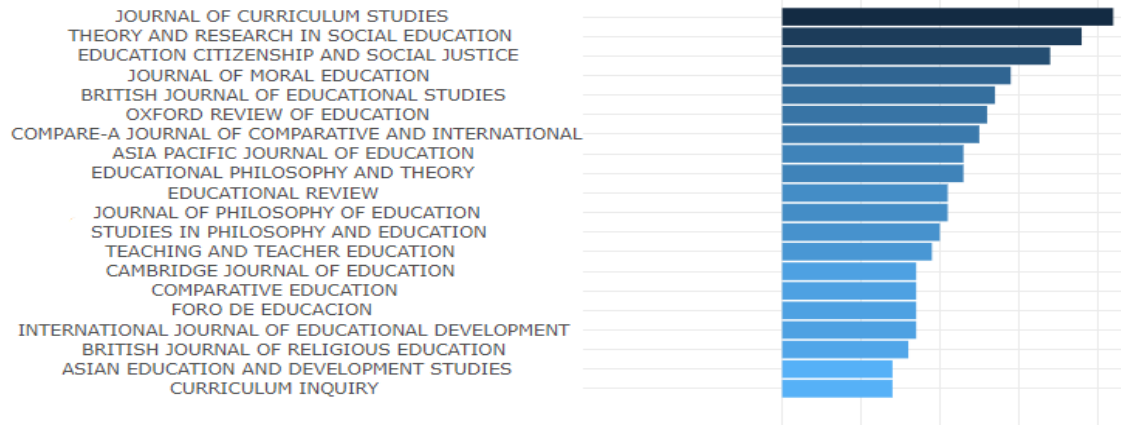
Vatandaşlık eğitimi konusuna yönelik yapılan bibliyometrik analiz sonucunda toplam 1261 makaleye ulaşılmıştır. Yıllara göre yayınlanan makale sayıları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Makale Sayısının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale Sayısı (f)	Yüzde (%)
1980-1984	23	1.8
1985-1989	0	0.0
1990-1994	11	0.9
1995-1999	33	2.6
2000-2004	48	3.8
2005-2009	120	9.5
2010-2014	201	16.0
2015-2020	825	65.4

Tablo 1 incelendiğinde veri tabanında yer alan makalelerin 1980 yılında yayınlanmaya başladığı, ilgili alanda en fazla makalenin 2015-2020 yılları arasında (f=825) yapıldığı görülmektedir. 2005 yılından sonra yayınlanan makaleler toplam yayınların %90.9’unu oluşturmaktadır. Şekil 2’de bu konuda en fazla makalenin yayımlandığı ilk 20 dergi gösterilmektedir.



Şekil 2. Konu alanına yönelik en çok yayın yapan dergiler

“Citizenship education or civic education” anahtar kavramları taratılarak bulunan makalelerin 304 farklı dergide yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu konudaki makalelerin en fazla yayımlandığı ilk üç dergi olarak, “Journal of Curriculum Studies”, “Theory and Research in Social Education” ve “Education Citizenship and Social Justice” olduğu görülmektedir. Tablo 2’de konu alanıyla ilgili olarak en fazla makale yazan yazarlar yer almaktadır.

Tablo 2.

Konu Alanına Yönelik En Çok Yayın Yapan Yazarlar

Yazar	Makale Sayısı (f)	Yazar	Makale Sayısı (f)
1.Davies I.	14	11.Dijkstra A.B.	7
2.Kennedy K.J.	12	12.Ho L.C.	6
3.Sim J.B.Y.	11	13.Keating A.	6
4.Osler A.	10	14.Rubin B.C.	6
5.Yemini M.	9	15.Torney-Purta J.	6
6.Law W.W	8	16.Abs H.J	5
7.Peterson A.	8	17.Akar B.	5
8.Veugelers W.	8	18.Ersoy A.F.	5
9.Waghid Y.	8	19.Jackson L.	5
10.Davids N.	7	20.Kahne J.	5

Konu alanıyla ilişkili işbirlikli ya da bireysel olarak toplam 1843 yazarın vatandaşlık eğitimi üzerine makale yazdığı tespit edilmiştir. Yazar başına düşen makale sayısına bakıldığında oranın 0.684, makale başına düşen yazar sayısına bakıldığında ise 1.46 olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde bu konuda en fazla makale yazan ilk üç yazarın Ian Davies (f = 14), Kerry John Kennedy (f=12) ve Jasmine B-Y Sim (f=11) olduğu görülmektedir. Araştırmacılarından ilki Birleşik Krallık’ta York Üniversitesinde, ikincisi Hong Kong’da yer alan Hong Kong Eğitim Üniversitesinde, üçüncüsü ise Singapur’da bulunan Nanyang Teknoloji Üniversitesinde

görev yapmaktadır. h-İndeksleri sırlamasında ilk 20 sıraya giren ve araştırmalarını Türkiye’de gerçekleştiren tek araştırmacı ise Eskişehir Anadolu Üniversitesinden Arife Figen Ersoy’dur. Vatandaşlık eğitimiyle ilgili makale yayımlayan araştırmacıların bu alana yönelik makalelerinin h indeksleri, bu makalelerinin toplam alıntı sayıları ve vatandaşlık eğitimi alanında makale yayına başlama yıllarına ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

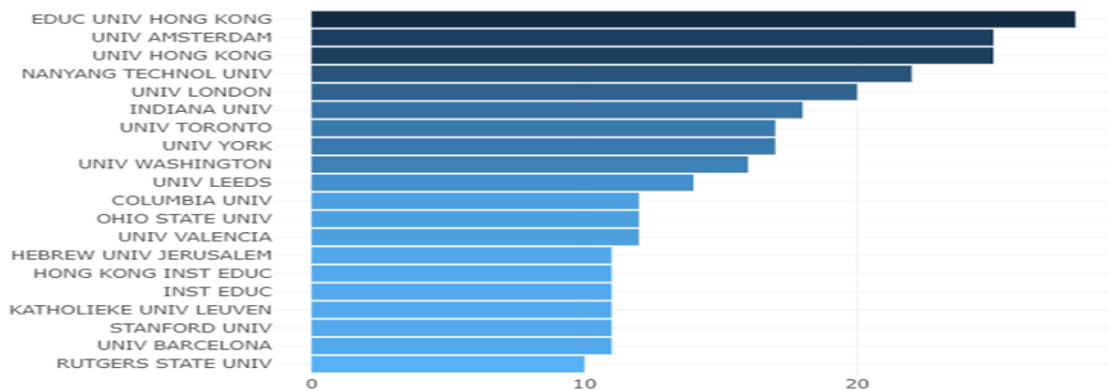
Tablo 3.

Yazarların Konu Alanına İlişkin h İndeksleri ve Toplam Alıntı Sayısına İlişkin Bilgiler

Sıra/Yazar	h-index	Toplam atıf	Makale Sayısı	Yayına Başlama Yılı
1.Davies I.	7	269	14	2001
2.Osler A.	7	410	10	2001
3.Sim J.B.Y.	5	63	11	2008
4.Yemini M.	5	91	9	2016
5.Veugelers W.	5	35	8	2011
6.Waghid Y.	5	50	8	2009
7.Keating A.	5	88	6	2009
8.Kahne J.	5	854	5	2004
9.Pike M.	5	89	5	2007
10.Print M..	5	101	5	2007
11.Kennedy K.J.	4	80	12	2007
12.Law W.W	4	101	8	2004
13.Peterson A.	4	47	8	2009
14.Rubin B.C.	4	168	6	2007
15.Torney-Purta J.	4	41	6	2001
16.Reichert F.	4	32	5	2016
17.Zembylas M.	4	27	5	2012
18.Goren H.	4	73	4	2016
19.Ortloff D.H.	4	82	4	2009
20.Starkey H.	4	288	4	2001

Tablo 3 vatandaşlık eğitimi alanında makale yayımlayan ve bu alandaki makalelerinin h-İndekslerine göre sıralanmış ilk 20 yazarı göstermektedir. h-İndeksi, araştırmacıların yapmış oldukları bilimsel çalışmalarının kalitesinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. h-İndeksi bir araştırmacının h adet makalesinden her birisi en az h kadar atıf almışsa ve diğer makaleleri de en fazla h sayıda atıf almışsa bu araştırmacının indeks değerini ifade etmektedir (Hirsch, 2005, s. 16569). Tabloda vatandaşlık eğitime yönelik araştırma yapan yazarlar inde bu alanda en yüksek h-İndeksli 20 yazardan en erken üretime başlayan yazarların 2001 yılı ile Ian Davies, Audrey Osler ve Hugh Starkey olduğu görölmektedir. İlk iki sırada yer alan Ian Davies ve Audrey Osler, on beşinci sırada yer alan Judith Torney-Purta ve yirminci sırada yer alan Hugh Starkey’in ilk yirmi yazar inde konu alanına yönelik daha kıdemli araştırmacılar olduğu ifade edilebilir. h İndeksi sırlamasında ilk 20 yazar inde en geç üretime başlayan yazarların ise 2016 yılıyla Miri Yemini ve Heela Goren olduğu görölmektedir. Bu iki yazarın diğer yazarlara oranla daha geç yıllarda yayın yaparak h-index listesinde ön sıralarda olmaları, çalışma konularının ilgi gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu iki yazarın makaleleri incelendiğinde araştırmaların küresel vatandaşlık odağında gerçekleştirildiği görölmektedir (Goren & Yemini, 2017a, 2017b; Goren vd., 2018). Bu bulgular, vatandaşlık eğitimi araştırmaları inde küresel vatandaşlık konusunun son yıllarda ilgi gördüğü şeklinde ifade edilebilir.

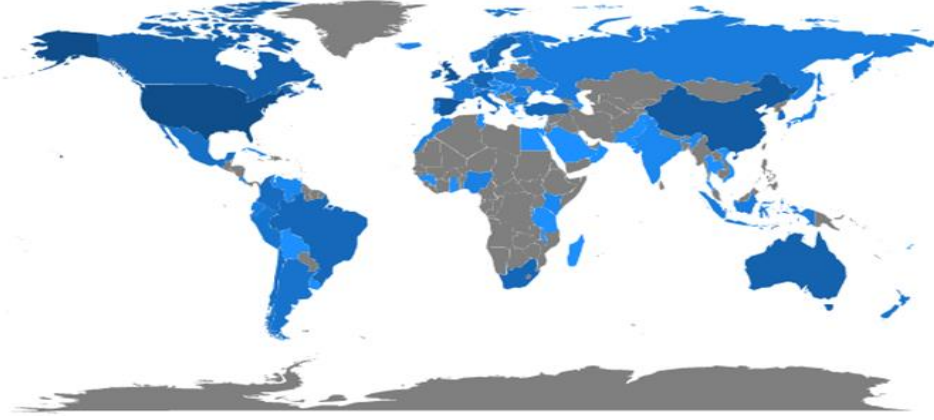
şekil 3’te vatandaşlık eğitime yönelik en çok makalenin üretildiği 20 üniversite yer almaktadır.



şekil 3. Konu alanıyla en çok ilgilenen üniversiteler

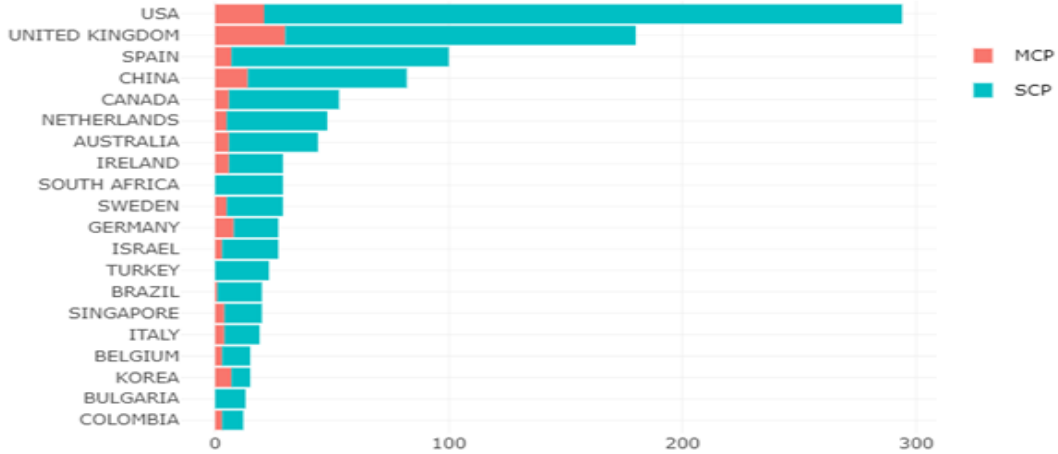
Vatandaşlık eğitimi araştırmalarına en çok ilgi gösteren üniversiteler incelendiğinde ilk sırada Hong Kong Eğitim Üniversitesi, ikinci sıradaki Amsterdam Üniversitesi ve üçüncü sırada ise Hong Kong Üniversitesi yer almaktadır.

Vatandaşlık eğitimi araştırmalarına ağırlık veren araştırmacıların ülkeleri Şekil 4'teki haritada yer almaktadır. Haritadaki renkler ülkelerdeki araştırmacıların makale sayısını temsil etmektedir. Renk koyu maviden açık maviye doğru gittikçe yapılan makale sayısının azaldığı anlaşılmaktadır. Gri renkli olan ülkelerde ise WoS veri tabanında taranan herhangi bir makale bulunmamaktadır.



Şekil 4. Ülkelerin bilimsel üretkenliği

Haritanın nicel veri kısmı incelendiğinde 474 araştırma ile ABD, 256 araştırma ile Birleşik Krallık ve 157 araştırma ile İspanya ilk üç sırada yer almaktadır. Haritada Afrika kıtasının büyük bir kısmı ve Asya'nın iç kesimlerinde gri renkli alanın oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu alanlarda vatandaşlık eğitimine yönelik yayımlanan makalelerin sınırlı sayıda olduğu ya da farklı bir veri tabanında tarandığı yorumu yapılabilir. Şekil 5'te makalelerdeki sorumlu yazarların ülkeleri ve iş birliği oranları görülmektedir.



Şekil 5. Sorumlu yazarların ülkeleri ve makale sayısı

WoS veri tabanında vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan 1261 dergi makalesinin 536'sının tekli çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda yazarların tekli çalışmaya oranla işbirlikli çalışmalara eğilimlerinin daha fazla olduğu ifade edilebilir. Şekil 5'teki SCP (Single Country Publications) olarak adlandırılan bölüm aynı ülkedeki araştırmacıların yaptıkları yayın sayısını, MCP (Multiple Country Publications) olarak adlandırılan bölüm ise birden fazla ülkedeki araştırmacıların birlikte yaptıkları yayınları göstermektedir.

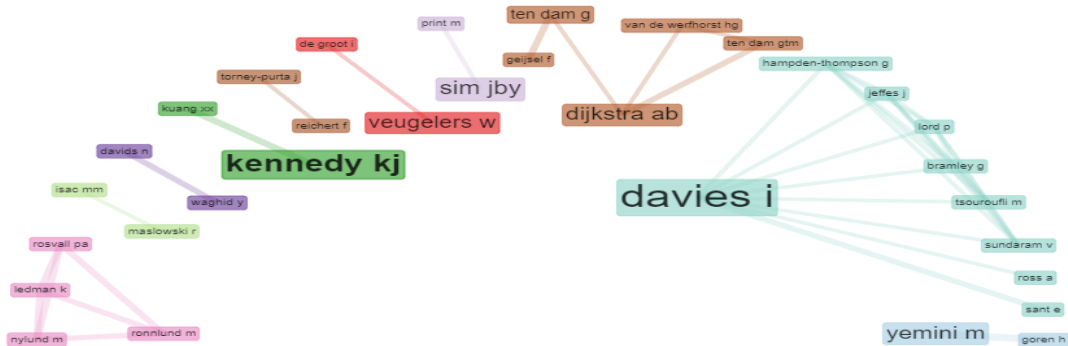
Tablo 4'te konu ile ilgili makale yayımında ilk 20 sırada yer alan ülkeler ve işbirliği oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.*Sorumlu Yazarların Ülkeleri, Makale Sayısı ve SCP-MCP Oranları*

Sıra/Ülke	Makale	SCP	MCP	MCP Oran
ABD	294	273	21	0,07
Birleşik Krallık	180	150	30	0,16
İspanya	100	93	7	0,07
Çin	82	68	14	0,17
Kanada	53	47	6	0,11
Hollanda	48	43	5	0,10
Avustralya	44	38	6	0,13
İrlanda	29	23	6	0,20
Güney Afrika	29	29	0	0,00
İsveç	29	24	5	0,17
Almanya	27	19	8	0,29
İsrail	27	24	3	0,11
Türkiye	23	23	0	0,00
Brezilya	20	19	1	0,05
Singapur	20	16	4	0,20
İtalya	19	15	4	0,21
Belçika	15	12	3	0,20
Kuzey Kore	15	8	7	0,46
Bulgaristan	13	13	0	0,00
Kolombiya	12	9	3	0,25

Tablo 4 incelendiğinde toplam 294 makaleyle ABD (SCP:273, MCP:21), 180 makaleyle Birleşik Krallık (SCP:150, MCP:30) ve 100 makaleyle İspanya'nın (SCP:93, MCP:7) ilk üç sırada yer aldığı görülmektedir. ABD makale sayısında ilk sırada yer almasına rağmen, 20 ülke arasında en düşük MCP oranına sahip ülkelerden birisidir. ABD ve Birleşik Krallık ülkelerinin işbirlikli çalışma sayısı bakımından ön sıralarda yer alması ve MCP oranlarının düşük olmasının nedeni toplam üretim miktarıyla ilgili olabilir. ABD'li araştırmacıların ülke içi üretkenlik bazında çoğunlukla aynı ülkedeki meslektaşlarıyla yayın yaptıkları dikkati çekmektedir. MCP oranı düşük diğer ülkeler Brezilya, İspanya, Kanada ve Avustralya'dır. Kore 20 ülke içerisinde üretkenlik açısından 18. sırada yer almakta fakat MCP oranı (0,46) en yüksek ülke olarak dikkat çekmektedir. MCP oranı yüksek diğer ülkeler ise Almanya ve Kolombiya'dır. Bu durum WoS veri tabanında Kuzey Kore, Almanya ve Kolombiya'daki araştırmacıların uluslararası işbirlikçi çalışmalara daha açık olduklarını göstermektedir. Konu alanına göre ilk 20 sırada yer alan ülkeler içerisinde MCP oranına sahip olmayan ülkeler ise Güney Afrika, Bulgaristan ve Türkiye'dir. Bu durum ise bu ülkelerdeki araştırmacıların uluslararası işbirlikçi çalışmalara kapalı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 6'da vatandaşlık eğitimine yönelik araştırma yapan yazarların iş birliği ağı yer almaktadır.



Şekil 6. Yazarların iş birliği ağı

Şekil 6 incelendiğinde konu alanına yönelik en fazla işbirliğine giden ve etkisi geniş olan yazarın Ian Davies olduğu görülmektedir. Ian Davies'in vatandaşlık eğitimi üzerine araştırma yapan yazarlar içinde popüler olduğu ve çalışma ağının geniş olduğu ifade edilebilir. Diğer iş birliğine giden yazarlar ise Anne Bert Dijkstra, Kerry J. Kennedy, Maria Rönnlund, Wiel Veugelers ve Jasmine B. Y. Sim'dir. Konu alanına yönelik araştırma yapan yazarlar arasında diğer yazarlara oranla daha geç yıllarda makale yayımlamaya başlayan Miri Yemini ve Heela Goren'in ise kendi aralarında iş birliğine giderek araştırma gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Tematik ağ haritası, aldığı renklere göre anahtar kelimelerin taramanın yapıldığı konu alanında ortaya çıkardığı temaları göstermektedir. Yeşil, kırmızı ve mavi renkler temel temaları göstermektedir. Mor renkli olan tema ise yoğun bir şekilde çalışılan temayı ifade etmektedir. Sarı renkler ise vatandaşlık eğitimi araştırmalarında son yıllarda yoğun ilgi duyulan temaları ifade etmektedir. Harflerin büyüklüğü konu alanına temel teşkil eden anahtar kelimeler iken; harflerin küçüklüğü ise araştırmacıların temel anahtar kelimelerle birlikte kullandığı anahtar kelimeleri göstermektedir. Şekil 10 incelendiğine temel temaların, vatandaşlık eğitimi, yurttaşlık eğitimi ve eğitim olduğu görülmektedir. Yoğun çalışılan konu alanı olarak ise küresel vatandaşlık, küresel eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimi dikkat çekmektedir. Son yıllarda yoğun ilgi gören anahtar kelimeler incelendiğinde dijital vatandaşlık, eleştirel vatandaşlık, kimlik, eleştirel pedagoji, ırkçılık ve adaletsizlik gibi anahtar kelimeler dikkat çekmektedir. Bu bulgular, küreselleşmenin ve teknolojinin toplum yaşamına etkisinin artmasının sonucunda araştırmalara da yansdığı şeklinde ifade edilebilir. Diğer yandan dijital vatandaşlığın son yıllarda ilgi görmesinde 2019 yılında tüm dünyayı etkisi altına alın COVID-19 salgınının da etkisi olduğu ifade edilebilir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada uluslararası yayınlara ve atıf indekslerine ulaşım sağlayan WoS veri tabanında “citizenship education” ve “civic education” anahtar kavramları kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda toplam 2122 çalışmaya ulaşılmıştır. Makale ve zaman aralığı kısıtlamaları yapılarak toplam 1261 makale üzerinde R-Studio programı kullanılarak bibliyometrik analiz yapılmıştır. Makalelerin yıllara göre dağılımına, bu konuda en çok makale yayımlayan dergilere, en çok yayın yapan yazarlara, yazarların konu alanıyla ilgili olan h indeksine, ülkelerin bilimsel üretkenliğine, en çok atıf yapılan makalelere, metin madenciliği yöntemlerinden olan kelime bulutu yapısına, güncel konu başlıklarına ve tematik ağlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre veri tabanında yer alan en eski makalenin 1980 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu makale Mary A. Hepburn’un “The Social Studies” dergisinde yayımlanan “Improving Citizenship Education” adlı çalışmasıdır. Hepburn (1980), bu çalışmasında öğrencilerin vatandaşlık veya siyasi farkındalığına katkıda bulunan ve onları demokratik vatandaşlığın sorumluluklarına hazırlayan sosyal bilimler eğitiminin bileşenlerini geliştirmeyi amaçlayan bir müfredat projesi geliştirmeyi amaçlamıştır. WoS’ta vatandaşlık eğitimi konu alanına yönelik gerçekleştirilen araştırmaların %90’ının 2005-2020 yılları arasında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Araştırmaların %50’sinden fazlası ise 2015-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu sonuç, vatandaşlık eğitimi araştırmalarına ilginin giderek arttığını ve bu ilginin yayın sayılarına da yansığını göstermektedir.

WoS veri tabanında vatandaşlık eğitimi makalelerinin yayımlandığı 304 farklı dergi yer almaktadır. Konu alanına yönelik en fazla makale yayımlayan ilk üç derginin sırasıyla; “Journal of Curriculum Studies”, “Theory and Research in Social Education” ve “Education Citizenship and Social Justice” olduğu tespit edilmiştir. İlk ve ikinci sıradaki dergilerin, Social Sciences Citation Index (SSCI)’de taranan dergiler olduğu, üçüncü sıradaki derginin ise Emerging Sources Citation Index (ESCI)’de tarandığı tespit edilmiştir. Konu alanına yönelik en fazla makale yayımlayan araştırmacıların Ian Davies (f = 14), Kerry John Kennedy (f =12) ve Sim Boon Yee Jasmine (f=11) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların ilki Birleşik Krallık’ta York Üniversitesinde, ikincisi Hong Kong’da yer alan Hong Kong Eğitim Üniversitesinde, üçüncüsü ise Singapur’da bulunan Nanyang Teknoloji Üniversitesinde görev yapmaktadır. Konu alanına en çok ilgi gösteren ilk üç üniversite ise Hong Kong Eğitim Üniversitesi, Amsterdam Üniversitesi ve Hong Kong Üniversitesi’dir. Bu sonuçlar araştırma yapmak için yurt dışına gitmeyi planlayan Türk araştırmacılara ülke, üniversite ve araştırmacı ortak seçiminde yol gösterebilir.

Konu alanına yönelik en çok makale yayımlayan yazar Ian Davies’in aynı zamanda en geniş işbirliği ağına sahip olan yazar olduğu tespit edilmiştir. Ian Davies’in araştırmaları incelendiğinde birçok ülkeden birçok araştırmacıyla işbirliğine gittiği görülmektedir (Davies & Chong, 2015; Davies vd., 2004; Davies vd., 2005). Konu alanına yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda en çok tercih edilen anahtar kelimeler incelendiğinde, temel konu alanı olan eğitim ve vatandaşlık eğitimi gibi anahtar kelimelerin haricinde kimlik, politika, farklılık, demokrasi, katılım gibi anahtar kelimelerin sık kullanıldığı görülmektedir.

Vatandaşlık eğitimine yönelik WoS’ta taranan dergi makaleleri sınırlamasıyla ülkelerin bilimsel üretkenlikleri incelendiğinde ABD, Birleşik Krallık, İspanya, Kanada ve Çin’in diğer ülkelere oranla daha fazla üretkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye ise ilk 20 sıralama içinde 13. sırada bulunmaktadır. WoS’ta Türkiye’den vatandaşlık eğitimi üzerine araştırma yapan araştırmacılar içinde konu alanına yönelik en yüksek h-indeksli yazar Eskişehir Anadolu Üniversitesinden Arife Figen Ersoy’dur. Ersoy’un araştırmaları incelendiğinde tartışmalı konular (Ersoy, 2010), evde ve okulda çocuk hakları eğitimi (Ersoy, 2012), sosyal bilgiler dersinde aktif ve demokratik vatandaşlık eğitimindeki zorluklar (Ersoy, 2014) gibi konu alanlarını çalıştığı tespit edilmiştir. Araştırmacının yıllar boyunca belirli bir konu alanına odaklanması ve o konunun çeşitli boyutlarını ele alması, alanyazında ön sıralarda olmasını sağlamaktadır.

Vatandaşlık eğitimine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde son yıllarda en fazla ilgi gören konular arasında dijital medya, medya okuryazarlığı, küresel vatandaşlık eğitimi, kimlik, eleştirel vatandaşlık konularının yer aldığı görülmektedir (Almenara vd., 2019; Gleason & Von Gillern, 2018; Goren & Yemini, 2017a; Kahne & Bowyer, 2017; Lizárraga vd., 2020). Bu araştırmalar, 21. yüzyılda dünyanın evrildiğı yön hakkında bizlere ipucu vermektedir. Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkarak tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19'un da vatandaşlık eğitimi araştırmalarına etkisinden söz edilebilir. Nitekim bu salgın sürecinde pek çok ülkede yüz yüze eğitim gerçekleştirilememiş, uzaktan eğitim uygulamaları eğitim sistemlerinin en önemli bileşeni hâline gelmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçların vatandaşlık eğitimi araştırmacıları için bir yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Araştırmada konu alanındaki yetkin isimlerin, etkili kaynakların, güncel eğilimlerin ve ülkelerin, kurumların üretkenliğinin genel çerçevesi ortaya konulmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- 1- Vatandaşlık eğitimi araştırması planlayan araştırmacılar, bu araştırmanın sonucu doğrultusunda araştırmalarını yayımlayabilecekleri uluslararası etkili dergileri değerlendirebilirler.
- 2- Bu araştırmada vatandaşlık eğitimi üzerine yazılan makalelerin analizi yapılmıştır. Araştırmacılar farklı doküman türlerini ele alabilecek araştırmalar tasarlayabilirler.
- 3- Bu araştırmada istatistiksel analizler için R Studio programından yararlanılmıştır. R Studio programı WoS ve Scopus veri tabanı ile uyumlu bir şekilde çalışmaktadır. Bu araştırmada veri tabanı olarak WoS tercih edilmiştir. Diğer veri tabanı olan Scopus'daki araştırmalar da incelenebilir. Ek olarak CiteSpace ve Vosviewer gibi programlardan da yararlanılarak farklı bibliyometrik analiz araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- 4- Vatandaşlık eğitimi araştırması planlarken yurt dışındaki araştırmacılarla iş birliğine gitmeyi düşünen araştırmacılar için, araştırmanın sonuçlarına göre en etkili isimler ve iş birliği durumlarını, en üretken üniversiteleri ve ülkeleri inceleyebilirler.

KAYNAKÇA

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Balbağ, N. L. & Türkcen, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 216–216. <https://doi.org/10.17569/tojqi.270274>
- Barbalet, J. M. (1988). *Citizenship*. University of Minnesota.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship a very short introduction*. Oxford University.
- Bektaş, Ö. & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması; Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 247–289. <https://doi.org/10.34234/ded.512221>
- Bıçak, İ. & Ereş, F. (2018). Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 257–279. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/611156>
- Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, L., & Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2019). ICT and the creation of critical digital citizenship. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-10. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22
- Cogan, J. J., & Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st century an international perspective on education*. Routledge.
- Davies, I., & Chong, E. K. M. (2016). Current challenges for citizenship education in England. *Asian Education and Development Studies*, 5(1), 20–36. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2015-0015>
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education”. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- Davies, I., Fülöp, M., Hutchings, M., Ross, A., & Berkics, M. (2004). Citizenship and enterprise: Issues from an investigation of teachers’ perceptions in England and Hungary. *Comparative Education*, 40(3), 363–384. <https://doi.org/10.1080/0305006042000274845>
- Erdoğan, E., & Tonga, D. (2020). Middle school students and digital citizenship: Is technology important for digital citizens in Turkey. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 194–227. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.41>
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates’ views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 323–334. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.015>
- Ersoy, A. F. (2012). An area neglected in citizenship education: Children’s rights education at home and at school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359–376.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1–20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.1>
- Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 67–83. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17345163>
- Genç, K. & Çelik, H. (2018). Türkiye’deki vatandaşlık eğitiminin branş öğretmenlerinin bakış açılarıyla değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8, 126–138. <https://doi.org/10.19126/suje.356903>
- Gleason, B., & von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology and Society*, 21(1), 200–212.
- Gömlüksiz, M. N. & Akyıldız, S. (2012). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 196, 69–91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442221>
- González Lizárraga, G., Ortiz Henderson, G., & López González, R. (2020). Mexican university students: Citizen participation, democracy and digital social networks. *EDMETIC*, 9(2), 70-91. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12695>
- Goren, H., Maxwell, C., & Yemini, M. (2019). Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society- religion, marginalisation and economic globalisation. *Comparative Education*, 55(2), 243–263. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1541660>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017a). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students’ socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9-22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017b). Obstacles and opportunities for global citizenship education under intractable conflict: The case of Israel. *Compare*, 48(3), 397–413. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1273096>
- Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. Routledge.

- Hepburn, M. A. (1980). Improving citizenship education. *The Social Studies*, 71(1), 8–13. <https://doi.org/10.1080/00220973.1944.11019625>
- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *PNAS*, 102(46), 16569–16572. <https://www.pnas.org/content/pnas/102/46/16569.full.pdf>
- Huang, Y. L., Ho, Y. S., & Chuang, K. Y. (2006). Bibliometric analysis of nursing research in Taiwan 1991–2004. *Journal of Nursing Research*, 14(1), 75–81. <https://doi.org/10.1097/01.JNR.0000387564.57188.b4>
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211–224. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi “Kavramlar ilkeler ve yöntemler”* (27. baskı). Nobel.
- Keleş, H. & Tonga, D. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık bilincini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 61–85.
- King, K. (2019). Education, digital literacy and democracy: The case of Britain's proposed 'exit' from the European Union (Brexit). *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 285–294. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09594-0>
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and citizenship education in volatile times: Preparing students for citizenship in the 21st century*. Springer.
- Köksal, H. (2007). İlkçağ'da vatandaşlık eğitimi olarak tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 271–278. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819255>
- Kuş, Z. (2020). *Türkiye'de ve Dünya'da vatandaşlık eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kuş, Z. & Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 18–41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408559>
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 1565–1584. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6977>
- Merey, Z., Karatekin, K. & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *GEFAD*, 32(3), 795–821. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/76932>
- Neto, U. T. (2017). Democracy, social authoritarianism, and the human rights state theory: Towards effective citizenship in Brazil. *International Journal of Human Rights*, 21(3), 289–305. <https://doi.org/10.1080/13642987.2017.1298733>
- Okur Berberoğlu, E., & Berberoğlu, B. (2015). Çanakkale savaşları ve Anzak günü kapsamında Türkiye ve Yeni Zelanda eğitim programlarında 'tarihsel empati ve küresel vatandaşlık kavramlarının karşılaştırması. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 13(18), 657–666. <https://doi.org/10.17518/caty.11649>
- Önal, G., Öztürk, C. & Kenan, S. (2018). Öğretmenlerin gözüyle İngiltere'de vatandaşlık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 243–256. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7060>
- Öztürk, C., İbrahimioğlu, Z. & Yıldırım, G. (2020). *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21.yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship democracy and inclusion in education*. Open University.
- Osmanoğlu, A. E. & Öztürk, C. (2012). Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık algısının karşılaştırmalı analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 43–62. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/136509-20121124165948-5.-makale.pdf>
- Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Şimşek, U., Tıkman F., Yıldırım, E. & Şentürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 913–925. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786602>
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Dost.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Yeşiltaş N. K. & Kaymakçı, S. (2009). John Dewey'in eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 227–242. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/116119>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

While the individual first receives education in the family, which is the smallest building block of society, in the later years of his/her life, he/she will be subject to a systematic education as a member of the society he/she was born into. Therefore, it can be emphasized that citizenship education has a dynamic structure that continues throughout life, not just as a course in educational institutions. This dynamic structure of citizenship has been handled by many disciplines throughout the ages, and interest in this field continues to diversify in the 21st century.

When current studies are examined, it is seen that dimensions of citizenship education such as digital citizenship, multicultural citizenship, global citizenship are frequently investigated. It is noteworthy that citizenship education has a dynamic structure and different dimensions, and the number of studies on this subject has increased as time passes. The rapid increase in the number of academic publications in a subject area makes it difficult for researchers interested in that subject area to keep up-to-date with the publications. As a matter of fact, it is important to reach scientific researches for researchers, to get to know the pioneering researchers and to examine their studies and to follow up-to-date research in the subject area. Based on this point, the purpose of this study is to reveal the general framework of research articles on citizenship education. In line with this purpose, bibliometric analysis was conducted to introduce the leading researchers in the field of citizenship education and to introduce the publications of these researchers, to present the journals that publish on this subject, to introduce the keywords frequently used in research, to determine the productivity status of the countries and to determine the current trends in the subject area. In the literature, there is no research conducted in this direction on citizenship education, and it is believed that the results of the research can be a guide for researchers who are interested in this subject, can provide a general framework for educators who are interested in the subject area, and will make an important contribution to the literature in this aspect.

2. METHOD

This research has been carried out in descriptive scanning model. Screening study is expressed as a research model that aims to describe a past or ongoing situation as it exists. In this research approach, the situation, person, event or object that is subject to the research is examined without the aim of affecting them in their own conditions (Karasar, 2014). In this study, the bibliometric properties of the articles published in journals publishing educational research were determined by using the keywords "citizenship education" or "civic education" in the Web of Science Core Collection database. Bibliometric research is carried out in order to identify the most productive academics, institutions or countries, and present the "big picture", to identify new information, conceptual developments, data volume, citation network, trends of researchers over time, themes studied, changes in the borders of disciplines (Aria & Cuccurullo, 2017).

The study material of the study consists of articles in the field of education related to the key concepts "citizenship education" and "civic education" published in different journals between 1980-2020 in the database of WoS. In the database search, genres such as books, book chapters, symposium papers related to the subject area were not included in the analysis. Analyzes for the purpose were made only on article studies. Since the year 2021 is not yet completed, it will affect the analysis and make interpretation difficult, so studies related to this year were not included in the research. In the research, a search was made with the keywords "citizenship education" and "civic education" and a total of 1607 studies were reached in the database in the fields of educational research and educational sciences disciplines. In the context of the purpose of the research, when the limitations of the document type and time intervals were made, a total of 1261 articles were reached. These 1261 journal articles constitute the study material of the research.

The R-Studio program was used to obtain the findings of the articles scanned within the scope of the research. The R environment provides many packages used for bibliometric analysis through its official repository, <https://cran.r-project.org/>. These package programs used in bibliometry are very useful for quantitative research (Aria & Cuccurullo, 2017). The data file of the research is obtained by selecting export, other file formats, records from (1-500), record content (Full Record and Cited References) options respectively. In the study, since the data file contains 1607 documents after the "article" limitation and the system can download up to 500 studies, the "plain text" option was selected, and the documents between 1-500, 501-1000, 1001-1500 and 1501-1607 were downloaded as plain text and these were combined into a single plain text file. Later, the "bibliometrix" package was downloaded and activated through the R-Studio program. The downloaded "bibliometrix" package has been run. The R-Studio program then redirected its online interface to a bibliometry analysis page. R-Studio offers the user the opportunity to make extra limitations on the data taken from the database. At this stage, "article; book "; "article; book chapter "and" article; "proceedings paper" types of

documents were not included in the data set, and the research was conducted over a total of 1261 journal articles. Analyzes were carried out by loading the "plain text" file taken from the database into the data section of the biblioshiny interface directed by R Studio.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It is seen that the articles in the Web of Science database started to be published in 1980, and the most articles in the relevant field were published between 2015-2020 ($f = 825$). Articles published after 2005 constitute 90.9% of the total publications. It was determined that citizenship education articles in the Web of Science database were published in 304 different journals. It is seen that the first three journals in which the articles on this subject are published most are "Journal of Curriculum Studies", "Theory and Research in Social Education" and "Education Citizenship and Social Justice". Table 2 includes the authors who wrote the most articles related to the subject area. It has been determined that a total of 1843 authors have written articles on citizenship education, either collaboratively or individually, related to the subject area. It is seen that the first three authors who wrote the most articles on this subject were Ian Davies ($f = 14$), Kerry John Kennedy ($f = 12$) and Jasmine B - Y Sim ($f = 11$). The first of the researchers works at York University in the UK, the second at the Hong Kong Education University in Hong Kong, and the third at the Nanyang Technology University in Singapore. It was determined that Ian Davies and Audrey Osler, who published articles in the field of citizenship education and when ranked according to h-indexes of their articles in this field, took the first two places.

When the most productive countries in citizenship education studies are examined, the USA with 474 studies, the United Kingdom with 256 studies and Spain with 157 studies are in the top three. In the Web of Science database, 536 of 1261 journal articles on citizenship education were found to be single studies. In this case, it can be stated that the authors are more inclined towards collaborative work than single work. In the country basis WoS database, it was determined that researchers in North Korea, in Germany and Colombia are more open to international collaborative study, and researchers in countries such as South Africa, Bulgaria and Turkey do not prefer cooperation. When examined on the basis of researcher, it can be stated that Ian Davies is popular among the authors who do research on citizenship education and his work network is wide. Other collaborative authors are Anne Bert Dijkstra, Kerry J. Kennedy, Maria Römlund, Wiel Veugelers and Jasmine B. Y. Sim. It is seen that Miri Yemini and Heela Goren, who started to publish articles later than other authors among the authors doing research on the subject area, collaborated with each other and carried out research.

When the articles scanned in WoS in citizenship education researches and the keywords that have attracted great interest in recent years are examined, keywords such as digital citizenship, critical citizenship, identity, critical pedagogy, racism and injustice draw attention. These findings can be expressed as they reflected in research as a result of globalization and the increase in the impact of technology on social life. On the other hand, it can be stated that the COVID-19 pandemic, which has affected the whole world in 2019, has also affected the interest of digital citizenship in recent years.

It is thought that the results of this study will provide a general framework and guide for researchers planning a citizenship education research.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 17.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 91610558-604.01.02-

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı ise %30'dur. Araştırmanın yürütülmesinde yazarların hangi aşamalara katkıda bulunduğu aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri analizi.

Yazar 2: Danışmanlık, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 26.10.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-847653>

LİSELERE GEÇİŞ SINAVINA İLİŞKİN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

Ahmet Volkan YÜZÜAK¹, Turgut ARSLAN²

ÖZ

Ülkemiz ortaöğretime geçiş sisteminde, geçmişten günümüze kadar birçok farklı sınav uygulaması yapılmıştır. 2018 yılında değişen sistem ile öğrenciler, ortaöğretim kurumlarına sınavlı ve sınavsız olarak yerleşebilmektedir. Ancak nitelikli olarak adlandırılan liselerde eğitim-öğretim görmek isteyen ortaokul son sınıf öğrencileri; Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında Uygulanan Merkezi Sınavı girmektedirler. Bu sınav kısaca Liselere Geçiş Sınavı (LGS) olarak adlandırılmaktadır. Sınavda, belirli bir yüzdelik dilime giren öğrenciler nitelikli olarak adlandırılan liselerde örgün eğitime devam etmeye hak kazanmaktadırlar. Öğretim programlarının yenilenmesi ile ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların soru tarzlarında değişikliklere gidilmiştir. Sınavlarda kullanılan soruların; anlama, yorumlama ve mantık yürütme niteliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada; LGS sorularına yönelik Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu; devlet okullarında görev yapan Fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, LGS sorularına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu uzman eşliğinde hazırlanmış olup gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Form beş adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular; sınavla ilişkin görüşler, öğrencilerin karşılaştığı zorluklar, öğretmenlerin önerebileceği çözüm önerilerini kapsamaktadır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel veriler kodlanarak yüzde ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda soruların okuduğunu anlama, yorumlama, problem çözme gibi üst düzey becerileri ölçtüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin üst düzey becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla yapılacak öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.


Anahtar Kelimeler: Liselere geçiş sınavı, fen bilimleri öğretmenleri, öğretmen görüşleri


SCIENCE TEACHERS VIEWS ABOUT HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAM

ABSTRACT

Different exam types have been conducted for the transition system of secondary education in Turkey. Students can be placed in secondary education institutions with and without examination with the system changed in 2018. However, secondary school students who want to study in high schools that are called qualified; they participate the Central Exam, which is applied within the scope of the High School Transition System. This exam is called the High School Transition Exam (HSTE). In the exam, students who are in a certain percentile, continue formal education in high schools that are called qualified. Changes have been conducted in the question styles of the exams applied in transition to secondary education with the renewal of the curriculum, it is thought that the quality of understanding, interpretation and reasoning is high for the questions used in the exams. It was aimed to determine the opinions of science teachers about High School Transition Exam in the research. Working group of the research included science teachers working in public schools. A semi-structured interview form was prepared to determine the science teachers' opinions. The interview form was prepared in the presence of an expert and necessary arrangements were conducted. The form consists of five open-ended questions which are related to views about exam, the difficulties faced by the students, and suggestions of science teachers. Content analysis was used in the analysis of the data. Moreover, percentage and frequency tables were formed by coding the qualitative data obtained from science teachers' opinions. The research indicated that the questions of the exam measure high-level skills such as reading comprehension, interpretation, and problem solving. In this context, teaching activities should be prepared to develop the high-level skills of the students.

Keywords: Transition to high schools exam, science teachers, teacher's views

¹ Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, volkanyuzuak@bartin.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-4712-0259>

² Milli Eğitim Bakanlığı, turgutarслан0763@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-7441-7613>

1. GİRİŞ

Teknolojinin etkisiyle beraber dünya, sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Ülkeler bu gelişimleri takip ederek, eğitim sistemlerini çağın gerektirdiği şekilde yenileme veya düzenleme yollarına gitmektedirler (Kumandaş & Kutlu, 2014). Durağan, sabit eğitim sistemleri yerine sürekli değişen ve güncellenen eğitim sistemleri karşımıza çıkmaktadır. Dünyanın değişip gelişmesiyle birlikte, nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç hızla artmaktadır. Nitelikli bireyler yaşadıkları toplumun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Her geçen gün nitelikli insan gücünün ve sayısının artması adına ülkeler, eğitim sistemlerinde de birtakım değişikliklere ve güncellemelere gitmişlerdir. Ülkemizde de geçmişten günümüze kadar olan süreçte, eğitim sistemlerinde çağın gerektirdiği şekilde çeşitli düzenlemeler ve yenilikler yapıldığı görülmektedir. Çünkü çağın gerektirdiği nitelikli insan tipinin yetiştirilebilmesi adına eğitim, oldukça büyük bir öneme sahiptir (Atıla & Özekan, 2015). Ülkemizde, nitelikli insanları yetiştirebilmek amacıyla 1990'lı yılların başlarında sınavla öğrenci alan liseler açılmaya başlamıştır. Nitelikli liseler olarak isimlendirilen; Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinin bazı programları, Fen liseleri ve Sosyal bilimler liselerinin sayıları geçmişten günümüze kadar olan süreçte artmaya devam etmektedir. Nitelikli okullarda okumak iyi bir üniversiteye giriş için önem arz etmektedir (Biber vd., 2018). Bu sebeple eğitim kalitesi biraz daha yüksek olan nitelikli okullarda, eğitim almak isteyen öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır. İlköğretimden bir üst kurum olan liselere geçişte gerek okul türünün gerek eğitim kalitesinin farklılaşması arz-talep dengesizliği oluşturduğundan her isteyen öğrencinin bu okullarda eğitim görmesi mümkün olmamaktadır (Atılğan, 2018). Bu nedenlerle, nitelikli okullarda öğrenim görmek isteyen öğrencileri seçebilmek için ülkemizde geniş katılımlı merkezi sınavlar uygulanmaktadır. (Çetin & Ünsal, 2019; Özkan vd., 2016). Nitelikli liseler olarak isimlendirilen; fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin bazı programlarına öğrenci yerleştirilebilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) uygulanan sınavlar “merkezi sınav” olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden biri de sınavlardır. Sınavlar, dönem içerisinde öğretim programında yer alan kazanımların değerlendirilmesinin yanı sıra öğrencileri bir üst kurumlara yerleştirmek amacıyla da kullanılmaktadır (Özer Özkan & Acar Güvendir, 2018). Ülkemizde 8'inci sınıflarda öğrenim gören öğrencileri bir üst kurum olan liselere yerleştirmek amacıyla, geçmişten günümüze kadar farklı birçok sınav yapılmıştır. Öğretim programlarının, yenilenmesiyle beraber sınavların kaldırılması gündeme gelse de öğrenci seçiminde sınavlardan vazgeçilememiştir.

MEB tarafından uygulanan merkezi sınavlarda; sık sık isim ve uygulama bakımından birtakım değişiklikler yapılmıştır (Berber & Anılan, 2018). 1999 ile 2013 yılları arasında merkezi sınavlar farklı isimler ve farklı içerikler ile gerçekleştirilmiştir. 14 yıllık süreçte 3 farklı isimle anılan sınavlar uygulanmıştır. Bu sınavlar Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak karşımıza çıkmaktadır (Birinci, 2014; Güler & Arslan, 2018). 2013 yılına gelindiğinde öğretim programlarının yenilenmesi ve 4+4+4 yeni eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte SBS sınavı kaldırılıp; Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavı uygulanmaya başlanmıştır (Şad & Şahiner, 2016). TEOG sınavına öğrencilerin katılımları zorunlu tutulmuştur. Bu durum özel ders ve okul dışı öğrenme ortamlarına (etüt merkezi, dersane, vs.) yönelimi arttırmıştır. Bazı öğrenciler sınava hazırlanmak için okula devamsızlık yaparak ve eğitimi aksatmışlardır (Yalçın, 2019). Ayrıca merkezi sınavların; öğrenci ve velileri psikolojik olarak etkilediği, öğrencilerin sınav stresini ve kaygı düzeyleri arttırdığı, sosyal ilişkilere zarar verdiği yapılan birçok çalışmada saptanmıştır (Bakırcı & Kırıcı, 2018; Şad & Şahiner, 2016; Zayimoğlu-Öztürk & Aksoy, 2014). Bu ve benzeri gerekçeler değerlendirilerek TEOG sınavı kaldırılmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ortaöğretime geçişte yeni sistem uygulamaya konulmuştur. Ortaokuldan mezun olan öğrencilerin, %90'ının adrese dayalı, %10'unun ise merkezi sınav yapılarak liselere yerleştirileceği açıklanmıştır. Yeni sistemle beraber öğrenciler ortaöğretim kurumlarına sınavlı ve sınavsız olarak yerleşebilmektedirler. Öğrencilerin bu sayede sınava girmeleri zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Güncel sistemle beraber ortaöğretime geçiş “merkezi yerleştirme” ve “yerel yerleştirme” olmak üzere iki farklı uygulama ile gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018a).

Yerel yerleştirme işlemi; il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince belirlenen sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yapılabilmektedir. Ortaokullardan mezun olarak lise öğrenimine hak kazanan öğrencilerin, ikamet ettikleri adrese dayalı olarak yerleştirildiği sistemdir. İkamet adresinin yanı sıra devam-devamsızlık, Okul Başarı Puanı (OBP), okulların kontenjanı gibi kriterler değerlendirilerek yapılır (MEB, 2019a).

Merkezi yerleştirme; Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim kurumlarına sınavla yapılan yerleştirme sistemidir. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne yapılan merkezi sınavdan alınan puan kullanılarak, sınavla öğrenci alan okulların belirlenen kontenjanlarına, puan üstünlüğüne göre ve öğrenci tercihleri doğrultusunda yapılır. Ayrıca puan eşitliği halinde OBP üstünlüğü, devam-devamsızlık gibi kriterlere bakılarak yerleştirme yapılır (MEB, 2019a).

Ülkemizde 2018 yılında, LGS kapsamında merkezi sınav faaliyeti yürütülmeye başlamıştır (MEB, 2018a). Ortaöğretime geçişte merkezi sınavına girmek isteğe bağlıdır. Fakat iyi bir hayat için iyi bir liseye gitmenin önemli olduğu düşünüldüğü için çocuklar küçük yaşlarda bu sınava hazırlanmaktadır (Sarier, 2010). 2018 yılında yapılan merkezi sınava ortaokuldan mezun olan öğrencilerin sınava katılım oranı; %81,46, 2019 yılında ortaokuldan mezun olan öğrencilerin sınava katılım oranı; %85,08 olarak belirlenmiştir. Bu yüzdeler sınava katılımın yoğun olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. (MEB, 2018b, 2019)

Merkezi sınav, sözel ve sayısal testler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sınav sabah ve öğlen olmak üzere iki oturumda gerçekleşir. Sabah gerçekleştirilen oturumda sözel alan, öğlen gerçekleştirilen oturumda sayısal alan soruları bulunmaktadır. Sınavda; sözel bölümde 50, sayısal bölümde 40 olmak üzere toplam 90 soru bulunmaktadır. Sözel bölümde Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil, sayısal bölümde ise Matematik ve Fen Bilimleri alt testleri yer almaktadır. Alt testlerde bulunan soru sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

LGS'de Alt Testlerde Bulunan Soruların Dağılımı

Bölüm	Alt Test	Soru Sayısı
Sözel Bölüm	Türkçe	20
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	10
	Yabancı Dil	10
Sayısal Bölüm	Matematik	20
	Fen Bilimleri	20

Geçmişte yapılan birçok sınav ile LGS karşılaştırıldığında sınav sorularının oldukça farklı birtakım özelliklere sahip olduğu söylenebilir. LGS öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede üstün yanları olan bir sınavdır (Kızılcapan & Nacaroglu, 2019). Geçmiş dönemlerde yapılan sınavlarda binlerce öğrenci tüm soruları doğru cevaplarırken LGS' de bu oran düşmektedir. 2014-2015 eğitim öğretim yılı 2. dönemde yapılan TEOG sınavında; Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil testlerinin tamamını doğru cevaplayan öğrenci sayısı 1190 iken, 2019 yılında yapılan LGS' de tüm soruları doğru cevaplayan öğrenci sayısı 565'tir (MEB, 2015, 2019b).

Eğitimde yapılan reformların, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden olan merkezi sınavların; yapı, uygulama ve içerik bakımından sık sık değişmesine sebep olduğu görülmektedir. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarıyla beraber çağa ayak uydurmaya çalışan ülkeler uluslararası düzeyde yapılan sınavları önemsemektedirler (Biber vd., 2018). Bu sebeple ülkeler kendi ulusal sınav faaliyetlerini gerçekleştirirken bir yandan da uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınavlara katılarak sıralamalarını değerlendirmektedir (Çelen vd., 2011; Kumandaş & Kutlu, 2014). PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) uluslararası yapılan sınavlardandır (Berberoğlu & Kalender, 2005; İncikabı vd., 2016).

Mevcut kullanılan fen bilimleri öğretim programı bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Fen okuryazarı bireyler; ilgili, meraklı, akılcı ve bilimsel düşünen, insan-çevre ilişkisinde karşılaştığı sorunlara çözüm üreten, problem çözmeye becerisi yüksek, araştıran sorgulayan, yorum yapma becerisi yüksek olan bireylerdir (MEB,2018c). PISA yaratıcı düşünme, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, keşfetme okuma ve yazma becerileri üzerine odaklanan bir sınavdır (Schleicher, 2007). PISA öğrencilerin fen ve matematik okuryazarlık düzeylerini de değerlendirmektedir (MEB, 2019c; Neidorf vd., 2006). Ancak ülkemizin katıldığı bu sınavlardan alınan sonuçlar, Millî Eğitim camiasını memnun etmemiş ve öz eleştirilere neden olmuştur. Ülkemiz katıldığı uluslararası sınavlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, MEB merkezi sınavların soru tarzlarında değişikliklere gitmiştir. (Gündoğdu vd., 2010) Bu bağlamda LGS sorularının içeriği uluslararası yapılan sınavlara yakın olarak değerlendirilmektedir. MEB'e göre (2019a) LGS'de yer alan sorular; okuduğunu anlama, yorumlama, analiz yapma, problem çözmeye, bilimsel süreç becerileri vb. becerilerini ölçecek niteliktedir.

Dünyada ortaöğretime geçişte farklı sistemler uygulanmaktadır. Ortaöğretime geçişte Hollanda merkezi sınav uygulamasını kullanırken, Japonya, Macaristan ve Güney Kore'de okul notları, merkezi sınavlar ve okul bazlı giriş sınavları ortaöğretime geçişte kullanılmaktadır. ABD merkezi sınav ve adrese dayalı bir geçiş sistemi kullanmaktadır. Finlandiya da ortaöğretime geçişte okul notları rol oynarken, Almanya'da okul notlarının yanında öğretmen görüşleri de ortaöğretime geçişte önemli rol oynamaktadır (Demir & Yılmaz, 2019; Eurypedia, 2013). Dünyada ortaöğretime geçişte sınavsız uygulamaların olduğu görülse de Kahraman (2014) ülkemizde mevcut koşullarda sınavsız bir sistemin mümkün olmadığını ifade etmiştir.

1.1. Araştırmanın önemi

Sınavlar tarafsızlığın ve eşitliğin sağlandığı ölçme ve değerlendirme faaliyetleridir. Bu nedenle sınavlar ile ilgili yapılan çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Merkezi sınavlara ilişkin literatürde birçok çalışma mevcuttur. Ancak LGS'ye yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Daha yeni olan bu sınav sistemi ile ilgili öğretmen görüşlerinin, öğrencilerin başarısını arttırmaya yönelik uygulanacak faaliyetler için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı LGS sorularına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan nitel çalışma desenidir” (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011)

2.2. Çalışma grubu

Bu araştırma MEB'e bağlı okullarda görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayan 10 fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kimliklerinin gizli tutulabilmesi için Ö1'den Ö10'a kadar kodlar verilmiştir. Tablo 2. de çalışmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlere Ait Bilgiler

Kodlar	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe
Ö1	Erkek	10 yıl ve üzeri
Ö2	Erkek	0-5 yıl
Ö3	Kadın	0-5 yıl
Ö4	Erkek	0-5 yıl
Ö5	Kadın	5-10 yıl
Ö6	Kadın	5-10 yıl
Ö7	Erkek	5-10 yıl
Ö8	Kadın	5-10 yıl
Ö9	Erkek	10 yıl ve üzeri
Ö10	Erkek	5-10 yıl

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular; sınava ilişkin görüşler, öğrencilerin karşılaştığı zorluklar, öğretmenlerin önerebileceği çözüm önerilerini kapsamaktadır. Hazırlanan görüşme iki uzman tarafından kontrol edilmiştir. Uzmanlar tarafından kontrol edilen görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formuna öğretmenlerin görüşleri kaydedilmiştir. Görüşme sorularına ait bilgiler aşağıda sunulmuştur:

- 1- Liselere Geçiş Sınavı fen bilimleri testinde yer alan soruları nasıl buluyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
- 2- Eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencilerinizi sınava hazırlayabilmek amacıyla derslerinizde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Nedenlerini açıklayınız.
- 3- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan örnek soruları nasıl buluyorsunuz?
- 4- Öğrencileriniz Liselere Geçiş Sınavı fen bilimleri testini çözerken hangi noktalarda zorlanmaktadır?
- 5- Liselere geçiş sınavında öğrenci başarısını arttırmak için neler yapılabilir?

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından eş zamanlı kodlanmıştır. Böylelikle çalışmanın kodlarına ait görüş ayrılıkları ortadan kalkmıştır. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmuş, ana başlıklar düzenlenmiştir. Oluşturulan kodlara ait yüzde ve frekans betimlemeleri tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine yer verilerek tablolarda yer alan bulguların açıklaması ve yorumlaması yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri aktarılırken kendi cümleleri kullanılmış, doğrudan alınmış ve bu cümleler tırnak içinde yazılmıştır. Betimsel bir analizin

uygulandığı çalışmalarda doğrudan alıntılara yer vermek çalışmanın geçerliliği için önem arz etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.5. Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020-SBB-0260

3. BULGULAR

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen bulgular beş başlık altında incelenmiştir. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular tablolar aracılığı ile ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin LGS sorularına yönelik görüşleri

Tablo 3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, LGS sorularına yönelik görüşleri sonucunda ortaya çıkan verilerin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin LGS Sorularına Yönelik Görüşleri

Görüşme Sorusu	f	%
Liselere Geçiş Sınavında fen bilimleri testinde yer alan soruları nasıl buluyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.		
Soruları beğeniyorum	9	90
Nedenleri		
Soruların okuduğunu anlama ve yorumlamaya yönelik olması	7	26,92
Soruların bilgi düzeyinin üstünde olması	6	23,08
Soruların günlük yaşam ile ilişkilendirilmiş olması	3	11,54
Soruların ezbere dayalı olmaması	3	11,54
Soruların kazanımlara uygun olması	2	7,69
Soruların problem çözme becerilerini artırıcı olması	2	7,69
Soruların çeldiricilerinin güzel olması	1	3,85
Soruların öğrenci kapasitesini iyi ölçmesi	1	3,85
Soruların çalışan ile çalışmayanı iyi ayırt edici olması	1	3,85
Toplam	26	100,00
Soruları beğenmiyorum	1	10
Nedenleri		
Sorular öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmemektedir.	1	50
Sorular ALES sınavı mantığında hazırlanıyor.	1	50
Toplam	2	100,00

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere yöneltilen; “Liselere Geçiş Sınavında fen bilimleri testinde yer alan soruları nasıl buluyorsunuz?” sorusuna, 10 öğretmenden 9’u soruları beğeniyorum, 1 tanesi ise beğenmiyorum olarak görüş belirtmiştir. Soruları beğenen 9 öğretmenden toplam 26 cevap kodlanmıştır. Kodlanan cevapların %26,92’sini “Soruların okuduğunu anlama ve yorumlamaya yönelik olması”, %23,08’ini “Soruların bilgi düzeyinin üstünde olması”, %11,54’ünü “Soruların günlük yaşam ile ilişkilendirilmiş olması” ve “Soruların ezbere dayalı olmaması” oluşturmaktadır. Öğretmen görüşlerinin %7,69’u “Soruların kazanımlara uygun olması” ve “Soruların problem çözme becerilerini artırıcı olması” şeklindeyken, %3,85’i “Soruların çeldiricilerinin güzel olması”, “Soruların öğrenci kapasitesini iyi ölçmesi” ve “Soruların çalışan ile çalışmayanı iyi ayırt edici olması” şeklindedir. Soruları beğenmeyen 1 öğretmenden toplam 2 cevap kodlanmıştır. Kodlanan verilerin %50’sini “Sorular öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmemektedir.” cevabı, diğer %50’sini ise “Sorular ALES sınavı mantığında hazırlanıyor.” cevabı oluşturmuştur. LGS sorularına yönelik öğretmen görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bilgi sahibi olmanın üzerinde yorum kapasitesinin de olması gerekiyor. O yüzden zekayı ve kapasiteyi daha iyi ölçtüğünü düşünüyorum.” (Ö1)

“LGS sorularını; sadece bilginin kullanılmadığı, aksine bilginin soruda verilip öğrenciden yorumlamasını istediği sorular olduğu için beğeniyorum.” (Ö5).

“Sadece ezbere, formüle dayalı soruların yerine biraz daha okuduğunu anlamaya yönelik ve gündelik yaşamla ilişkilendirilmiş sorular geldiği için fen bilimleri sorularını beğeniyorum.” (Ö9)

Öğretmenlerin yarısından fazlası; LGS sorularının bilgi düzeyinin üstünde sorular olduğunu belirtmişlerdir. Sorular daha çok anlama ve yorumlamaya dayalı olduğunda öğretmenler LGS sorularını beğendiklerini söylemişlerdir. Öte yandan bir başka öğretmen; (Ö3) “Soruları beğenmiyorum sorular öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmemektedir. Sorular öğrencilerin anlama ve yorumlamasına yöneliktir.” şeklindeki görüşlerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları soruların günlük yaşamla ilişkilendirilmiş olmasının problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olabileceği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden birinin düşünceleri şöyledir;

“Fen sorularının günlük hayattan güncel bilgilerden olması hem de kazanımları içermesinden dolayı oldukça beğeniyorum. Çocukların birebir günlük yaşamdan nasıl problem çözdüklerini ve nasıl problem çözebileceklerini o sorulardan rahatlıkla algılayıp görebiliyoruz.” (Ö6).

Öğretmenlerin üç tanesi soruların ezbere dayalı olmadığını söylemişlerdir. Bir öğretmenin görüşüne göre;

“Önceden fenden hep hesaplama soruları vardı. Yani hep kalem oynatmak gerekiyordu. Hesap yapmak lazımdı. Soru kalıplarını ezberleyince sonuca ulaşıyordun. Ama şimdi yorum yapabilmek gerekiyor.” (Ö1)

3.2. Öğretmenlerin ders işleme sürecine ilişkin görüşleri

Tablo 4’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, ders işleme süreci, derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik görüşlerinin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Ders İşleme Sürecine İlişkin Görüşleri

Görüşme Sorusu	f	%
Eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencilerinizi sınava hazırlayabilmek amacıyla derslerinizi nasıl işliyorsunuz?		
Deneyler yapıyorum	6	16,67
Derslerde örnek sorular ve testler çözdürüyorum	6	16,67
Derslerde günlük hayattan örnekler veriyorum	5	13,89
Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlıyorum	4	11,11
Görsel destek ve animasyonlardan faydalaniyorum	4	11,11
Akıllı tahtadan ve teknolojiyen faydalaniyorum	3	8,33
Sunuş yoluyla anlatım yapıyorum	3	8,33
STEM yaklaşımını kullanarak ders işliyorum	2	5,56
Bazı derslerde konu ile ilgili öğrenci gezileri yapıyorum	1	2,78
Çalışma yaprağı kullanıyorum	1	2,78
Konuya göre değişik yöntem ve tekniklerden yararlanıyorum	1	2,78
Toplam	36	100,00

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlere yöneltilen; “Eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencilerinizi sınava hazırlayabilmek amacıyla derslerinizi nasıl işliyorsunuz?” sorusuna 10 öğretmenden toplam 36 cevap kodlanmıştır. Kodlanan cevapların; %16,67’sini “Deneyler yapıyorum” ve “Derslerde örnek sorular ve testler çözdürüyorum” oluştururken %13,89’unu “Derslerde günlük hayattan örnekler veriyorum” cevabı oluşturmaktadır. Görüşlerin %11,11’i “Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlıyorum” ve “Görsel destek ve animasyonlardan faydalaniyorum” şeklindeyken %8,33’ü “Sunuş yoluyla anlatım yapıyorum” ve “Akıllı tahtadan ve teknolojiyen faydalaniyorum” şeklindedir. “STEM yaklaşımını kullanarak ders işliyorum” cevabı %5,56’lık yer tutarken, “Bazı derslerde konu ile ilgili öğrenci gezileri yapıyorum”, “Çalışma yaprağı kullanıyorum” ve “Konuya göre değişik yöntem ve tekniklerden yararlanıyorum” görüşleri %2,78’lik yer tutmaktadır. Ders işleme sürecine ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

“Derslerde bol soru çözümümüyle öğrencileri sınava hazırlamaya çalışıyorum.” (Ö2).

“Konumu sunuş yolu ile anlattıktan sonra Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’nı kullanarak etkileşimli videolar izliyoruz (...) Konu ile ilgili çalışma yapraklarından konunun ne kadar kavranılıp-kavranılmadığına bakıyorum. Daha sonra konu ile ilgili MEB tarafından yayımlanmış örnek soruların ve sınavda çıkmış soruların çözümlerini yapıyoruz ve yeni konuya geçiyoruz.” (Ö4)

“Konunun şekline tarzına göre her türlü yöntemi kullanıyorum. Düz anlatım, soru cevap, problem çözme hepsi oluyor. Zaten ben derslerimi laboratuvarıda işliyorum. Laboratuvarıda işlediğim için çoğunlukla deney yapıyoruz.

Her dersi her konuyu günlük hayata bağlamaya çalışıyorum. Çünkü dikkat edilirse sorular hep günlük hayata yakın tarzda sorular.” (Ö5).

Öğretmenler, derslerinde deneyler yapmaya, konuları günlük hayata bağlamaya ve soru çözmeye önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan derslerde görsel destek kullandıklarını ve teknolojiden olabildiğince yararlandıklarını söylemişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Teknolojiden faydalanıyoruz. Akıllı tahtalar fen bilgisi dersi için çok faydalı. Öğrencilere görsel destek sağlıyor bu durum da öğrencilerin çok hoşuna gidiyor.” (Ö1)

“Akıllı tahtayı kullanıyorum. Ben etkili bir şekilde kullandığımı düşünüyorum (...) Özellikle doğa ile alakalı kısımlarda görsel şeyler çocukların hafızasında çok önemli yer tutuyor. Derste bazı farklı uygulamaları kullanıyorum ve çocukların dikkatini çekmek için animasyonlardan yararlanıyorum. Çocukların ilgilerini çekip bir konuda pür dikkat kendilerini bulabilmeleri için akıllı tahtadan oldukça yararlanıyorum” (Ö6)

3.3. Öğretmenlerin MEB tarafından yayımlanan örnek sorulara ilişkin görüşleri

Tablo 5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, MEB tarafından yayımlanan örnek sorulara yönelik görüşlerinin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin MEB Tarafından Yayımlanan Örnek Sorulara İlişkin Görüşleri

Görüşme Sorusu	f	%
Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan örnek soruları nasıl buluyorsunuz?		
Gerçek sınava yakın tipte sorular	4	18,18
Öğretmen ve öğrencilere rehber olan sorular	4	18,18
Yorum yapma kabiliyeti isteyen sorular	3	13,64
Güzel ve kaliteli sorular	3	13,64
Bazı sorular aşırı zor	2	9,09
Gündelik hayattan örnekler içeren sorular	2	9,09
Bazı soruların öğrenciler için sıkıcı olabiliyor	2	9,09
Sorular bazen fen sorusu olmaktan çıkıp matematik ve Türkçe sorularına benzeyebiliyor	1	4,55
Her ay yayımlanması çok güzel	1	4,55
Toplam	22	100,00

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlere yöneltilen; “Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan örnek soruları nasıl buluyorsunuz?” sorusuna 10 öğretmenden toplam 22 cevap kodlanmıştır. Kodlanan cevapların; %18,18’i “Gerçek sınava yakın tipte sorular” ve “Öğretmen ve öğrencilere rehber olan sorular”, %13,64’ü “Yorum yapma kabiliyeti isteyen sorular” ve “Güzel ve kaliteli sorular” şeklindedir. “Bazı sorular aşırı zor”, “Gündelik hayattan örnekler içeren sorular” ve “Bazı sorular öğrenciler için sıkıcı olabiliyor” yanıtları %9,09’luk yer tutmaktadır. Öğretmen cevaplarının, %4,55 kısmını ise “Sorular bazen fen sorusu olmaktan çıkıp matematik ve Türkçe sorularına benzeyebiliyor” ve “Her ay yayımlanması çok güzel” cevapları oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin dört tanesi, MEB tarafından yayımlanan örnek soruların öğretmen ve öğrencilere rehber olan sorular olduklarını ifade etmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Sorular güzel kaliteli, LGS’de çıkan sorulara yakın tipte sorular. Öğrenciler sınavda soru tipi olarak aynı sorularla karşılaşılıyorlar. Ö yüzden öğrencileri daha çok sınava hazırlıyorlar.” (Ö2).

“MEB tarafından yayımlanan örnek sorular biz öğretmenlere ve öğrencilere yol haritası oluyor. Konuların önemli ve üzerinde durulması gereken yerlerini bizlere gösteriyor. Örnek sorular sınav tarzında olduğu için işlediğimiz konuda öğrencilerin yeterli düzeyde öğrenip-öğrenmediğini, ek çalışma yapmak gerekiyorsa bunları bize gösteriyor.” (Ö4).

“Bu yeni LGS sınavının en fazla beğendiğim özelliklerinden bir tanesi her ay yayımlanan örnek sorular. Önceden biz sınavda nasıl soru geleceğini kestiremiyorduk. Ama şimdi örnek sorularla nasıl bir hedefte yürümemiz gerektiğini nasıl bir çalışma yürütmemiz gerektiğini rahatlıkla görebiliyoruz. Örnek sorular neden yayımlanıyor? Çocuklara yol göstermek için.” (Ö6).

Bir öğretmen (Ö9); “Örnek sorular bizim için çok önemli. Çünkü gerçek sınavda gelecek olan sorular oradaki sorulara benzer mantıkta hazırlanmış sorular oluyor. O yüzden o soruların mutlaka sınıf ortamında öğrencilerle beraber çözümlenmesini önemsiyorum ve ben kendim de çözdürmeye çalışıyorum.” şeklindeki görüşünü ifade ederek, soruların sınıf ortamında çözümlenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan soruların yorum

yapma becerisi isteyen sorular olduğunu düşünen bir öğretmen (Ö1); “Soruları beğeniyorum. Çok iyi sorular. Yorum yapma kabiliyeti, kapasite isteyen sorular.” şeklindeki görüşünü ifade ederken başka bir öğretmen (Ö3); “Örnek sorular sınava yakınlık açısından güzel olabilir fakat sorular fen sorusu olmaktan çıkıp Türkçe-matematik sorularına dönebiliyor.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Başka birkaç öğretmen yayımlanan bazı örnek soruların çocuklar için aşırı zor ve sıkıcı olduğunu aşağıdaki görüşleriyle ifade etmişlerdir:

“Bazı durumlarda MEB’in hazırladığı sorular aşırı zor oluyor. Yani öğrenci soruyu gördüğü zaman, sınavda bu şekilde yapamam düşüncesine kapılarak moral bozukluğa yaşayabiliyor.” (Ö5).

“Yayımlanan örnek sorular LGS sınavında sorulacak düşündürücü soru tiplerine benziyor. Ama bazı hazırlanan düşündürücü sorularda aşırıya kaçıldığını düşünüyorum. Bu aşırıya kaçılma genelde soruyu çözerken öğrencilerin sıkılmalarına sebep oluyor.” (Ö10). Bu konuda başka bir öğretmen (Ö1); “Soru içeriklerinde günlük hayattan örnekler olduğu için, hikâye tarzında sorular olduğu için öğrenciler soruları okurken keyif de almaktadır.” şeklindeki görüşlerini bildirmiştir.

3.4. Öğrencilerin zorlandıkları noktalara ilişkin görüşler

Tablo 6’da LGS fen bilimleri testini çözerken öğrencilerin zorlandıkları noktalara ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Zorlandıkları Noktalara İlişkin Görüşler

Görüşme Sorusu	f	%
Öğrencileriniz Liselere Geçiş Sınavı fen bilimleri testini çözerken hangi noktalarda zorlanmaktadır?		
Okuduğunu anlamakta zorlanıyorlar.	6	25,00
Yorum gerektiren soruları çözerken zorlanıyorlar.	4	16,67
Sorular uzun olduğu için gözleri korkuyor.	4	16,67
Dikkat gerektiren soruları çözerken zorlanıyorlar.	3	12,50
Matematik ve fen bilimleri testi beraber olduğu için sınavı yetiştirmekte zorlanıyorlar.	3	12,50
LGS sınav sistemine alışmakta adaptasyon problemi yaşıyorlar.	2	8,33
Bazı soruları birkaç kere okuma ihtiyacından dolayı sınav süresini yetiştirmekte zorlanıyorlar.	1	4,17
Matematiksel işlem gerektiren soruları çözerken zorlanıyorlar.	1	4,17
Toplam	24	100,00

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlere yöneltilen; “Öğrencileriniz Liselere Geçiş Sınavı fen bilimleri testini çözerken hangi noktalarda zorlanmaktadır?” sorusuna 10 öğretmenden toplam 24 cevap kodlanmıştır. Cevapların %25’i “Okuduğunu anlamakta zorlanıyorlar.”, %16,67’si “Yorum gerektiren soruları çözerken zorlanıyorlar.” ve “Sorular uzun olduğu için gözleri korkuyor.”, %12,50’si “Dikkat gerektiren soruları çözerken zorlanıyorlar.” ve “Matematik ve fen bilimleri testi beraber olduğu için sınavı yetiştirmekte zorlanıyorlar.” şeklindedir. Görüşlerin %8,33’ünü “LGS sınav sistemine alışmakta adaptasyon problemi yaşıyorlar.” oluştururken, %4,17’sini “Bazı soruları birkaç kere okuma ihtiyacından dolayı sınav süresini yetiştirmekte zorlanıyorlar.” ve “Matematiksel işlem gerektiren soruları çözerken zorlanıyorlar.” oluşturmaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlandıklarını düşünen öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerim genellikle düzenli kitap okumadıkları için soruyu bir kere okuduklarında anladıklarını düşünüyorlar. Soruyu düzgün okuyup anlamadıkları için çeldiricilerin olduğu seçeneklere gidip soruyu yanlış yapıyorlar.” (Ö6)

“Okuma, anlama, yorumlama ve dikkat eksikliğinden dolayı zorlandıklarını düşünmekteyim.” (Ö7)

Okuduğunu anlama sorunu sınavda öğrencilere zaman yönünden sıkıntı yaşatmaktadır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşü şu şekildedir:

“En büyük sıkıntı okuduğunu anlama sıkıntısı. Yani öğrenciler okuduğunu çoğunlukla anlayamıyor. Birkaç kere okuma ihtiyacı duyuyor. Birkaç kere okuduğunda da zamandan dolayı sıkıntı yaşıyorlar.” (Ö5)

Bir başka öğretmen görüşüne göre(Ö9); “Okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler için süre yetersiz ama okuma alışkanlığı olup okuduğunu çabuk anlayan yorumlayabilen öğrenciler için zaman çok da sıkıntı olmuyor.”

LGS sorularını çözerken öğrencilerin zorlandıkları noktalara ilişkin başka görüşler incelendiğinde;

“Yorum sorularında zorlanıyorlar.” (Ö2).

“Sorular biraz uzun geliyor bu da gözlerini korkutuyor.” (Ö3).

“Öğrencilerin daha çok zorlandığı alanlar dikkat ölçen sorular oluyor. Bilgide eksiği olmayan bazı öğrenciler dikkatsizlikten soruları yanlış yapıyorlar ve anlayamayabiliyorlar.” (Ö4).

“Öğrenciler okuduğu soruyu zihninde hayâl edemiyor, canlandıramıyor. Mesela soruda bir ibrikten bahsediliyor. Ama çocuk ibriğin ne olduğunu bilmiyor. İlk defa duymuş öyle bir şey. İbrik derken zihninde canlandıramıyor ve çocuğu çok zorluyor bu durum.” (Ö5)

“Sorular uzun olunca okumayı sevmeyen öğrenciler sorudan korkabiliyorlar.” (Ö6).

Öğretmenlere göre, öğrenciler dikkat, yorum ve hayâl gücü gerektiren soruları çözerken birtakım zorluklar yaşamaktadır. Öte yandan bazı soruların uzun olduğundan dolayı öğrencilerin gözlerinin korktuğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca üç öğretmen matematik ve fen bilimleri testinin beraber olmasının öğrencilere problem yarattığını söylemiştir. Ö5'e göre:

“80 dakikada matematik ile fen testinin olması sıkıntı çıkarabiliyor. Çünkü matematik soruları da yeni tarzda hazırlanan sorular. Yani ALES sorularına benzer sorular. Fen de öyle olunca bir süre sonra çocuk ister istemez bunalmaya başlıyor ve artık sınav bitsin yapayım da çabuk bitsin havasına giriyor.”.

3.5. LGS' de öğrenci başarısını arttırmaya yönelik öğretmen görüşleri

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğretmenlerin; LGS' de öğrenci başarısını arttırmaya yönelik görüşlerinin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 7

LGS'de Öğrenci Başarısını Arttırmaya Yönelik Görüşler

Görüşme Sorusu	f	%
Liselere Geçiş Sınavında öğrenci başarısını arttırmak için neler yapılabilir?		
Öğrencilerin bol soru çözmeleri gerekir.	6	22,22
Öğrenciler düzenli kitap okumalıdır.	4	14,81
Öğrencilere belirli aralıklarla deneme sınavı yapılabilir.	3	11,11
Derslerde öğrencilere yorum yaptırılabilir.	3	11,11
Ders anlatırken günlük hayat ile fen ilişkilendirilebilir.	3	11,11
Derslerde sıklıkla deneyler yapılabilir.	2	7,41
Derslerde bolca konu tekrarı yapılabilir.	2	7,41
Sınava hazırlanan öğrencilerin aileleri bilinçli olmalıdır.	1	3,70
Öğrenciler eksik oldukları konuları tespit edip konu tekrarları yapmalıdır.	1	3,70
Öğrenciler Destek Yetiştirme Kurslarına katılmalıdır.	1	3,70
Dersler görsel destekler ile işlenebilir.	1	3,70
Toplam	27	100,00

Tablo 3.5 incelendiğinde öğretmenlere yöneltilen; “Liselere Geçiş Sınavında öğrenci başarısını arttırmak için neler yapılabilir?” sorusuna 10 öğretmeninden toplam 27 cevap kodlanmıştır. Kodlanan cevapların %22,22'si “Öğrencilerin bol soru çözmeleri gerekir.”, %14,81'i “Öğrenciler düzenli kitap okumalıdır.”, %11,11'i “Öğrencilere belirli aralıklarla deneme sınavı yapılabilir.”, “Derslerde öğrencilere yorum yaptırılabilir.” ve “Ders anlatırken günlük hayat ile fen ilişkilendirilebilir.” şeklindedir. “Derslerde sıklıkla deneyler yapılabilir.” ve “Derslerde bolca konu tekrarı yapılabilir.” Yanıtları %7,41'lik yer tutmaktadır. Öğrenci başarısını arttırmaya yönelik görüşlerin; %3,70'ini “Sınava hazırlanan öğrencilerin aileleri bilinçli olmalıdır.”, “Öğrenciler eksik oldukları konuları tespit edip konu tekrarları yapmalıdır.”, Öğrenciler Destek Yetiştirme Kurslarına katılmalıdır.” ve “Dersler görsel destekler ile işlenebilir.” görüşleri oluşturmaktadır. Öğrenci başarısını arttırmaya yönelik bazı öğretmenlerin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Çocukların kendi sıralamasını görebilmesi için deneme sınavları faydalı oluyor. Denemeler motivasyonlarını da artırıyor. Çocuklarda biraz mücadele güdüsü oluşturuyor.” (Ö1).

“Öğrencilere bol bol deneme sınavı yapılması gerekiyor. Çünkü ne kadar çok soru tipi görürseler sınavda o kadar az zorlanırlar.” (Ö2).

“Öğrenciler elinden geldiği kadar bol soru çözmelidir.” (Ö1).

“Sekizinci sınıflar için zamanla yarışıyoruz. Konuları daha hızlı anlatıyoruz, daha çok soru üzerinden ilerlemeye çalışıyoruz. Ne kadar çok soru görürsek soru belleği o kadar artıyor, soru belleği arttıkça çocuk her gördüğü soruyu çabucak yapıyor.” (Ö5).

Öğretmenler, bol soru çözenin öğrencilere faydalı olacağını düşünmektedirler. Ayrıca sık sık deneme sınavları yapılarak öğrenciler sınava alıştırmalıdır. Öte yandan kitap okumanın önemli olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Kitap okumak gerekiyor bir kere. Sorular uzun kavrayabilmek için de kitap okumak lazım. Kitap okumak daha önemli hale geldi bence.” (Ö1).

“Şimdi ben beşinci sınıftan aldığım öğrencilere ilk olarak kitap okumanın önemini öğretmeye çalışıyorum. Yani dersimiz fen dersi olabilir. Ama mutlaka okuduğunu anlamayı çok iyi bilmesi gerekir çocuğun. Okuma alışkanlığını geliştirecek ve yorum yapacak.” (Ö5).

“Popüler bilim dergileri ile okumalar yapılabilir. Kitap okuma alışkanlığı artırılabilir.” (Ö7).

Bazı öğretmenler, kendi derslerini anlatırken kullandıkları yöntemleri anlatarak; sınavda öğrenci başarısını arttırmaya yönelik öğretmenlere tavsiyelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Fen dersinden deney yapmak önemli hale geldi. Çünkü bir deneyde günlük hayattaki bir olaydan bahsediliyor. O yüzden derslerimizi böyle işleyerek öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilmesini sağlamaya çalışıyoruz. Böyle öğrenince öğrencinin yorum yapabilmesi daha kolay olur.” (Ö1)

“Ben öğrencilerimle ara ara konu tekrarı yapıyorum. Konu tekrarları yapılarak en azından geçmiş konuların unutulmaması sağlanabilir.” (Ö2).

“Çocuklara derste sadece bilgi yüklemek gerekir. Çocuğun da derse katılımını sağlayarak derslerde günlük yaşam ile fen ilişkisi kurulmalıdır. Çünkü öğrenciler günlük yaşam ile ilişki kurarak öğrenirse bilgileri kalıcı oluyor. Ama normal anlatıp, ezber mantığıyla derste gidilirse öğrenci öğrendiği konuyu en geç iki ay sonra unutmuş oluyor. Fen bilgisi günlük yaşamımızla iç içedir. Günlük yaşamla ilişkilendirmek gerekiyor diye düşünüyorum.” (Ö9)

Öğretmenler konu tekrarı yapmanın, derslerde deneyler yapmanın ve konuları günlük yaşamla ilişki kurularak anlatmanın öğrenci başarısını arttıracaklarını düşünerek öğretmenlere bu şekilde tavsiyelerde bulunmuşlardır. Öte yandan bir öğrenmen (Ö6); “Aile de bu süreçte çok önemli. Aile bilinçsiz olduğu zaman ne öğrenci ne de bizler ilerleyebiliyoruz.” şeklinde ifade ederek ailenin de sınav sürecinde önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. DYK kurslarının da önemli olduğunu düşünen bir öğretmen (Ö9); “Kurslara gelen öğrenciler oluyor. Gelen öğrencilerle yardımcı bir kaynak üzerinden soru çözmeye yönelik çalışmalar yapıyoruz. Bol soru çözümüyle konuları pekiştiriyoruz.” şeklindeki görüşünü ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan çalışma ile Liselere Geçiş Sistemi kapsamında uygulanan merkezi sınavlara yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu; LGS sorularının önceki senelerin merkezi sınav sorularından farklı birtakım özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. LGS’de üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular sorulmaktadır (Kızkapan & Nacaroglu, 2019). Soruların bilgi düzeyinin üstünde, okuduğunu anlama ve yorumlamaya yönelik olması sebebiyle LGS ayırt ediciliği yüksek bir sınavdır. Biber vd. (2018) 2016-2017 eğitim öğretim yılında yapılan merkezi sınavda binlerce öğrencinin soruların tamamını yaparak birinci olduğunu, bu sebeple liselere yerleştirmede sorunlar çıktığını ifade etmiştir. 2016-2017 yılında yapılan merkezi sınavda tam puan alan öğrencilerin oranı yaklaşık olarak %1,455 olarak hesaplanmıştır. MEB tarafından hazırlanan; 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı isimli raporda sorularının tamamını yapan öğrenci oranı %0,002 olarak belirtilmiştir.

Yeni nesil sorular öğretmenlerin derslerinde kullandığı yöntem ve teknikleri de etkilemiştir. Çelik vd.ne göre (2018) öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Bu sebeple öğretmenlerin derslerinde kullandığı, yöntem ve teknikler öğrencilerin sınav başarısının artması adına önemlidir. Öğrencileri sınava hazırlayabilmek adına öğretmenlerin büyük çoğunluğu; derslerde bol soru çözümüne önem verdiklerini, derslerini daha fazla deney yaparak, görsel destekleri artırarak, konuları günlük hayatla ilişkilendirerek, öğrencileri derslere katmaya çalışarak işlediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin iş yükünü artıracığı söylenebilir. Hatta bazı öğretmenler bu şekilde işlenen derslerle konuların zor yettiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin konuları yetiştirememesi literatürde üzerinde durulan bir durumdur (Kwon & Chang, 2009). Ancak öğretmenler kendini geliştirerek, planlama ve programlamaya önem vererek, diğer öğretmenler ile iş birliği içinde çalışarak bu durumun üstesinden gelebilirler.

Hofstein ve Lunetta (2004) göre fen dersi günlük yaşam ile doğrudan ilişkilidir. MEB tarafından yayınlanan örnek soruların, gündelik hayattan örnekler içermesi öğretmenler tarafından beğenilmektedir. Öğretmenler örnek soruların kendilerine rehber olduğunu, özeleştiriy yaparak üzerinde fazla durması gereken konuları, kazanımları tespit edebilme imkânı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca örnek soruların günlük hayattan örneklerle hikâye

tarzında verilmesi öğrencilerin de soruları okurken keyif almasını, soru çözerken öğrendiği bilgilerle günlük yaşam arasında ilişki kurmasını sağlamaktadır. Bu durum fen bilimleri dersine karşı olumlu tutum kazanabilmelerine yardımcı olabilmektedir. Bazı soruların uzun olması öğretmenlerin üzerinde durduğu noktalardan birisidir. Soruların yayınlandığı kitapçıklarda bazen bir soru için bir sayfa harcadığı görülmektedir (MEB, 2020). Kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için kâğıt ve fotokopi masrafları artacağı için öğretmenler derslerde örnek soruları çözme imkânlarının zorlaştığını söylemişlerdir. Bu durumda bazı öğretmenler akıllı tahta veya diğer öğretim teknolojilerini kullanarak örnek soruları derste çözmeye çalışabilirler. Ancak teknolojik imkânların kısıtlı olduğu okullarda örnek soruları çözme imkânı oldukça zor olacaktır. Örnek soruların bulunduğu materyaller, kaynak kitaplar hazırlanarak bu duruma çözüm getirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre; yeni nesil soruların uzun olması, öğrencilerin gözlerinin korkmasına ve sorulara önyargı ile yaklaşmalarına neden olmaktadır. Bu durum kitap okuma alışkanlıklarının zayıf olmasından kaynaklanmaktadır. Tüzer (2016) kitap okumanın akademik başarıyı önemli derecede etkilediğini ifade etmiştir. Çobanoğlu ve Kasapoğlu (2010) yılında yaptıkları çalışmada, uluslararası düzeyde yapılan PISA sınavında elde ettiği başarılarla dikkat çeken Finlandiya ülkesini başarıya getiren unsurları sıralamış; bu unsurlardan birini “Fin kültüründe eğitim-öğretime, okumaya verilen önem” olarak ifade etmiştir. Okuma alışkanlığının artmasının sınav başarısını arttıracığı söylenebilir. Aksoy (2017) yapmış olduğu çalışmada, TEOG fen bilimleri testi ile okuma alışkanlığı arasında ilişki durumunu incelemiş; okuma alışkanlığının artmasıyla fen bilimleri testi puanlarının arttığını söylemiştir. Bu sebeple okuma alışkanlığı bütün derslerin ortak noktası haline getirilerek öğrenci veli ve öğretmenler bu konuda bilinçlendirilmelidir.

Öğrenciler sınavı yetiştirebilmek adına zaman yönünden problemler yaşamaktadırlar. Öğretmenlere göre; okuma sıkıntısı yaşayan öğrenciler sınavda süreyi ayarlamakta zorluk yaşamaktadır. Özellikle matematik ve fen bilimleri testinin beraber olması bunda oldukça etkili bir faktördür. Çünkü MEB tarafından hazırlanan raporlara göre soruların boş bırakılma oranının en yüksek olduğu ders matematiktir. Ayrıca ortalama soru güclüğü en yüksek olan test matematik testidir (MEB, 2018b, 2019b). Matematik ve fen bilimleri testi beraber olduğu için matematik testini çözerken yaşanan zaman problemi; öğrencilerin fen bilimleri testindeki başarısını etkileyebilmektedir. 2018 yılında ilki gerçekleştirilen sınavda sayısal bölüm içerisinde yer alan Matematik ve Fen Bilimleri testlerinin boş bırakılma oranlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda yeni soru tiplerinin öğrenciler üzerinde zaman baskısı oluşturmaması ve boş bırakılma oranlarının düşmesi için sayısal bölüme ayrılan sınav süresi 60 dakikadan 80 dakikaya çıkarılmıştır (MEB, 2018b). MEB tarafından alınan bu kararlar birlikte 2019 yılında yapılan merkezi sınavda Matematik ve Fen Bilimleri testlerinde soruların boş bırakılma oranlarının düştüğü bulunmuştur (MEB, 2019b). Ancak okuma problemi yaşayan öğrencilerde bu sıkıntı devam etmektedir.

LGS’de öğrenci başarısını arttırmaya yönelik öğretmenler; öğrencilerin bol soru çözmesi gerektiğini, soru çözme sürelerini hızlandırmak için bol kitap okumaları gerektiğini önermişlerdir. Deneme sınavları çözerek farklı soru tiplerini gören öğrenciler sınav başarısını arttırabilirler. Okul saatleri dışında gerçekleştirilen Destek Yetiştirme Kursları ve etütler ile öğrencilere bol soru çözdürülerek sınav başarısı arttırılmaya çalışılabilir. Nitekim, Ünsal ve Korkmaz (2016) kursların öğrencilerin sınav başarısını ve soru çözme becerilerini arttıracığını ifade etmektedir.

5. ÖNERİLER

- 1- Öğrencilerin sınav başarısını arttırmak, sınava yönelik kaygı düzeylerini azaltmak amacıyla mevcut sınav sistemi ve yeni soru tarzlarına ilişkin araştırmalar yapılarak LGS’nin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmelidir.
- 2- LGS ülkemizde iki senedir uygulanan bir sınavdır. Yeni olan sınav sistemine aileler, öğrenciler ve öğretmenler uyum sorunu yaşamaktadırlar. LGS sınav sistemi ile ilgili öğrenci ve öğretmenleri bilgilendirici faaliyetler gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588. <https://doi.org/10.16916/aded.320284>
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/egeefd.363268>
- Atıla, M. & Özeken, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Bakırcı, H. & Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416. <https://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.73>
- Berber, A. & Anılan, B. (2018). Son on yıldaki ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri alan soruları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 203-224. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14601>
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7), 21-35.
- Biber, A. Ç., Abdulkadir, T., Uysal, R. & Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Birinci, D. K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: Matematik dersi. *Journal of Research in Education and Teaching (Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi)*, 3(2), 8-16.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Çelen, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). The relation of student achievement with course attendance and teacher immediacy. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 209-217.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34(2), 304-323.
- Çobanoğlu, R. & Kasapoğlu, K. (2010). PISA’da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 121-131.
- Creswell, J. W. (2014). Nitel araştırma yöntemleri (Çev Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitap.
- Demir, O. O., Bektaş, O. & Saraçoğlu, M. (2019). Ortaöğretime geçişte sınav değişikliği yaşayan öğrencilerin fen bilimleri sınav kaygılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 419-442.
- Demir, S. B. & Yılmaz, A. T. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-445515>
- Eurypedia. (2013). The structure of the European education systems 2013/14: Schematic diagrams. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/education_structures_2013_EN.pdf
- Güler, M., Arslan, Z. & Çelik, D. (2018). Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363. <https://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.128>
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. & Çimen, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54. <https://doi.org/10.1002/sce.10106>
- İncikabı, L., Mercimek, O., Ayanoğlu, P., Aliustaoğlu, F. & Tekin, N. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS bilişsel alanlarına göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1149-1163. <https://doi.org/10.17051/io.2016.54792>
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (MÜSBİD)*, 2(4), 53-73.
- Kızılkapan, O. & Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kumandaş, H. & Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Kwon, H., & Chang, M. (2008). Technology teachers’ beliefs about biotechnology and its instruction in South Korea. *The Journal of Technological Studies*, 35(1), 67-75.
- MEB. (2015). 2014-2015 eğitim öğretim yılı 2. dönem ortak sınav bilgileri. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2014-2015-2-Donem-Ortak-Sinavlar-Genel-Bilgiler.pdf>

- MEB. (2018a). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf
- MEB. (2018b). *2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- MEB. (2018c). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- MEB. (2019a). *Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu*. 28.05.2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25104443_evrak8071216911865128306.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2019b). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. 16.04.2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliski_n_Merkezi_Sinav.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2019c). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. 15.04.2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2020). *2019- 2020 öğretim yılı sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavla yönelik mayıs ayı örnek soruları*. 16.04.2020 tarihinde http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/pdf/ornek/1920/06114447_u091176d2020p_05_MAYIS_ORNEKSO RULAR_SAY1.pdf adresinden alınmıştır.
- Neidorf, T. S., Binkley, M., Gattis, K., & Nohara, D. (2006). *Comparing mathematics content in the National Assessment of Educational Progress (NAEP), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), and Program for International Student Assessment (PISA) 2003 assessments* (Technical Report, NCES 2006-029). National Center for Education Statistics.
- Özkan, Y. Ö., Güvendir, M. A. & Satıcı, D. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1160-1180.
- Özer Özkan, Y. & Acar Güvendir, M. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki öğretimsel ve duyuşsal etkilerini belirlemeye yönelik öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 189-204. <https://doi.org/10.17679/inuefd.394383>
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change*, 8, 349-357. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9042-x>
- Şad, S. N. & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.78720>
- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(12), 87-118.
- Yalçın, E. (2019). *Liseye giriş sınavı (LGS)'nin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zayimoğlu Öztürk, F., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Qualified individuals contribute to the development of the society in which they live. In order to increase the number of qualified manpower and personnel day by day, countries have also gone through some changes and updates in their education systems. In our country, high schools that took students by exam in the early 1990s in order to raise qualified people began to open. Called qualified high schools; The number of vocational and technical Anatolian high schools, science high schools and social sciences high schools continues to increase from the past to the present. Study in qualified schools is very important for admission to a good university. In qualified schools with a slightly higher quality of education, the number of students who want to study is increasing day by day. For these reasons, widely attended central exams are applied in our country in order to select students who want to study in qualified schools.

It is seen that changes are frequently made in terms of name and application in central exams applied by the Ministry of National Education (MoNE). According to the recent change, it was announced that 90% of the students who graduated from secondary school will be placed in high schools based on address and 10% by central exam. This new exam is called "High School Entrance Exam (HSEE)". With the new system, students can settle in secondary education institutions with and without exams. In this way, the requirement for students to take the exam is eliminated. However, the participation rate of students graduating from secondary school for the central exam held in 2018; 81.46%, the participation rate of students graduating from secondary school in 2019; It is set at 85.08%. These percentages show that participation in the exam is intense.

Reforms in education, central exams from measurement and evaluation activities; it is seen that it changes frequently in terms of structure, application and content. Countries trying to keep up with the age with innovative educational approaches care about international exams (Biber et al., 2018). For this reason, countries carry out their own national exam activities and evaluate their rankings by participating in international exams (Çelen et al., 2011; Kumandaş & Kutlu, 2014). PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) and TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) are international exams (Berberoğlu & Kalender, 2005; İncikabı et al., 2016). PISA is a test focused on creative thinking, access to information, using knowledge, discovering reading and writing skills (Schleicher, 2007). PISA also assesses students' science and mathematics literacy levels (MoNE, 2019c; Neidorf et al., 2006). However, the results of these exams taken by our country did not please the National Education community and caused self-criticism. In line with the feedback received from the international exams taken by our country, MoNE has made changes in the question styles of central exams (Gündoğdu et al., 2010). In this context, the content of HSEE questions is evaluated as close to international exams. Questions included in HSEE according to MoNE (2019a); it is enough to measure the skills of understanding, interpreting, analyzing, problem solving, scientific process skills, etc.

There are many studies in the literature on central exams. However, there are few studies for the LGS exam. Teacher opinions on this newer exam system are considered to be important for the activities to be applied to increase the success of students. In this context, the aim of the research is to determine the opinions of science teachers for LGS questions.

2. METHOD

This research was conducted with 10 science teachers who volunteered to contribute to the research, working in MNE-affiliated schools during the fall semester of the 2020-2021 academic year. Codes from Ö1 to Ö10 have been given to keep the identities of the teachers in the study group confidential. In the study using qualitative research method, the status study pattern was used. The data of the research were obtained by semi-structured interview technique. The interview form prepared was created by researchers. The interview form consists of 5 open-end questions. Questions; opinions about the exam, the challenges faced by students, the solutions that teachers can recommend include suggestions. The prepared interview was controlled by two experts. Necessary arrangements have been made in the interview form controlled by experts. The opinions of the teachers were recorded in the interview form prepared. Content analysis was used in the analysis of the data. By examining the data, codes were created and detailed descriptions of the percentage and frequency descriptions of the codes were made through the tables. Identification and interpretation of the findings in the tables have been made.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The vast majority of teachers; They indicated that HSEE questions have a number of different characteristics than the central exam questions of previous years. HSEE asks questions that require high-level thinking skills

(Kızılcapan & Nacaroglu, 2019). HSEE is a highly distinguished test because the questions are above the level of knowledge and are aimed at understanding and interpreting what they are reading.

The new generation of questions also influenced the methods and techniques used by teachers in their lessons. The vast majority of teachers in order to prepare students for the exam; they attach importance to the solution of plenty of questions in the courses, they process their courses by experimenting more, increasing visual supports, associating subjects with daily life, trying to bring students into the courses. It can be said that this will increase the workload of teachers. In fact, some teachers have said that the subjects are difficult to catch up with the lessons that are processed in this way. The inability of teachers to train subjects is a situation that is emphasized in the literature (Kwon & Chang, 2009). However, teachers can overcome this situation by improving themselves, paying attention to planning and programming, and working in cooperation with other teachers.

Teachers have stated that sample questions guide them and provide them with the opportunity to identify the issues and achievements that should be over-addressed by self-criticism. In addition, giving sample questions in the style of stories with examples from daily life allows students to enjoy reading the questions and to relate the information they learned while solving questions to daily life. This can help them gain a positive attitude towards science course.

The length of some questions is one of the points that teachers focus on. In the booklets where the questions are published, it is sometimes seen that a page is spent on a question (MoNE, 2020). Teachers said that the opportunities to solve sample questions in lessons are becoming more difficult because paper and photocopy costs will increase for students studying in crowded classrooms. In this case, some teachers may try to solve sample questions in the course using smart board or other teaching technologies. However, the opportunity to solve sample questions in schools where technological possibilities are limited will be quite difficult. Materials with sample questions, source books can be prepared, and solutions can be brought to this situation.

The length of the new generation of questions causes students to be intimidated and approach the questions with prejudice. This is due to poor book reading habits. It can be said that increasing reading habits will increase exam success. Aksoy (2017) examined the relationship between TEOG (old exam system) science test and reading habits; he said that with the increased reading habits, science test scores increased. For this reason, reading habits should be made common to all courses and student parents and teachers should be made aware of this issue.

Students have time problems in order to train the exam. According to the teachers, students who have difficulty reading have difficulty adjusting the duration of the exam. Teachers aimed at improving student achievement in HSEE exam; they have suggested that students should solve plenty of questions and read a lot of books in order to speed up their question solving time.

HSEE is a test that has been applied in our country for two years. Families, students and teachers have adaptation problems to the new exam system. HSEE should be investigated strongly and poorly by conducting research on the existing exam system and new question styles.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020-SBB-0260

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 26.10.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-816505>

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ZORUNLU UZAKTAN EĞİTİMİN YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN ÖNERİLERİ

Nesip DEMİRBİLEK¹, Fulya ATİLA²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin zorunlu uzaktan eğitimin yürütülmesine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay örnekleme (easily accessible) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırma konusuyla ilgili bilgi sahibi olan uzaktan öğretim gören üniversite öğrencilerinin yer aldığı bir çalışma grubu belirlenmiştir. Bu araştırma için belirlenen çalışma grubunda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uzaktan öğrenim gören Muş Alparslan Üniversitesinde 403, Bingöl Üniversitesinde 601 olmak üzere toplam 1004 üniversite öğrencisi yer almıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde "betimsel analiz ve içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bazı sonuçlarına göre; Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle uygulanmakta olan uzaktan eğitimin ilk uygulamalarında öğrenciler, akademisyenlerin anlayışlı ve esnek olmalarını, öğrenci ile iyi iletişim kurmalarını, süreci kolaylaştıran bir tutum içerisinde olmalarını önermişlerdir. Sınav sistemi ile ilgili olarak daha basit ve anlaşılır olması gerektiğini, sınavların ödev şeklinde olması gerektiğini, notların daha adaletli verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Uzaktan öğretimin canlı ders ve videolarla yürütülmesinin önemini ve gerektiğinde telafi eğitimleri yapılmasını çokça vurgulamışlardır. İnternet bağlantısı ve şebeke gibi sorunları olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, evdeki eğitim kalitesinin artırılması gerektiği önerilmektedir.


Anahtar Kelimeler: Zorunlu uzaktan eğitim, öneriler, üniversite öğrencisi


SUGGESTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS ON COMPULSORY DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the positive and negative opinions of university students about compulsory distance education. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The easily accessible technique was used in determining the study group of the research. In line with the purpose of the study, a study group consisting of distance education university students who are knowledgeable about the research subject was determined. In the study group determined for this research, a total of 1004 university students, 403 from Muş Alparslan University and 601 from Bingöl University, who studied distance education in the 2019-2020 academic year, took place. Descriptive and content analysis technique was used in the analysis of the data obtained in the study. According to some results of the research, in the first applications of distance education, which is being implemented due to the Coronavirus (Covid-19) pandemic, students suggested that academicians can be understanding and flexible, communicate well with the student, and behave in an attitude that facilitates the process. Regarding the exam system, they argued that it should be simpler and more understandable, exams should be in the form of homework, and grades should be given more fairly. They emphasized the importance of conducting distance education with live lessons and videos and making remedial trainings when necessary. They stated that they have problems such as internet connection and network. According to the results of the research, it is suggested that the quality of "home education" should be increased.

Keywords: Compulsory distance education, suggestions, university student

¹ Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye, ndemirbilek@bingol.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-5133-7111>

² MEB, Malatya, Türkiye, fulyaozer88@mail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-8537-8808>

1. GİRİŞ

Yakın zamanda Çin'in Wuhan kentinde başlayıp dünya geneline yayılan ve hâlâ yayılmakta olan KOVID-19 (COVID-19) salgını, tüm insanlığın hayatını hızlı ve olumsuz bir şekilde etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu zorunlu değişikliklerden biri de eğitim alanında görülmektedir. Acil ve hızlı bir şekilde yayılan uzaktan eğitime paralel olarak eğitim teknolojisinin de hızlı bir şekilde gelişmek zorunda kaldığı gözlenmektedir. Eğitimde internet ve teknolojinin kaçınılmaz oluşunun farkına varan eğitim kurum ve kuruluşları bu olanağı kendi eğitim sistemlerine katmaya başlamışlardır (Çetin vd., 2004).

Uzaktan eğitim, öğrenenlerin fiziksel bir okul ortamına ihtiyaç duyulmaksızın bireysel olarak kalıcı olduğu ortamda öğrenim görmesi olarak tanımlanmaktadır (Tuncer & Taşpınar, 2008). Uzaktan eğitim, en sade hâliyle öğretici ile öğrenenlerin aynı fiziksel ortamda olmaksızın hatta birtakım etkinliklerde de aynı zaman diliminde olmadıklarını, teknolojik materyallerin de işe katılması yoluyla eğitim-öğretim süreçlerinin belli bir program etrafında sürdürülmesi şeklinde ifade edilmektedir (Gülнар, 2003).

Uzaktan öğretim özellikle salgın döneminde, eğitim kurumlarının zorunlu bir parçası hâline gelmiştir. Geleceğin eğitim yöntemi olarak tanımlayabileceğimiz (Ciabocchi vd., 2016; Duffy & Kirkley, 2003) uzaktan öğretim yerine; uzaktan eğitim, online eğitim, online öğretim, çevrimiçi eğitim, çevrimiçi öğretim, dijital öğrenme, e-öğrenme, web tabanlı eğitim, bilgisayar tabanlı eğitim, bilgisayar destekli öğretim, uzaktan öğrenim, uzaktan öğrenme ve bazen de açık öğretim gibi farklı kavramların kullanıldığı gözlenmektedir (Anderson, 2008; Özer vd., 2019). Literatürde yapılan tanımlar irdelendiğinde, kullanılan isimlendirmelerden hareketle tanımların farklılaştığı görülmektedir. Uzaktan öğretim kavramının yerine kullanılan tüm kavramlar birlikte değerlendirildiğinde, bilinen geleneksel eğitim tarzından farklı olarak, derslerin mekân ve zamana bağlı olmadığı, teknolojik araçlar yardımıyla dijital ortamlarda online olarak derslerin işlendiği yöntemin adı olarak tanımlanabilir (Demirbilek, 2021). Mekân ve zaman bağlamında, öğrenenlerin birbirinden ve öğrenim materyallerinden uzakta olduğu, arkadaşlarıyla ve öğrenim gereçleriyle etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine paralel olarak yapıldığı öğrenim süreci olarak aktarılmaktadır (Aydın, 2011). Görüldüğü üzere, zaman ve mekânın temel olarak karşımıza çıkan iki değişken olduğu ve uzaklık kavramının coğrafi, zamansal ve düşünsel olabildiği belirtilmektedir. Bu uzaklığın daha etkin anlatılması ve anlaşılması için uzaktan eğitimin kavranmasında genel olarak dört yaklaşım olduğu aktarılmaktadır (Canbek, 2015).

Bu dört yaklaşım şöyle ifade edilmektedir:

- 1- Aynı zaman-aynı mekânda eğitim (geleneksel öğrenme)
- 2- Farklı zaman-aynı mekânda eğitim (bireysel öğrenme)
- 3- Aynı zaman-farklı mekânda eğitim (senkron (eşzamanlı) öğrenme)
- 4- Farklı zaman-farklı mekânda eğitim (asenkron öğrenme)

Uzaktan öğrenim mekânlarının öğrenenler tarafından eleştirel düşünmeyi desteklediği ve bilhassa kuramsallığın fazla yer aldığı derslerde öğrencilerin daha çok düşündüğü ve derslere daha fazla katıldığı varsayılmaktadır (Johnson, 2008). Bu bağlamda açık ve uzaktan öğrenim yerlerinin çok kültürlü, demokratik, etkileşimli, esnek, açık ve ulaşılabilir olarak nitelendirilmektedir (Eby, 2013). Bireylerin, uzaktan eğitim ortamlarının kendilerine öğrenmede ve ev ödevi yapmada daha sınırsız şartlar sağladığını, arkadaşlarının aynı derslerde daha girişken olduğunu, öğretmenlerinden ziyade arkadaşlarından da bir şeyler öğrendiklerini ifade etmektedirler (Ryan vd., 1999).

Salgın dolayısıyla başta eğitim olmak üzere birçok sektör zarar görmüş ve hatta durma seviyesine gelmiştir. Ülke ve dünya genelindeki neredeyse tüm eğitim kurumları acil ve zorunlu bir şekilde (Demirbilek, 2021; Han & Demirbilek, 2021) uzaktan eğitim sistemine geçiş yapmıştır. Uzaktan eğitime geçilmesi ile bazı yeni sorunları da beraberinde getirdiği ifade edilmektedir (Çetin vd., 2004). Uzaktan öğretim, geleneksel eğitim- öğretim süreçlerinin çeşitli sınırlılıklar nedeniyle ortaya çıkan, yüz yüze eğitim uygulamalarının mümkün olmadığı durumlarda, belirli merkezlerden yürütülen, daha çok kişinin kendi kendisine öğrenmesini hedefleyen, eğitim içeriklerinin özel araçlarla öğrenenlere özel olarak hazırlandığı ve farklı teknolojik araçların kullanıldığı bir eğitim yöntemi olarak da tanımlanmaktadır (Banar & Firat, 2015). Örneğin; Uzaktan eğitim okul derslerinin yerini alacak mı yoksa geleneksel eğitim yöntemiyle birlikte mi yürütülecek? Öğrencilere verilen eğitim, olumlu bir etki yaratmakta mıdır? Bu gibi sorulara acil bir şekilde cevap verebilen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Uzaktan eğitimde öğrenenlerin ders için olan sorumlulukları geleneksel yöntemdekilere göre daha fazla olmaktadır. Öğretenin ortaya attığı konuya fikir üretmek ve konuyu iyi kavramak zorunda kalmaktadırlar. Çünkü uzaktan eğitim bu sistemle yönetilmektedir. Öğrenenler derste daha aktif ve etkin olmalıdırlar. Dersi tartışma yöntemiyle daha iyi öğrenmektedirler. Geleneksel yöntemden bir diğer farkı da sınıf büyüklüğü olmaktadır. Öğretici sayısının yetersizliğinden kaynaklanan kalabalık sınıf ortamlarından hep şikâyet edilmiştir. Hem

öğretici sayısının azlığı hem de sınıf sayısının azlığı uzaktan eğitimdeki gibi daha küçük öğrenen grupları oluşturmayı engellemiştir. Uzaktan eğitim sayesinde bu tür sıkıntılar ortadan kalkmakta daha etkin ve etkileşimli bir eğitim ortamı sağlanmaktadır (Demirbilek, 2021).

Ülkemizdeki uzaktan yürütülen eğitimin verimsiz ve yetersiz olduğu hatta prosedür gereği yapıldığına dair hâkim bir görüş olduğu söylenmektedir (Demirbilek, 2021). Uzaktan eğitimin, tasarım, kuram ve uygulama bakımından geleneksel eğitim yöntemlerinden farklı politikalar barındırdığı ifade edilmektedir (Eby, 2013). Dolayısıyla uzaktan eğitimde kullanılacak olan farklı yöntemlere ilişkin önerilere ihtiyaç duyulduğu gözlenmektedir. Uzaktan eğitim konusu günümüzde sıkça gündeme gelmekte ve konu ile ilgili yapılacak tüm çalışmalar önem arz etmektedir. Bu sebepler doğrultusunda araştırmada *üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimin yürütülmesine ilişkin önerilerinin* belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda zorunlu uzaktan eğitimin yürütülmesine ilişkin önerileri incelendiği için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, geçmişte ya da şu an için mevcut olan bir durumu, var olduğu şekliyle belirlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu desende araştırmanın konusu, kendi koşulları içinde ve müdahale edilmeksizin olduğu gibi betimlenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2007; Karasar, 2019).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme (easily accessible) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların belirlenmesinde, bir evrenden evreni temsil edebilecek büyüklükte rastgele örneklem seçilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunda, uzaktan öğrenim gören 1630 üniversite öğrencisine ulaşılmış fakat öneri oluşturmayan ya da oluşturamayan 626 form elenmiştir. Bu çalışma için belirlenen çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uzaktan öğrenim gören Muş Alparslan Üniversitesinden 403, Bingöl Üniversitesinden 601 olmak üzere toplam 1004 katılımcıdan oluşmuştur. Aşağıdaki Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	647	64,44
	Erkek	357	35,55
Yaşadığı Yer	Köy	206	20,51
	İlçe/Kasaba	198	19,72
	Şehir	321	31,97
	Büyükşehir	279	27,78
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	326	32,47
	2.Sınıf	264	26,29
	3.Sınıf	175	17,43
	4.Sınıf	204	20,31
	5. Sınıf ve üstü	35	3,48
Toplam öğrenci sayısı		1004	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan 1004 katılımcıdan yaklaşık %64,44’ü kadınlardan oluşmaktadır. Yaşadığı yere ilişkin; köydekilerin oranı %20,51, ilçedekilerin oranı %19,72, şehirdekilerin oranı %31,97 ve büyükşehirdekilerin oranı ise %27,78 düzeyindedir. Sınıf düzeyine ilişkin; 1. sınıftakilerin oranı %32,47, 2. sınıftakilerin oranı %26,29, 3. sınıftakilerin oranı %17,43, 4. sınıftakilerin oranı %20,31 ve 5. sınıf ve üstü yıl olanların oranı ise %3,48 düzeyindedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma kapsamında çevrimiçi olarak *üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimin yürütülmesine ilişkin önerilerinin ne olduğuna ilişkin* tek bir soru ve demografik değişkenlerin olduğu bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan formlar e-posta, Whatsapp gibi araçlar ile gönderilmiş ayrıca Facebook, Instagram gibi sosyal medya ortamlarında online olarak paylaşılmıştır. Hazırlanan form 1 ay boyunca erişime açık tutulmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır (Elo & Kyngäs, 2008). Betimsel analizde bireylerin görüşlerini dikkat çekici biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizinde ise toplanan veriler derinlemesine analiz edilir. İçerik analizi nitel verinin anlamının sistematik bir şekilde tanımlanması ve verilerin içinde saklı olabilen gerçeklerin ortaya çıkarılmaya çalışılmasında kullanılan bir yöntemdir (Mayring, 2000; Schreier, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma verilerinin, çözümlenmesi ve yorumlanması aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Öncelikle, her bir formda katılımcı için Ö1, Ö2... şeklinde kodlama yapılmıştır. Online formda yer alan sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından titizlikle incelenmiş ve ifadelerin özüne bağlı kalınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapılırken ifade sıklığının tespit edilmesine dikkat edilmiştir. Kodların benzerlikleri ve farklılıkları irdelenmiş, birbirine benzeyen kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer aldığından dolayı toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığı açıklanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yine bu tür araştırmalarda güvenilir sonuçlar elde etmek için araştırmacının konusu ile ilgili araştırmalar yapmış olan uzman kişilerin aynı metne dayalı yaptığı kodlamaların ve temaların tutarlı olması gerekir. Çünkü tema oluşturma işleminin birden fazla kişi tarafından yapılması araştırmacının güvenilirliğinin artmasına olanak sağlar (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu sebeple, araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak sınıflamalar yapmışlardır. Sonraki süreçte araştırmacıların oluşturduğu sınıflandırmalar karşılaştırılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı frekansları belirlenmiştir. İstenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlamak için nitel çalışmalarda araştırmacılar arasındaki değerlendirmelerin uyum oranının en az %70 ya da %80 düzeyinde bir güvenilirlik düzeyine ulaşması gerekmektedir (Lombard vd., 2002; Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacının güvenilirliği; Miles ve Huberman'ın (1994) formülü; [Güvenilirlik= Görüş Birliği / (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) *100] kullanılarak hesaplanmış ve yapılmış olan hesaplamalar sonucunda %82 oranında bir uzlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/07/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.11824

3. BULGULAR

Bu bölümde, Muş ve Bingöl Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle uygulanmakta olan uzaktan öğretim sistemiyle ilgili önerilerini ortaya koymak amacıyla öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular araştırma sorusu ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Sorulara verilen cevaplardan elde edilen temalar ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Görüşler sonucunda elde edilen veriler ışığında Muş ve Bingöl Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle uygulanmakta olan uzaktan öğretim sistemiyle ilgili getirdikleri öneriler beş tema altında gruplandırılmıştır.

- 1- Akademisyenlere yönelik öneriler,
- 2- Değerlendirme yöntemi ve sınavlara yönelik öneriler,
- 3- Uzaktan eğitim derslerine yönelik öneriler,
- 4- Uzaktan öğretim altyapısı, internet ve teknoloji kullanımına yönelik öneriler ve
- 5- Diğer öneriler.

Ayrıca 389 üniversite öğrencisi uzaktan eğitimin verimsiz olduğunu ve yüz yüze eğitime bir an önce geçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tema 1: Akademisyenlere yönelik öneriler

Aşağıdaki Tablo 2’de üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim sistemiyle ilgili akademisyenlere yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinin olduğu bulgular yer almaktadır.

Tablo 2.

Akademisyenlere Yönelik Önerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	f	%
Akademisyenlere yönelik öneriler	Stres altındaki öğrencilere anlayışlı davranılmalı	57	3,53
	Bu süreçte daha esnek olunmalı	44	2,72
	Akademisyenler ve öğrenciler arasındaki iletişim iyi kurulmalı	42	2,60
	Akademisyenlerin zorlaştırıcı tutumu önlenmeli	36	2,23
	Akademisyenler daha ulaşılabilir olmalı ve sorunları anında çözmeli	29	1,79
	Akademisyenler daha ilgili ve motive edici olmak için etkinlikler yapmalı	17	1,05
	Zamanında ve detaylı bilgilendirme yapılmalı	16	0,99
	Akademisyenler gerekli ve özenli doküman paylaşımı yapmalı	15	0,92
	Akademisyenler empati kurarak karar vermeli	2	0,12
	Her öğrenciyle özel iletişim kurulmalı	2	0,12
	Akademisyenler uzaktan öğretim konusunda kendilerini geliştirmeli	1	0,06

Tablo 2’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin 57’si süreçten dolayı zaten stres altındaki öğrencilere akademisyenlerin anlayışlı davranması gerektiğini belirtmiştir. Daha sonra öğrenciler, uzaktan eğitimde akademisyenlere yönelik olarak, bu süreçte daha esnek olmaları, öğrenciler arasındaki iletişimi iyi kurmaları, zorlaştırıcı tutumları önlemeleri, daha ulaşılabilir olmaları ve sorunları anında çözmeleri, daha ilgili ve motive edici olmak için etkinlikler yapmaları, zamanında ve detaylı bilgilendirme yapmaları, gerekli ve özenli doküman paylaşımı yapmaları, empati kurarak karar vermeleri, her öğrenciyle özel iletişim kurmaları, en son olarak da uzaktan öğretim konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Temaya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Ö29: “Öğretim elemanlarının bizlere yeterli dokümanları ulaştırmaları konusunda ve bizi anlamaları konusunda daha hassas olmaları gerektiğini düşünüyorum.”

Ö392: “Keşke bu süreçte hocalarımız bize daha yakın olup daha anlayışlı olsalardı. Bu zorlu sürecin tüm dünyada yaşandığını ele alıp öğrencilerin bu durumu en az hasarla atlattıklarına yardımcı olsalardı.”

Ö611: “Hocaların en büyük görevlerinden birisi öğrencileriyle her zaman sağlıklı iletişim halinde bulunabilmeleridir. Böyle bir süreçte her zaman bize yol gösteren olmalıdırlar.”

Bu verilerden hareketle üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretimde akademisyenlerden beklentileri bağlamında en çok ihtiyaç duydukları noktanın uzaktan eğitimde öğrencilere anlayışlı davranılması, onlara tolerans gösterilmesi olduğu düşünülebilir. Buna dayalı olarak da akademisyenlerin uzaktan öğretimde öğrencilere anlayışlı davranmasının, sürece uygun olarak tolerans göstermesinin, yüz yüze eğitime nazaran daha esnek davranmasının önemli olduğu çıkarımı yapılabilir.

Tema 2: Değerlendirme yöntemi ve sınavlara yönelik öneriler

Tablo 3’te üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim sistemiyle ilgili değerlendirme yöntemi ve sınavlara yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinin olduğu bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.

Değerlendirme Yöntemi ve Sınavlara Yönelik Önerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	f	%
Değerlendirme yöntemi ve sınavlara yönelik öneriler	Sınav yerine nitelikli ödev verilmeli	40	2,47
	Sınav puanları adaletli verilmeli	33	2,04
	Sınav sistemi daha basit ve anlaşılır olacak şekilde geliştirilmeli	32	1,98
	Sınavlar kolaylaştırılmalı	25	1,54
	Sınavlarla dokümanların alakasızlığı giderilmeli	14	0,86
	Sınav sayısı azaltılmalı	13	0,80
	Sınav süresi artırılmalı	11	0,68
	Sınav soruları daha açık ve anlaşılır olmalı	8	0,49
	Öğrenci psikolojisi göz önüne alınarak puanlama yapılmalı	8	0,49
Sınavların puanlandırılması daha dikkatli ve özenli yapılmalı	6	0,37	

Tablo 3 (devamı).*Değerlendirme Yöntemi ve Sınavlara Yönelik Önerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Temalar	Alt Temalar	f	%
Değerlendirme yöntemi ve sınavlara yönelik öneriler	Sınav konuları daha fazla sınırlandırılmalı	6	0,37
	Sınavlarda oluşabilecek teknik aksilikler göz önünde bulundurularak ikinci hak verilmeli	5	0,30
	Geçme puanı düşürülmeli	3	0,18
	Sınav saatleri daha esnek olmalı	3	0,18
	Uygulamalı derslerin sınavları da uygulamalı olmalı	1	0,06
	Sınavlar okulda yapılmalı	1	0,06

Tablo 3'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin 40'ı sınav yerine nitelikli ödev verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ardından sınav puanlarının adaletli verilmesi, sınav sisteminin daha basit ve anlaşılır olacak şekilde geliştirilmesi, sınavların kolaylaştırılması, sınavlarla dokümanların alakasızlığının giderilmesi, sınav sayısının azaltılması, sınav süresinin artırılması, sınav sorularının daha açık ve anlaşılır olması, öğrenci psikolojisi göz önüne alınarak puanlama yapılması, sınavların puanlandırılmasının daha dikkatli ve özenli yapılması, sınav konularının daha fazla sınırlandırılması, sınavlarda oluşabilecek teknik aksilikler göz önünde bulundurularak ikinci hak verilmesi, geçme puanının düşürülmesi, sınav saatlerinin daha esnek olması, uygulamalı derslerin sınavlarının da uygulamalı olması, sınavların okulda yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Temaya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Ö636: “Uzaktan eğitimde sınav yerine ödev verilmesi gerektiğini düşünüyorum en azından internet, şebeke vs. sıkıntısı olan arkadaşlar ödev yoluyla derslerinden geri kalmaz.”

Ö919: “Köyde olup, interneti olmayan akıllı telefon kullanmayan bir sürü öğrenci var bence sınavların süreli ve ödev şeklinde olması gerekiyor.”

Ö747: “Tek kaygım sınavlar. Sınavların anlık olması, kısa bir sürede yapılması ve gecikme halinde sınavlara girememe konusu beni oldukça kaygılandırıyor.”

Bu verilerden hareketle üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretimde değerlendirme yöntemi bağlamında en çok önerdikleri noktanın uzaktan eğitimde sınav yerine ödev verilmesi, sınav puanlarının adaletli olması ve sınav sisteminin basit olacak şekilde geliştirilmesi olduğu düşünülebilir. Buna dayalı olarak da uzaktan öğretimde sınav sisteminin kaygı yarattığı ve düzenlenmesi gerektiği çıkarımı yapılabilir.

Tema 3: Uzaktan öğretim derslerine yönelik öneriler

Tablo 4'te üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim sistemiyle ilgili uzaktan öğretim derslerine yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinin olduğu bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.*Uzaktan Öğretim Derslerine Yönelik Önerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Temalar	Alt Temalar	f	%
Uzaktan öğretim derslerine yönelik öneriler	Uzaktan öğretim canlı derslerle ve videolarla desteklenmeli	61	3,78
	Yüz yüze işlenmesi zorunlu olan uygulamalı dersler (laboratuvar, klinik, staj vb.) göz önünde bulundurulmalı ve telafi dersleri yapılmalı	38	2,35
	Mümkün olan en kısa sürede dönemin telafisi yapılmalı	28	1,73
	Dokümanlar ve verilen ödevler daha açıklayıcı ve anlaşılır olmalı	27	1,67
	Ödevler azaltılmalı	20	1,23
	Dokümanlardaki önemli noktalar belirtilmeli	14	0,86
	Soru sorma ve tartışma ortamı oluşturulmalı	13	0,80
	Derslerde dikkat çekici uygulamalar yapılmalı	2	0,12
	Etkili materyaller kullanılmalı	4	0,24
	Doküman paylaşımı düzenli yapılmalı	1	0,06
	Sınıflar bölünmeli ve dersler farklı saatlerde verilmeli	1	0,06

Tablo 4'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin 61'i uzaktan öğretimin canlı derslerle ve videolarla desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ardından, yüz yüze işlenmesi zorunlu olan uygulamalı derslerin (laboratuvar, klinik, staj vb.) göz önünde bulundurulması ve telafi dersleri yapılması, mümkün olan en kısa sürede dönemin telafisi yapılması, dokümanlar ve verilen ödevlerin daha açıklayıcı ve anlaşılır olması, ödevlerin azaltılması, dokümanlardaki önemli noktaların belirtilmesi, soru sorma ve tartışma ortamı oluşturulması, derslerde dikkat çekici uygulamalar yapılması, etkili materyaller kullanılması, doküman paylaşımının düzenli

yapılması, sınıfların bölünmesi ve derslerin farklı saatlerde verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Temaya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Ö664: “Derslerin online olarak ya da videolu anlatım yapılarak devam etmesini talep ediyor ve salgın süreci bittikten sonra uzaktan eğitim ile aldığımız derslerin yüz yüze telafi eğitimi yapılmasını talep ediyorum. Teşekkürler.”

Ö722: “Uzaktan eğitimde açıkçası doküman yerine hocalarımızın kendi sesiyle ve görüntüsüyle anlattıkları ders içeriklerini göndermelerini isterim.”

Ö859: Hocalarımızın verdikleri ödevleri öğrencilerin mağdur olmayacakları şekilde vermelerini istiyorum. Verilen ödevlerin açıklama kısmında daha hassas olmalarını. Uzaktan eğitimde birebir iletişim olmadığı için sıkıntılar yaşıyorum ödevler hakkında. Son olarak da çoğumuzun bilgisayarı internetleri yok hocalarımız bunları göz önünde bulundurarak değerlendirme yapsınlar lütfen.

Bu verilerden hareketle üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretimde derslerin içeriği bağlamında en çok önerdikleri noktanın uzaktan öğretimin canlı derslerle veya videolarla desteklenmesi gerektiği, yüz yüze işlenmesi zorunlu olan uygulamalı dersler için telafi eğitimleri yapılması gerektiği söylenebilir. Buna dayalı olarak da uzaktan öğretimde içerik geliştirilmesinin önemli olduğu, görsel videolarla desteklenmesi gerektiği, uzaktan eğitimin eksik kaldığı noktalarda telafi eğitimlerinin kaçınılmaz olduğu çıkarımı yapılabilir.

Tema 4: Uzaktan öğretim altyapısı, internet ve teknoloji kullanımına yönelik öneriler

Tablo 5’de üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim sistemiyle ilgili uzaktan öğretim altyapısı, internet ve teknoloji kullanımına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinin olduğu bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.

Uzaktan Öğretim Altyapısı, İnternet ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Önerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	f	%
Uzaktan öğretim altyapısı, internet ve teknoloji kullanımına yönelik öneriler	İnternet erişimi olmayan öğrencilere yardımcı olunmalı	33	2,04
	İnternet bağlantısı veya şebeke gibi teknik sorunlar çözülmeli	30	1,85
	Maddi imkânsızlıklar nedeniyle bilgiye erişemeyen öğrencilere kolaylık sağlanmalı	22	1,36
	Uzaktan öğretim alt yapısı iyileştirilmeli	21	1,30
	Uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik cihazlara sahip olmama durumu göz önüne alınmalı	12	0,74
	Fırsat ve imkân eşitliği konusunda girişimlerde bulunulmalı	8	0,49
	Öğrencilere her yerde kullanılabilen ekstra internet paketi verilmeli	4	0,24
	Cep telefonu uygulamaları geliştirilip kullanılmalı	1	0,06

Tablo 5’te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin 33’ü internet erişimi olmayan öğrencilere yardımcı olunması gerektiğini belirtmiştir. Daha sonra, internet bağlantısı veya şebeke gibi teknik sorunların çözülmesi, maddi imkânsızlıklar nedeniyle bilgiye erişemeyen öğrencilere kolaylık sağlanması, uzaktan öğretim alt yapısının iyileştirilmesi, uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik cihazlara sahip olmama durumunun göz önüne alınması, fırsat ve imkân eşitliği konusunda girişimlerde bulunulması, öğrencilere her yerde kullanılabilen ekstra internet paketi verilmesi, cep telefonu uygulamaları geliştirilip kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Temaya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Ö589: “Belki söylediklerim çok olumsuzdur ama bu sürece bir anda girdik ülke olarak hazır değildik bakanımız, hocalarımız vs. durumu yönetmeye çalıştılar bu konuda çok teşekkür ederim. Ancak bu süreçte hem kendimin hem de akademisyenlerin teknolojik konuda kendimizi daha da geliştirmemiz gerektiğinin farkına varmamız gerektiğini anlamış bulunuyorum. Bu süreç umarım bir an önce biter. Bu süreçte yardımcı olan hocalarımıza çok teşekkür ederim. Bu süreç onlarla daha kolay geçti çok şükür.”

Ö831: “Öğrencilerin çoğunun internet erişiminin olamayacağı göz önünde bulundurularak sınav tarihleri ve sınav şekli biraz esnetilmeli.”

Ö826: “Keşke hiç olmasaydı tüm öğrenciler aynı imkânlara sahip değildir. Sadece şehirdeki öğrenciler ve imkânı olanlar için iyi bir şey...”

Bu verilerden hareketle üniversite öğrencileri uzaktan öğretimde internet altyapısının önemli olduğunu, teknik sorunların çözülmesi gerektiğini, maddi imkânsızlıklar nedeniyle bilgiye erişemeyen öğrencilere kolaylık sağlanması gerektiğini çokça vurgulamışlardır. Buna dayalı olarak da uzaktan öğretimde internet ve teknolojik araç, gereç sorunlarının çözülmesinin önemli olduğu çıkarımı yapılabilir.

Tema 5: Diğer öneriler

Tablo 6’da üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim sistemiyle ilgili diğer önerilerine ilişkin görüşlerinin olduğu bulgular yer almaktadır.

Tablo 6.*Diğer Önerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Temalar	Alt Temalar	f	%
Diğer öneriler	Son sınıflara ekstra iltimas geçilmeli	9	0,55
	Uzaktan öğretim denetlenmeli	4	0,24
	Duyurular sms ile bildirilmeli	3	0,18
	Açık alanlarda sıkıştırılmış dersler işlenmeli	2	0,12
	Türkçe uygulamalar kullanılmalı	1	0,06
	Sistem tasarımı göze hitap etmeli ve renkleri canlandırılmalı	1	0,06

Tablo 6’da görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin 9’u son sınıflara ekstra iltimas geçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Daha sonra, uzaktan öğretimin denetlenmesi, duyuruların SMS ile bildirilmesi, açık alanlarda sıkıştırılmış dersler işlenmesi, Türkçe uygulamalar kullanılması, sistem tasarımının göze hitap etmesi ve renkleri canlandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Temaya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir.

Ö34: “Üniversitemizde yeterli altyapı yok. Hocaların dersleri yürütüp yürütememesini denetleyecek herhangi bir yükümlülük de yok sisteme yüklenmiş birkaç hazır pdf ile geçiştirilmeye çalışılan öğrenciler olarak sınav sorularına ne gibi yanıtlar vereceğimizi şaşırılmış durumdayız.”

Ö820: “Bize daha çok kolaylık sağlanabilir en azından son sınıflar için.”

Ö100: “Sisteme gelen duyurular her ihtimale karşı sms ile de gelmeli.”

Bu verilerden hareketle üniversite öğrencilerinin bu süreçte uzaktan öğretimde son sınıfların daha fazla kaygılandığı, uzaktan öğretimin denetlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulgularına göre Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle uygulanmakta olan, uzaktan eğitimin ilk uygulamalarında, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim sistemlerini kullanan öğrenciler, akademisyenlerin anlayışlı ve esnek olmalarını, öğrenci ile iyi iletişim kurmalarını, süreci kolaylaştıran bir tutum içerisinde olmalarını önermişlerdir. Sınav sistemi ile ilgili olarak daha basit ve anlaşılır olması gerektiğini, sınavların ödev şeklinde olması gerektiğini, notların daha adaletli verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Uzaktan öğretimin canlı ders ve videolarla yürütülmesinin önemini ve gerektiğinde telafi eğitimleri yapılmasını çokça vurgulamışlardır. İnternet bağlantısı ve şebeke gibi sorunları olduğunu dile getirmişlerdir.

Coronavirüs (Covid-19) pandemisi, Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Can, 2020; Durgun vd., 2021). Uzaktan eğitim hizmetlerinin planlanması, eşgüdümü, sistemin altyapısının yeterliği, etkili yönetimi ve hatta denetimi büyük önem taşımaktadır. Özellikle altyapının oluşturulması, derslerin planlanması, ders içeriklerinin oluşturulması, bütünsel bir yaklaşımla ele alınmalı ve sürdürülmelidir (Can, 2020; Gökbulut, 2021).

Online dersler geleneksel yöntemlere göre daha fazla sabır, zaman ve anlayış gerektirmektedir (Perrin & Mayhew, 2000). Akademisyenlerin kendilerinden beklenen sabır, zaman ve anlayışı gösterememeleri uzaktan eğitimle ders verdiği sistemde de aksamaların olmasına yol açacaktır (Bilgiç vd., 2011). Bilgiç vd. (2011) yaptıkları araştırmada da uzaktan eğitim sisteminde yaşanan aksaklıklarda akademisyenlerin içerik hazırlama, temel bilgisayar becerileri, çevrim içi ortamları ve iletişim araçlarını kullanmadaki yetersizliği, zaman sıkıntısı ve teknolojiye olan uzaklığı ön plana çıkmaktadır.

Sınav sistemi ile ilgili olarak Kınalıoğlu ve Güven, (2011) de çalışmalarında çevrimiçi ortamlarda yapılan sınav uygulamaların güvenli bulunmadığı ve bu uygulamalar sonucu elde edilen ölçüm verilerinin sağlıklı olmadığına ilişkin görüşler tespit etmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin önerisiyle sınav sistemi yerine ödev modülleri kullanılabilir. Akademisyenlerin derslerde kullandığı materyallerinde çeşitliliğin sağlanması ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrenci öğrenmelerinin desteklenmesi uzaktan eğitim sürecine katkı sağlayacaktır. Değerlendirme yöntemi ve sınavlara yönelik farklı ihtiyaçlara cevap veren bir sistem geliştirilebilir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları tasarlanıp uygulanabilir.

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2019 yılı verilerine göre hanelere internet erişimi yüzde 88,3’tür. Erişim oranının en yüksek olduğu bölge İstanbul (%95,6), en düşük olduğu bölge ise Batı Marmara’dır (%79,7).

Düzenli İnternet kullanan bireylerin oranının en yüksek olduğu bölge İstanbul (%85,2), en düşük olduğu bölge ise Güneydoğu Anadolu (%53,1), (TÜİK, 2019). Bu durumda veriler hanelerde bilişim teknolojileri ve internet kullanımının iyileştirilmesi gerektiğini ve bölgesel farkların olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşadığı bağlantı ve şebeke sorunu iyileştirilmeli, maddi imkânsızlıklar nedeniyle uzaktan eğitime katılamayan öğrenciler desteklenmelidir. Salgın nedeniyle tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğrencilerin internet bağlantısı imkânı olmayanlar veya okulları dışında bu imkâna erişemeyenler ile aynı şekilde dersleri takip edebilecekleri tablet veya bilgisayar sahibi olmayanlar açısından çevrimiçi eğitimleri takip etmenin güçleştiği aktarılmaktadır (Yamamoto & Altun, 2020). Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği uzaktan eğitimin her öğrenciyi kapsamı için teknik araç ve internet imkânları artırılabilir, bağlantı veya şebeke gibi teknik sorunların çözülmesi ve altyapının iyileştirilmesi için somut adımlar atılabilir. Millî Eğitim Bakanlığının sağlamış olduğu internet desteği uygulaması Yükseköğretim öğrencilerine de sağlanabilir. Ayrıca, evdeki eğitim ve öğretim süreçlerinin daha kaliteli olabilmesi için öğrencilere gerekli teknolojik destekler ve bilgilendirmeler yapılabilir.

Uzaktan eğitim adına uygulamada somut adımların desteklenmesi ve uzaktan eğitimin gelişip yaygınlaşması sağlanmalıdır. Akademisyenlerin gerekirse birbirleriyle koordineli çalışmaları, öğrenciler ile birebir iletişim platformları yaratmaları gerekmektedir. En önemlisi eğitim alanında bulunmaz imkânlar sunan uzaktan eğitim için atılacak adımlara hız kazandırmak üzere araştırmalar yapılması ve destekleyici programların vakit kaybetmeden uygulamaya konması gerekmektedir (Demirbilek vd., 2021). Akademisyenlerin teknoloji okuryazarlığı konusundaki sorunlarını giderebilmek için uzaktan öğretim teknikleri konusunda eğitim almaları sağlanabilir.

Tüm bunların yanında Türkiye’de yaşanan gelişmeler göz önüne alındığında disiplinler arası pragmatist bir alan olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinde çeşitliliğin artacağı, yeni teknolojilerin uzaktan eğitim süreçlerine entegrasyonu ile öğrenme içerik ve süreçlerinin daha da zenginleşeceği düşünülmektedir (Bozkurt, 2017). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle uygulanmakta olan, uzaktan eğitimin ilk uygulamaları ve araştırma sonucuna göre, üniversite öğrencilerinin beklenti ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak akademisyenler ve öğrenciler arasında iletişim platformları kurulabilir. Canlı dersler yaygınlaştırılabilir. Böylece hem öğrenciler hem de akademisyenler arasındaki etkileşim güçlendirilebilir. Uzaktan eğitim alan her öğrenci alanı fark etmeksizin bir hazırlık süreci olarak bilişim okuryazarlığı başarı durumlarına göre çeşitli eğitimlere tabi tutulabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Pegem Akademi.
- Banar, K. & Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özelinde (Yeğittek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı, 18-23). *MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: İhtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canbek, N. G. (2015). Uzaktan öğretme ve öğrenme: Uzaktan eğitimin temelleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-111.
- Ciabocchi, E., Ginsberg, A., & Picciano, A. (2016). A study of faculty governance leaders' perceptions of online and blended learning. *Online Learning*, 20(3), 52-73.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. & Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *Türkiye Online Eğitim Teknolojileri Dergisi – TOJET*, 3(3), 144-147.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Demirbilek, N., Han, F., Demirtaş, H. & Atilla, F. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bakış açısıyla uzaktan öğretim kavramı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 446-470.
- Duffy, T. M., & Kirkley, J. R. (Eds.). (2003). *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education* (1st ed.). Routledge.
- Durgun, H., Can, T., Avcı, A. B. & Kalyoncuoğlu, B. (2021). Covid-19 Sürecinde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve kaygı düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(2), 142-148.
- Eby, G. (2013). *Uzaktan eğitim ortamlarının tasarımı: Yazılım mühendisliği yaşam döngüsü yaklaşımı*. Kültür Ajansı.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Fraenkel, A., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). McGraw Hill.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160-177.
- Gülner, B. (2003). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (SUZEP örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 259-271.
- Han, F. & Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgını süresince yürütülen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(44), 182-203.
- Johnson, A. E. (2008). Nursing faculty’s transition to teaching online. *Nursing Education Perspectives*, 29(1), 17-22.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (34. baskı). Nobel Akademik.
- Kınalıoğlu, İ. H. & Güven, Ş. (2011, Şubat 2-4). *Uzaktan eğitim sisteminde öğrenci başarısını ölçülmesinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri* [Sözlü bildiri]. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587-604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- Mayring, P. (2000). Qualitative inhaltliche Analyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Özer, G., Günlük, M. & Özcan, M. (2019). Muhasebe akademisyenlerinin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim uygulamaları kullanımına yönelik algılarının teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi (MUVU)*, 12(1), 65-90.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Perrin, K. M., & Mayhew, D. (2000). The reality of designing and implementing an internet-based course. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4), 1-4.
- Ryan, M., Carlton, K. H., & Ali, N. S. (1999). Evaluation of traditional classroom teaching methods versus course delivery via the World Wide Web. *Journal of Nursing Education*, 38(6), 272-277.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2019). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. <https://www.tuik.gov.tr/>
- Tuncer, M. & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.
- Yamamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. genişletilmiş baskı). Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Many sectors, especially education, were damaged due to the epidemic and even came to a standstill. Almost all educational institutions in the country and around the world switched to distance education system (Demirbilek, 2021) in an urgent and compulsory manner. It is stated that with the transition to distance education, it has brought some new problems with it (Çetin et al., 2004). For example, Does the education given to students have a positive effect? Will distance education replace school lessons or will it be conducted in conjunction with traditional education methods? Studies that can answer such questions urgently are needed.

It is said that there is a prevailing opinion that distance education in our country is inefficient and inadequate and even performed as a procedure (Demirbilek, 2021). It is stated that distance education has different policies from traditional education methods in terms of design, theory, and practice (Eby, 2013). Therefore, it is observed that there is a need for suggestions regarding different methods to be used in distance education. The issue of distance education is frequently on the agenda today and all the work to be done on the subject is important. For these reasons, the study aimed to determine the suggestions of university students regarding distance education.

2. METHOD

In the study, the case study design, one of the qualitative research designs, was used as the suggestions of the university students regarding compulsory distance education were examined in line with their opinions. Case study is a research approach that aims to identify a past or present situation as it exists. In this model, the individual, event, or object subject to research is tried to be described in its own conditions and as it is. What is wanted to be learned is and is there. The important thing is to be able to properly “observe” and document what is desired to be learned (Karasar, 2019).

Criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the study group of the study. With this technique, individuals who are interested in the research subject and have knowledge are generally used in determining the participants (Yıldırım & Şimşek, 2013). Being a university student subjected to distance education was determined as the basic criterion in determining the participants in this study. In the research, 1630 university students studying at distance were reached, but 626 forms that did not or could not suggest were eliminated. The study group determined for this study consisted of a total of 1044 participants, 403 from Muş Alparslan University and 601 from Bingöl University in the 2019-2020 academic years.

Within the scope of the study, a questionnaire about what the university students' suggestions about distance education was and a form asking demographic variables were prepared online. The prepared forms were sent by means such as mail, WhatsApp, and shared online on social media such as Facebook and Instagram. The prepared form was kept available for 1 month.

Two methods, descriptive and content analysis were used in the study (Elo & Kyngäs, 2008). In descriptive analysis, direct quotations are frequently used to reflect the views of individuals in a remarkable way. In the content analysis, the collected data is analyzed in depth (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Analysis and interpretation of the research data were carried out as follows: First coding as T1, T2... was made for the participant in each form. The answers given to the questions in the online form were examined meticulously by the researchers and the coding were made based on the essence of the statements. While coding, attention has been paid to determine the frequency of expression. The similarities and differences of the codes were examined, and themes were formed by bringing together similar codes (Yıldırım & Şimşek, 2013).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the findings of this study Corona (Covid-19) being implemented due to the pandemic, the first applications of distance education, students using distance learning systems in higher education institutions in Turkey to be understanding and flexible Regarding the exam system, they argued that it should be simpler and more understandable, exams should be in the form of homework, and grades should be given more fairly. They emphasized the importance of conducting distance education with live lessons and videos and making remedial trainings when necessary. They stated that they have problems such as internet connection and network.

Corona (Covid-19) pandemic, infrastructure of open and distance education system in Turkey, access, security, content, design, implementation, quality, shows the need to strengthen the legislation and pedagogically (Can, 2020).

Planning, coordination, adequacy of the system's infrastructure, effective management and even control of distance education services are of great importance. Especially the establishment of the infrastructure, the planning of the lessons, the creation of the course contents should be handled and maintained with a holistic approach (Can, 2020).

Online classes require more patience, time and understanding than traditional methods (Perrin and Mayhew, 2000). Failure of academicians to show the patience, time and understanding expected of them will cause disruptions in the system where they teach through distance education (Bilgiç et al., 2011). In their study, Bilgiç et al. (2011) emphasized the inability of academicians to prepare content, basic computer skills, use of online environments and communication tools, time constraints and distance to technology due to the disruptions in the distance education system.

Providing diversity in the materials used by academicians in lessons and supporting the learning of students with different learning styles will contribute to the distance education process.

Regarding the exam system, they argued that it should be simpler and more understandable, exams should be in the form of homework, and grades should be given more fairly. They emphasized the importance of conducting distance education with live lessons and videos and making remedial trainings when necessary. They stated that they have problems such as internet connection and network. Regarding the exam system, Kınalıoğlu and Güven (2011) also found opinions in their study that exam applications conducted in online environments are not safe and the measurement data obtained because of these applications are not healthy. With the suggestion of university students, homework modules can be used instead of the exam system.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/07/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.11824

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dır. Araştırmacıların araştırmanın aşamalarına katkıları

Yazar 1: Giriş ve yöntem bölümleri, danışmanlık, veri toplama.

Yazar 2: Veri analizi, bulgular, sonuç bölümleri.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 18.02.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 20.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882886>

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN REFORM PROGRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARI*

Erhan BOZKURT¹, Gonca KÜÇÜKAKIN², Hava ÖKSÜZ³

ÖZ

Bu fenomenoloji araştırmasında, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programı olgusuna ve Türkiye’de matematik eğitimi alanında son yıllarda uygulanmakta olan yeni öğretim programlarına ilişkin algılarının tanımlanması amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkiye’deki bir ilin devlet okullarında görev yapmakta olan 12 ortaokul matematik öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ortaokul matematik öğretmenlerinin genel anlamda öğretim programı olgusunun mesleki yaşamlarındaki rolü ve önemine ilişkin farkındalıklarının düşük olduğuna işaret etmektedir. Buna karşın ideal matematik öğretim programı algılarının reform programlarında ortaya konulan yeniliklerle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin reform programlarının gerekliliğine ve önemine inandıkları söylenebilir. Ancak bu araştırmada öğretmenler matematik reform programlarının uygulanabilirliğine yönelik olumsuz duygu ve değerlendirmeler ortaya koymuşlardır. Matematik reform programlarını, test başarısı odaklı ölçme-değerlendirme sistemiyle uyumsuz olması ve sık değişmesi gibi çeşitli nedenlerle değersiz, güvenilirmez ve kaygı verici olarak nitelendirmişlerdir. Bu çelişkili bulgular, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programı bilgilerindeki eksikliğe işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, ortaokul matematik öğretmeni, öğretim programı bilgisi, fenomenoloji

MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT REFORM CURRICULUM

ABSTRACT

In this phenomenology study, it was aimed to define and explain the perceptions of middle school mathematics teachers regarding the phenomenon of curriculum and the new mathematics curriculum being implemented in Turkey in the field of mathematics education in recent years. Twelve middle school mathematics teachers working in the state schools of a province in Turkey were included in the study. The data were obtained through semi-structured interviews. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis method. The findings indicate that the awareness of the middle school mathematics teachers regarding the role and importance of the curriculum phenomenon in their professional life and development is low. On the other hand, it has been determined that their perceptions of the ideal mathematics curriculum are compatible with the innovations introduced in the reform programs. Therefore, this study concluded that middle school mathematics teachers believed in the necessity and importance of the reform programs. However, they revealed negative feelings and evaluations about the implementation of the mathematics reform programs. They labeled the mathematics reform programs as worthless, unreliable and worrying for various reasons such as being incompatible with the assessment and evaluation system focused on test success and changing frequently. These contradictory findings point to the lack of curriculum knowledge of middle school mathematics teachers.

Keywords: Curriculum, middle school mathematics teacher, curriculum knowledge, phenomenology

* Bu çalışma, 26-28 Eylül 2019 tarihleri arasında İzmir’de gerçekleştirilen 4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education (TURCOMAT) kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erhanb82@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5524-6994>

² Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, goncakupukakin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1908-9052>

³ Sıtkı Çetin Ortaokulu, Uşak, havaoksuz35@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2201-4027>

1. GİRİŞ

Öğretim programı, güncel eğitim anlayışı doğrultusunda, belirli bir alandaki öğretim hedeflerinin neler olması gerektiği; hangi içeriğin, ne düzeyde, nasıl öğretileceği ve öğrenmelerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konularında öğretmenlere yol gösteren bir rehber olarak tanımlanabilir (Bobbitt, 2017; Ertürk, 2013; Goodlad, 1979; Varış, 1988). Bu rehberin başarılı olmasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerden, öncelikle, öğretim programında benimsenen eğitim felsefesini anlamaları ve bu felsefe doğrultusunda ortaya konulan öğretim hedeflerinin ve materyallerinin farkında olmaları ve ardından bunları kendi sınıflarında etkili bir şekilde kullanabilme isteğini ve gayretini sergilemeleri beklenmektedir. Bunun için öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerisine, kendini geliştirme isteğine ve yeterli öğretim programı bilgisine sahip bireyler olmaları gerekmektedir (Posner, 1995; Tyler, 2014).

Öğretmen bilgisine yönelik öncü çalışmalar yapan Shulman'a göre (1987) öğretim programı bilgisi öğretmenlerin sahip olmaları gereken yedi temel bilgi alanından birisidir ve öğretmenin öğretim görevini yerine getirirken yararlanmış olduğu öğretim programı ve materyalleri hakkındaki bilgisini içerir. Bu bilgi alanı Ball vd. (2008) tarafından ortaya atılan matematik öğretimi için gerekli bilgi alanları modelinde "alan ve öğretim programı bilgisi" adıyla pedagojik alan bilgisinin önemli bir bileşeni olarak tanımlanmıştır. Bu modele göre öğretmenlerin matematiği etkili öğretebilmeleri için kullanmış oldukları öğretim programının temel bileşenlerini (misyonziyon, hedefler, içerik, kavramlar vb.), öğretim programında vurgulanan öğretim yöntemlerini, araçlarını ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini ve bunları nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir.

Türkiye'de, son 15 yıllık süreçte, matematik öğretim programlarında köklü değişimler yaşanmıştır. Bu süreçte ortaya konulan öğretim programlarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, 2009, 2013, 2017, 2018), önceki programlardan farklı olarak, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu temel anlayış doğrultusunda bu programlarda akıl yürütme ve ilişkilendirme gibi temel matematiksel becerilerin ve öz düzenleme, işbirlikçi çalışma, adalet ve dürüstlük gibi temel yaşam becerilerinin ve değerlerinin öğrencilere aktif öğrenme ortamlarında kazandırılması hedeflenmiştir. Bu temel hedef doğrultusunda, öğretim programlarında yer verilen içerikte (öğrenme alanları ve kazanımlar) ve vurgulanan sınıf içi öğretmen-öğrenci rollerinde, öğretim yöntemlerinde, materyallerinde ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinde önemli değişimler yaşanmıştır. Yaşanan bu önemli değişimler, Türkiye'de görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programı bilgilerini ve reform niteliğindeki bu yeniliklere uyumlarını incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'deki ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programı bilgilerini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Bozkurt, 2015; Gökkurt, 2014; Kutlu, 2018; Yetkin-Özdemir vd., 2015). Bu araştırmalardan Kutlu (2018) tarafından yapılan durum çalışmasında göreve yeni başlayan matematik öğretmenlerinin öğretim programında yer alan kazanımların sınırlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu, buna karşın öğretim sürecinde kazanımla ilişkili kritik noktaları vurgulamada ve kazanımlar arasında ilişki kurmada yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin matematik derslerine hazırlanırken ve derslerini işlerken öğretim programından sınırlı düzeyde yararlandıkları tespit edilmiştir. Gökkurt (2014) tarafından yapılan durum çalışmasında ise ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu, matematik öğretiminde ortaya konulan temel amaçlara, ön plana çıkarılan temel becerilere ve öğretim programının içeriğine (öğrenme alanları ve kazanımlar) ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bozkurt (2015) ve Yetkin-Özdemir vd. (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programından daha çok içerik belirleme amacıyla yararlandıkları, öğretim programının ortaya koyduğu temel öğrenme-öğretme yaklaşımına, kazanımlar için tanımlanan sürelerle ve öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi için tanımlanan yöntemlere ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Özetle yapılan bu araştırmalar, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programı bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin yeni programlara yönelik görüşlerini inceleyen araştırmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin yeni programlara genel anlamda olumlu yaklaştıkları görülmektedir (Cemalettin & Tuğrul, 2012; İzci & Göktaş, 2014; Karakoç, 2019; Özdal & Karatas, 2015; Sargın, 2017). Bu araştırmalarda öğretmenler özellikle yeni programlarda içeriğin sadeleştirilerek öğretim sürelerinin artırılmasından, önerilen öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden ve etkinliklerinden ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Buna karşılık yeni programların uygulanmasına yönelik bazı olumsuz görüşler ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okullarında gerekli kaynak, materyal ve teknolojik araçların olmaması ve yeni programların test başarısı odaklı ölçme-değerlendirme sistemiyle uyumsuz olması nedenleriyle yeni programları etkili kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Özdal ve Karatas (2015) ve İzci ve Göktaş (2014) tarafından yapılan araştırmalarda ortaokul matematik öğretmenleri, yeni programlarının verimsizliğinde kendi bilgi eksikliklerini ön plana çıkarmışlar ve yeni programları daha etkili kullanmalarını sağlayacak hizmet içi eğitim çalışmalarının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf içi öğretim durumlarını ele alan araştırmalar, öğretmenlerin yeni programlara yönelik sahip olduklarını bilgi eksikliklerinin ve uygulamaya dönük olumsuz inanışlarının sınıf içi uygulamalarına yansımalarını göstermektedir (Bozkurt, 2015; Gürsoy, 2019; Kiraz & Cemalettin, 2020; Önel vd., 2020; Ramazan & Haser, 2020; Yetkin-Özdemir vd., 2015). Bu araştırmalar ortaokul matematik öğretmenlerinin reform programlarında ortaya konulan yenilikleri sınıflarına başarılı bir şekilde yansıtamadıklarını ve öğretmen merkezli eski öğretim alışkanlıklarıyla matematiği öğretmeye devam ettiklerini ortaya koymaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinden yeni programlara yönelik elde edilen bu çelişkili bulgular, öğretmenlerin öğretim programı olgusuna ve yeni programlara yüklemiş oldukları anlamları, duyguları ve inanışları derinlikli bir şekilde incelemeyi gerekli kılmaktadır. Çünkü algıların davranışlar üzerinde önemli bir yönlendirici etkisi vardır (Hall & Smith, 2006; Schunk, 1990).

Matematik öğretmenlerinin öğretim programına ve reform programlarına yönelik algılarını inceleyen çalışmalar incelendiğinde ise genellikle karma öğretmen gruplarıyla yapılmış tarama araştırmaları ile karşılaşmıştır (Aslan & Erden, 2020; Aykaç & Çelik, 2014; Çırak-Kurt, 2017; Keskin, 2020; Semerci, 2007; Taşdemir & Taşdemir, 2011; Yurdakul, 2015). Bu araştırmalarda ortaya konulan çelişkili bulgular da dikkat çekicidir. Örneğin Aslan ve Erden (2020), Keskin (2020) ve Taşdemir ve Taşdemir (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin öğretim programını daha çok harita, rota ve pusula gibi olumlu kavramlar kullanarak tanımladıkları tespit edilmiş ve genel anlamda öğretim programı olgusuna önem atfettikleri ve bağlılıklarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna karşın, Aykaç ve Çelik (2014), Çırak-Kurt (2017) ve Semerci (2007) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin öğretim programı olgusunu tanımlarken bilgi yığını, sorun ve politik metin gibi olumsuz kavramları daha çok kullandıkları tespit edilmiş ve öğretim programına yeterince değer vermedikleri ve bağlılıklarının zayıf olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmalar, ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıflarında reform programlarına karşı olumsuz tutum sergilemelerine sebep olan algıları açıklamakta yetersiz kalmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğretim programı olgusuna ve matematik reform programlarına yönelik algılarının tanımlanması ve açıklanması amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde bu araştırmada aşağıdaki üç alt probleme yanıt aranmıştır:

- 1- Ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğretim programı olgusuna yüklemiş oldukları anlamlar nelerdir?
- 2- Ortaokul matematik öğretmenlerinin, matematik reform programlarına yönelik duyguları nasıldır?
- 3- Ortaokul matematik öğretmenlerinin, matematik reform programlarına yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
- 4- Ortaokul matematik öğretmenlerinin, ideallerindeki matematik öğretim programı algıları nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programı olgusuna ve matematik reform programlarına yüklemiş oldukları anlamların, duyguların ve değerlendirmelerin görüşme yöntemiyle detaylı bir şekilde belirlenerek alan yazına katkı sunulması hedeflenmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın reform programlarının uygulayıcıları olan ortaokul matematik öğretmenlerine, reform programlarına ilişkin sahip oldukları anlayışları ve sergiledikleri uygulamaları geliştirmeye yönelik önemli çıkarımlar sunması beklenmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının matematik öğretim programlarının geliştirilmesinde ve matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin planlanmasında görev alan uzmanlara da önemli dönütler sunması ve çalışmalarının verimliliğine katkı sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programı olgusuna ve reform programlarına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Fenomenoloji araştırmalarında bir grup bireyin, deneyim sahibi oldukları belirli bir olguya yüklemiş oldukları ortak anlamlar üzerine odaklanılır. Bu araştırmalarda sonuç olarak katılımcıların olguya ilişkin paylaşımlı anlamlarını yansıtan evrensel tanımlamalar geliştirilir (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Bu araştırma sonucunda Türkiye’de görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri için öğretim programı olgusunun ne anlam ifade ettiği ve reform programlarının bu öğretmenlerde hangi duyguları ve anlamları oluşturduğu tanımlanmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, Türkiye'nin nüfus bakımından orta ölçekli bir ilinin devlet okullarında görev yapmakta olan 12 ortaokul matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır ve ölçüt örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu yöntemler kapsamında, araştırmacıların ikamet ettiği ilde görev yapan ve araştırmacılar tarafından tanınan, “meslekte en az 16 yıllık deneyime sahip” ortaokul matematik öğretmenleri belirlenmiş ve bu öğretmenlerle birer ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde kendilerine araştırma hakkında bilgiler sunulmuştur. Bu bilgiler ışığında araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu ifade eden toplam on iki kişilik öğretmen ile araştırmanın katılımcı grubu oluşturulmuştur. Araştırmada bu örnekleme yöntemlerinin tercih edilmesindeki amaç, matematik reform programlarına yönelik zengin deneyime sahip öğretmenlerden kapsamlı ve geçerli verilerin elde edilmesidir. Tablo 1’de araştırmanın katılımcı grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur:

Tablo 1.

Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

No	Adı	Kıdem	Görev Yeri	Mezun Olduğu Fakülte
1	Ayşe	16	Taşra	Eğitim Fakültesi
2	Can	16	Merkez	Eğitim Fakültesi
3	Duygu	20	Merkez	Eğitim Fakültesi
4	Erkan	17	Taşra	Eğitim Fakültesi
5	Fadime	23	Merkez	Fen Edebiyat Fakültesi
6	Gülsüm	20	Taşra	Eğitim Fakültesi
7	Halil	16	Merkez	Eğitim Fakültesi
8	Mehmet	16	Merkez	Eğitim Fakültesi
9	Meltem	17	Taşra	Eğitim Fakültesi
10	Mustafa	18	Taşra	Eğitim Fakültesi
11	Tuncay	16	Merkez	Eğitim Fakültesi
12	Zeynep	16	Taşra	Eğitim Fakültesi

Tablo 1’den görüldüğü üzere katılımcı grubunda altı kadın ve altı erkek öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 16 ile 23 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerinin yarısı (altı katılımcı) il merkezinde, diğer yarısı (altı katılımcı) ise taşra bölgelerde (köy ve kırsal) yer alan okullarda görev yapmaktadır. Katılımcılardan Fadime hariç diğerleri lisans eğitimlerini çeşitli üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yer alan matematik eğitimi programlarında tamamlamışlardır. Katılımcı grubu içerisinde en fazla kıdeme sahip olan Fadime, Fen-Edebiyat Fakültesi matematik programı mezunudur.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde her bir katılımcı ile ikişer görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin ilkinde katılımcıları bir matematik öğretmeni olarak daha yakından tanımak ve araştırmacılar ile katılımcılar arasında güven ortamı oluşturmak amaçlanmıştır. Araştırmanın asıl verilerinin toplandığı ikinci görüşmelerde ise öğretmenlerin öğretim programı algılarının ve reform programlarına ilişkin değerlendirmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanması sürecinde ilk olarak alan yazında (Kyriakides, 1997; Shriner vd., 2010; Yates, 2006) mevcut olan açıklamalardan, veri toplama araçlarından ve bulgulardan yararlanarak taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak formlar için matematik eğitimi ve nitel araştırma alanlarında uzman olan iki akademisyenden görüş alınmış ve öneriler doğrultusunda bu formlar üzerinde çeşitli düzenlemeler (soru ekleme-çıkarma, soruların sırasını değiştirme, soru ifadelerini düzeltme) yapılmıştır. Ardından, katılımcı grubunda yer almayan, gönüllü üç ortaokul matematik öğretmeni ile taslak formların pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama gözlemlerinden hareketle taslak formlarda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formlarına son hâlleri verilmiştir. Aşağıda, ikinci görüşmelerde yer verilen sorulardan örnekler sunulmuştur:

- 1- Öğretim programı dediğimde ne hissediyorsunuz? Öğretim programı ifadesi sizde hangi duyguları uyandırıyor? Niçin? (Soru 1)
- 2- Sizce öğretim programı diye bir şey niçin var? Öğretim programı, bir matematik öğretmenin ne işine yarar? (Soru 2)
- 3- Bildiğiniz üzere matematik öğretim programında ara ara değişiklikler yapılıyor. Bu program değişikliği haberlerini duyduğunuzda ne hissediyorsunuz? Niçin? (Soru 6)
- 4- Yeni bir matematik öğretim programı geliştirildiğini ve sizin bu programın geliştirmesinde görev alan en yetkili kişi olduğunuzu varsayalım. Bu programın temel hedefi ne olurdu? (Soru 10)

Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiş ve izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Birinci görüşmeler yaklaşık olarak otuzar dakika sürerken, ikinci görüşmeler yaklaşık olarak kırk beşer dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin analizi

Bu araştırmada bulgular, veri toplama süreci sonunda elde edilen toplam 24 adet görüşme kaydının (yaklaşık 900 dakika) içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesiyle elde edilmiştir. Analiz sürecine görüşme kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması ve transkript edilmesiyle (çözümleme) başlanmıştır. Çözümleme işlemlerinin tamamlanmasının ardından kodlama çalışmalarına geçilmiştir. Kodlama çalışmalarını daha odaklı ve verimli kılmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan bir analiz çerçevesinden yararlanılmıştır. Analiz çerçevesinin geliştirilme sürecinde ilk olarak araştırma soruları ve alan yazından yararlanılmıştır. Araştırma sorularından ve alan yazında mevcut olan kavramlar ve bulgulardan hareketle analiz çerçevesinin taslak formatı oluşturulmuştur (Çırak-Kurt, 2017; Handal & Herrington, 2003; Kyriakides, 1997; Remillard, 2005; Shriner vd., 2010; Yates, 2006). Oluşturulan taslak analiz çerçevesi, matematik eğitimi ve nitel araştırma alanlarında uzman olan iki akademisyenin önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir. Ardından taslak analiz çerçevesi araştırmacılar tarafından pilot uygulama verilerine ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırmacıların yapmış olduğu bağımsız kodlamalar arasındaki tutarlılığı belirlemek için Cohen Kappa Uyum Testi uygulanmış ve tutarlık katsayısı 0,82 olarak belirlenmiştir. Bu değer analiz çerçevesinin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Cohen, 1960). Araştırmanın analiz çerçevesinde yer verilen temalar ve bunlara ilişkin açıklamalar ve örnek kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Analiz Çerçevesi

Temalar	Açıklamalar ve Örnek Alt Kodlar
Varoluş amacı	Öğretmenlerin, öğretim programı olgusunun varoluş amaçlarına ilişkin algıları Eğitimde çağı yakalamak, eğitim vizyonu belirlemek, uygulama birliği sağlamak vd.
Değerlendirme	Öğretmenlerin, matematik reform programlarının verimliliğine ilişkin değerlendirmeleri Olumlu değerlendirmeler: Verimli, kullanışlı, başarılı Olumsuz değerlendirmeler: Verimsiz, kullanışsız, başarısız
Neden Atfetme	Öğretmenlerin, reform programlarının verimsizliğinin nedenlerine ilişkin algıları Öğretmenlerin uyum sorunu, sınav başarısı odaklı ölçme-değerlendirme sistemiyle uyumsuzluk, yoğun içerik vd.
Duygu	Öğretmenlerin, matematik reform programlarına yönelik duyguları Olumlu duygular: Bağlılık, güven, rahatlık vd. Olumsuz duygular: Aidiyetsizlik, can sıkıntısı, hayal kırıklığı vd.
İdeal öğretim programı	Öğretmenlerin, ideal öğretim programı algıları Hedef algıları: Matematiksel düşünme becerisi kazandırmak, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmek vd. İçerik algıları: Etkinlik-materyal odaklı olma, günlük yaşamla ilişkili olma vd.

2.5. İnanılrlık, nakledilebilirlik ve tutarlık

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inanılrlık, nakledilebilirlik ve tutarlık kavramları kullanılmaktadır. İnanılrlık (iç geçerlik), araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçların gerçek durumu ne düzeyde yansıttığını; nakledilebilirlik (dış geçerlik), bulgu ve sonuçların benzer durumlara ne düzeyde aktarılabilirdiğini, tutarlılık (güvenirlik) ise araştırmanın benzer özelliklere sahip katılımcılarla, benzer şekilde gerçekleştirilmesi durumunda benzer sonuçların elde edilebilirlik düzeyini ifade etmektedir (Merriam, 2009). Araştırmanın çeşitli aşamalarında, araştırmayı bu yönlerden kuvvetlendirmek amacıyla şu tedbirler alınmıştır:

Uzman görüşü: Veri toplama araçlarının ve kodlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde, matematik eğitimi ve nitel araştırma alanlarında uzman olan 2 akademisyenden görüş talep edilmiş ve öneriler doğrultusunda ilgili araçlarda gerekli düzenlenmeler yapılmıştır. Bu strateji, araştırma sonucunda daha inanılır ve tutarlı veriler elde edilmesine katkı sağlamıştır.

Detaylı betimleme: Araştırmada veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, katılımcıların nasıl belirlendiği, katılımcıların hangi özelliklere sahip oldukları, verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiği detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular, mümkün olduğunca çok sayıda katılımcı ifadesi sunularak betimlenmeye çalışılmıştır. Çözümleme sürecinde öğretmenlerin ifadeleri birebir yansıtılmaya çalışılmıştır. Böylece araştırmacıların elde edilen bulgulardaki olası ön yargılarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu strateji, sonuçların inanılrlığına, nakledilebilirliğine ve tutarlılığına katkı sağlamıştır.

Katılımcı doğrulaması: Veri toplama sürecinden elde edilen görüşme kayıtlarının çözümlenmesi sürecinde, tereddütte kalınan ifadeler için katılımcılara danışılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece elde edilen bulguların inanılabilirliği ve tutarlılığı artırılmıştır.

Birden fazla araştırmacının katılımı: Veri analiz sürecindeki tüm işlemler üç araştırmacı tarafından ortaklaşa gerçekleştirilmiş ve kararlar uzlaşma içerisinde alınmıştır. Elde edilen görüşme dökümlerinin doğruluğu, ses kayıtlarının her bir araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yeniden dinlenmesiyle kontrol edilmiştir. Bu strateji, sonuçların inanılabilirliğine ve tutarlılığına katkı sağlamıştır.

Örneklemede maksimum çeşitlilik: Araştırmanın katılımcı grubu, kıdem ve görev yeri özellikleri açısından çeşitliliği maksimum düzeyde yansıtacak şekilde belirlenmiştir. Böylece araştırma sonuçlarının hitap ettiği okuyucu kitlesinin kapsamı genişletilmiştir. Bu strateji elde edilen sonuçların nakledilebilirliğini artırmıştır.

Pilot uygulama: Veri toplama araçlarının ve kodlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde gerçekleştirilen pilot uygulama, araştırmada elde edilen verilerin inanılabilirliğine ve tutarlılığına katkı sağlamıştır.

2.6. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 10.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020-97

3. BULGULAR

3.1. Öğretim programı olgusuna yüklenen anlamlar

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğretim programı olgusunun varoluş amaçlarını “içerik belirlemede rehber olmak” ve “uygulama birliği sağlamak” olarak tanımlamıştır. Tablo 3’te bu algıları ortaya koyan öğretmenlere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Öğretim Programı Varoluş Amaçlarına İlişkin Algıları

Varoluş Amacı Algısı	Öğretmen
İçerik belirlemede rehber olmak	Ayşe, Can, Duygu, Erkan, Fadime, Gülsüm, Halil, Mehmet, Meltem, Mustafa, Tuncay, Zeynep
Uygulama birliği sağlamak	Erkan, Gülsüm, Halil, Tuncay

Tablo 3’te görüldüğü üzere, “içerik belirlemede rehber olmak”, tüm öğretmenler tarafından ortaya konmuş, ortak bir varoluş algısı olmuştur. Aşağıdaki diyaloglarda görüldüğü üzere öğretmenler, öğretim programının, matematiği farklı sınıf düzeylerinde eksiksiz bir şekilde öğretebilmelerini sağlamak için var olduğuna inanmaktadırlar:

Meltem: [Öğretim programı] neler öğreteceğimizi gösteriyor aslında. Yani o olmasaydı, ne sırada öğreteceğimizi, hangi sınıfta hangi düzeyde öğreteceğimizi bilmezdik...

Mustafa: Öğretim programının var olma amacı, öğretmemiz gerekenlerin bulunduğu program. Yani dediğim gibi, yani bu programlar olmasa ne öğreteceğimizi de unutabiliriz. Kaçırabildiğimiz alt kazanımlar olabilir. Yani öğrencilere yaşlarına göre bir şeyler aktarmamız gerekiyor Ders seviyelerine, gelişim düzeylerine göre bir şeyler aktarmamız gerekir. Bunları da yani belli düzende aktarabilmek için programlar gerekli. ...Program olmasa kafamıza göre bir şeyler anlatabiliriz. Kendi bütün tecrübelerimizi aktarabiliriz. Hâlbuki çoğu bilgilerimizi aktarmamız gerekiyor bazen de. Yani öğrenci yapısına uygun mu, düzeyine uygun mu...

Zeynep: Şimdi matematikte her yaş grubunun belli öğrenmesi gereken durumlar var. Bunları hani belli bir seviyede, belli bir şekilde ve düzgün bir şekilde anlatabilmek açısından öğretim programı olması gerekiyor...

Öğretim programı olgusunun varoluş amaçları ile ilgili öğretmenler tarafından ortaya konan bir diğer algı “uygulama birliği sağlamak” olmuştur. Bu algıya sahip dört öğretmene (Erkan, Gülsüm, Halil, Tuncay) göre,

öğretim programı, ülkenin farklı bölgelerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin ortak bir içeriği, benzer yöntemlerle öğretebilmesi için vardır:

Halil: Bence [öğretim programı] genel bir uygulanabilecek kurallar olsun diye koyulmuş. Çoğunluk tarafından uygulanıyor mu bilmiyorum ama bütün ülkede bir birlik sağlansın, herkes aynı şekilde eğitim-öğretim yapsın ya da herkes aynı metotları kullansın en azından diye yapıyor diye düşünüyorum...

Erkan: Kazanımların ortak bir paydada buluşabilmesi için, yani doğuda-batıda farklı bir kazanım veya farklı bir yöntem gösterilmemesi için diyebiliriz...

Tuncay: Birliktelik, yani ulusal anlamda birliktelik sağlanması için. Onu hissediyorum...

3.2. Matematik reform programlarına yönelik değerlendirmeler

Yapılan görüşmelerde tüm öğretmenler, Türkiye’de, son 15 yıllık süreçte uygulanmakta olan matematik reform programlarını başarısız/verimsiz olarak değerlendirmişler ve bu başarısızlığın nedenlerini çok çeşitli etkenlere bağlamışlardır. Tablo 4’te öğretmenlerin matematik reform programlarının başarısızlığına yönelik yapmış oldukları bu neden atfetmelerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Reform Programlarının Verimsizlik Nedenlerine İlişkin İnanışları

Neden Atfetme	Öğretmen
Öğretmenlerin uyum sorunu	Ayşe, Fadime, Halil, Gülsüm, Mehmet, Mustafa, Tuncay, Zeynep
Yoğun içerik	Can, Duygu, Gülsüm, Meltem, Mustafa, Zeynep
Sınav başarısı odaklı ölçme-değerlendirme sistemiyle uyumsuzluk	Ayşe, Erkan, Halil, Tuncay
Sık değişmesi	Can, Duygu, Fadime
Kolay erişilir olmaması	Erkan, Meltem
Belirli bir kesime hitap etmesi	Mehmet

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik reform programlarının başarısızlığına yönelik en yaygın (8 katılımcı) ortaya koymuş oldukları neden atfetme “öğretmenlerin uyum sorunu” olmuştur. Aşağıdaki diyaloglarda görüldüğü üzere bu algıyı ortaya koyan öğretmenler, Türkiye’deki matematik öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim alışkanlıklarını terk edemediklerini, dolayısıyla reform programlarında ortaya konulan yenilikleri sınıflarına yansıtamadıklarını düşünüyorlar:

Halil: Yani yeni programlara karşı biz şeyiz. Yani çoğumuzun düşüncesi, bu program çok güzel ama uygulanamaz diye bakıyoruz en başında. Örnek veriyorum, genelde öğretmen odaklı bir program kullanırız biz. Eğitimimizi ona göre almışız. Yeni mezunları kast etmiyorum burada, ben 15 yıllık öğretmenim. Ama yeni mezunlarda eski öğretmenlere uyuyor... Öğretmenler hâkimiyeti bırakmak istemiyor. Çocuklara hâkimiyeti bırakınca biz o işin suyunun çıkacağını düşünüyoruz işin açıkçası. Hani 30 tane çocuğun her birine söz versen zaten ders anlatamam mantığındayız biz...

Tuncay: Tam olarak programdan yararlandığımızı, onun en başta belirttiğimiz gibi bize rehber olması falan, bunları biz pek şey yapmıyoruz, kullanmıyoruz yani... Kullanmıyoruz pek fazla kullanmıyoruz...

Mehmet: Biraz artık rahata alışıyor insanlar. Ben ilk yıllarımda oturur not çıkartırdım, ders çalışırdım, soru çözerdim. Çözmeden kesinlikle girmezdim derse. Ama yıllar geçtikçe ne yapıyorsun mesela son 5 yıldır kitapsız deftersiz girip bir konuyu anlatabiliyorsun. Bunun etkisidir büyük ihtimalle...

Matematik reform programlarının başarısızlığına yönelik ortaya konulan bir diğer önemli neden atfetme “yoğun içerik” olmuştur. Bu neden atfetmeyi ortaya koyan altı öğretmen (Can, Duygu, Gülsüm, Meltem, Mustafa, Zeynep), matematik reform programlarının yoğun bir içeriğe sahip olduğuna ve öğretmenlerin bu yoğun içeriği etkili bir şekilde bir öğretebilmek için yeterli zamanları olmadığına inanıyorlar:

Araştırmacı: Reform programlarının verimli olduğunu düşünüyor musunuz?

Meltem: Yani yeterince değil bence.

Araştırmacı: Peki bunun sebebi nedir sence?

Meltem: Yani hani biraz programın ağır olması bence. Yani çok fazla kazanım var. O ağır olunca yani yetiştirme telaşına düşüyoruz hepimiz. O yüzden de hani yeterince belki de bakma gereği hissetmiyoruz. Ya da baksak da çok verimli oluyor...

Zeynep: Yoğun olduğunu düşünüyorum. Çok fazla bir hız var matematik açısından sürekli. Mesela ben bu hafta altıncı sınıflarda bölünebilme kurallarını anlatıyorum. Ardından asal sayılar geliyor. Sonra çarpanlar ve katlar mesela. Çarpanlar ve katlar ve bölünebilme kuralları. Bir haftada, beş saatte anlatılması gerekiyor bu konuların ve bu çok yoğun, ben bunu yetiştiremedim mesela. Yani üst üste biniyor. Yani bir çarpanlar ve katları anlatmam gerekiyor ve bölünebilme sayıları tek tek kurallarını nasıl bulunduğunu anlatmaya kalkarsan zaten 5 saate sığmıyor kesinlikle. Bu şekilde, müfredat benden istiyor ki konuyu ver, iki kazanımı ver ve sonrada asal sayılara geç diyor. Yani o zaman ben de ne yapıyorum hızlandırma, hızlandırılmış olarak anlatıyorum. Yani bir noktada çocuklarda bazı şeylerin gelişimi eksik kalıyor. Ezber değil ama yeterince o gözlem, düşünme kısımlarını kazanamıyorlar...

3.3. Matematik reform programlarına yönelik duygular

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, matematik reform programlarına yönelik tümüyle olumsuz duygular ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin hiçbirinde matematik reform programlarına yönelik olumlu bir duygu gözlenmemiştir. Tablo 5'te öğretmenler tarafından matematik reform programlarına yönelik ortaya konulan duygulara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Matematik Reform Programlarına İlişkin Duyguları

Duygular	Öğretmen
Değersiz (Önemsiz) Görme	Halil, Tuncay, Gülsüm, Mehmet, Mustafa
Güvensizlik	Ayşe, Can, Tuncay, Meltem, Zeynep
Kaygı - korku	Erkan, Halil, Tuncay, Zeynep
Can Sıkıntısı	Duygu, Fadime
Aidiyetsizlik	Can

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenler tarafından, matematik reform programlarına yönelik en yaygın (beşer katılımcı) ifade edilen olumsuz duyguların “değersiz görme” ve “güvensizlik” duyguları olduğu görülmektedir. Örneğin aşağıdaki diyaloglarda öğretmenler, matematik reform programlarının, çok sık değişmesi ve sahip oldukları sınav başarısı odaklı eğitim anlayışıyla uyumamaları sebebiyle kendilerinde oluşturduğu güvensizlik ve değersiz görme duygularından bahsetmektedirler:

Araştırmacı: Reform programları sizde hangi duyguların uyandırıyor?

Tuncay: Önemsiz, uygulanabilirliği az olduğunu hissettiğim bir şey olduğundan gözümde önemsiz canlanıyor... Normalde önemlidir büyük ihtimalle ama ben önemsiz olduğunu düşünüyorum. ...Çünkü şöyle önemsiz olduğunu hissediyorum. Bu 16 yıllık öğretmenlik hayatımda gördüğüm karşılaştığım dördüncü veya beşinci program olduğu için... Sadece 2006-2007 deki yeni programda biraz. o da öğretmenliğimin ilk yıllarıydı, bir o zaman detaylı inceledim. Ne olması gerekiyor, ne olmaması gerekiyor, nasıl gideceğiz falan filan. Daha sonraki programlarda hep ben de bir güvensizlik vardı, nasıl olsa iki sene veya üç sene sonra tekrar değişecek gibi bir algı oluştu bende ister istemez ama teknik olarak dediğim gibi normalde önemli olması gerekiyor ama bu süreç beni bu düşünceye itti yani. Duygusal olarak ben güvensiz ve önemsiz olduğunu vurguluyorum. Ve sınav odaklı çalıştığımız için öğrencileri daha çok sınava hazırlama olduğundan o, programın süreç değerlendirmesi ve öğrencilerin başarısını değerlendirme kriterlerini fazla dikkate almıyoruz...

Halil: Programa ilişkin duygularım şu şekilde; bizim programlarımız çok güzel ama uygulanabilirliği yok ya da uygulanmıyor yani. O yüzden değersiz hissediyorum...

Ayşe: Daha öncesi kötü müydü? Niye böyle oldu diye düşünüyorum ya da bazı kazanımlar bir üst programa, bir alt programa, bazı kazanımlar değişiyor, neden değişti, ne oldu da böyle bir değişikliğe gidildi diye bir güven sarsılması oluyor ya da bunu yapan kim, bu müfredata karar veren kim...

Öğretmenler tarafından matematik reform programlarına yönelik ortaya konulan bir diğer önemli olumsuz duygu “kaygı-korku” olmuştur. Bu duyguyu ortaya koyan dört öğretmen (Erkan, Halil, Tuncay, Zeynep), matematik reform programlarının anlaşılır olmaması, uygulamaya yönelik detaylı açıklamalar ve örnekler sunmaması ve sık değişmesi sebepleriyle kendilerinde kaygı ve korku hislerini uyandırdığını ifade etmektedir:

Erkan: Duygu olarak beni korkutuyor. O kazanımları uygulamak zorunda olmak ve de bize belli kazanım verdikten sonra yapacağımız etkinliklerin belli olmaması bana kendimi kötü hissettiriyor. Böyle her şeyin tam net olduğunu düşünmüyorum öğretim programlarında. Kazanımların tamamen net olarak dile getirilip nasıl etkinlik vereceğimiz konusunda tam olarak yerleşmediğini düşünüyorum...

Fadime: Kalabalık kelimeler, teknik bilgiler... Yani onu hissediyorum. Aslında nasıl söyleyeyim düşününce geriliyorum...

Zeynep: Yani mesela neye göre yapmış olabileceklerini falan düşünüyorum. Yoğun mu program, çok mu yoğun, yoksa sınıf düzeyinde yoğunluk var mı, hangi konu nereye geçmiş... Sık sık değişiklikler olduğu için hani buna bakıyorum. Bu da bende kaygı ve korku uyandırıyor...

3.4. İdeal matematik öğretim programı algıları

Öğretmenler, ideallerindeki matematik öğretim programını tanımlarken, beş hedef belirlemesi ortaya koymuşlardır. Tablo 6'da öğretmenlerin ideallerindeki matematik öğretim programına yönelik yapmış oldukları bu hedef belirlemelerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin İdeallerindeki Matematik Öğretim Programı İçin Hedef Belirlemeleri

Hedef	Öğretmen
Matematiksel düşünme becerisi kazandırmak	Ayşe, Can, Halil, Mustafa, Tuncay, Zeynep
Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmek	Fadime, Mehmet, Meltem, Tuncay
Yaratıcılık becerisi kazandırmak	Duygu, Erkan, Gülsüm
Problem çözme becerisi kazandırmak	Can, Duygu
İşlem becerisi kazandırmak	Halil

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin ideallerindeki matematik öğretim programı için en yaygın (6 katılımcı) ortaya koymuş oldukları hedef belirlemesinin “matematiği anlamlı öğretmek” olduğu görülmektedir. Aşağıdaki diyaloglarda görüldüğü üzere bu hedef belirlemesini ortaya koyan öğretmenlere göre matematik öğretim programı öncelikle öğrencilerin matematiği ezber yöntemlerle değil; matematiksel düşünme becerisini etkin kullanarak anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmesini hedeflemelidir:

Zeynep: Temel hedef... Ya önce matematiksel düşünme becerisini öğrenciye kazandırmak gerek. Öğrenciyle iletişime geçtiğimizde mesela bir şey söylediğimde düşünmediğini ben çok net anlayabiliyorum. Hâlbuki bu insanları tamamen düşünme bazlı yetiştirmemiz lazım. Mesela soruyu görüyor, düşünmüyor yani. Direkt çarpma, bölme yapmaya çalışıyor. Ya da ne bileyim ezberden gitmeye çalışıyor. Hâlbuki sorunun ne demek istediği, yani böyle bir durumda ne yapılabilir şeklinde önce bir düşünmesi gerekiyor ve buna göre çözüm üretmesi gerekiyor...

Halil: Programın hedefi kalıcı öğrenme olurdu. Yani biz sınav sistemi odaklı olduğumuz için ezber dayalı bir öğretim programı uyguluyoruz. Bu, bu sene değişecek bence. Değişiyor yavaş yavaş. Geçen yılki sistem de değişti. Örnek veriyorum. LGS (Liseye Giriş Sınavı) sorularına bakıyorum, formülü vermiş üstte onu ezberleme diyor sana. Ama yine de biz o mantıktan kurtulamadık...

Mustafa: Temel hedefi öğrencilerin kuralları ezberleyebilmelerini ölçmek yerine kuralları kullanabilmelerini ölçmek olabilir. Zaten hesap makineleri, bilgisayarlar var değil mi? Biz üslü sayılar işlemi yapsak ne olur yapmasak ne olur? Öğrenci onun mantığını anlayabiliyor mu aslında asıl hedef veya günlük hayatta kullanımını biliyor mu?

Öğretmenlerin ideallerindeki matematik öğretim programını tanımlarken ortaya koymuş oldukları bir diğer önemli hedef belirlemesi “matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmek” olmuştur. Bu hedef belirlemesini ortaya koyan dört öğretmene (Fadime, Mehmet, Meltem, Tuncay) göre matematik öğretim programı, öncelikle öğrencilere matematiği sevdirmeyi ve matematikte özgüven kazanmalarını sağlamayı hedeflemelidir:

Tuncay: Temel hedef... Her çocuğun matematik yapabileceğine, yani matematiğin sadece sayılar, semboller, işaretlerden ibaret olmadığını, bunun bir bilimsel yani, bir yönü olduğunu keşfedebilmelerini ve bundan zevk almalarını, yani neşelenmelerini, yani onları korkutmamasını, yani öğrencileri korkutan değil de bundan zevk aldıkları bir şey olmasını isterdim. Bunu nasıl yapardım bilmiyorum ama önceliğim bu olurdu herhâlde. Herkesin matematik yapabileceği inancına, özgüvenine sahip olabileceği bir program hazırlardım...

Fadime: Temel hedefim matematiği sevdirmek olurdu...

Öğretmenler, ideallerindeki ortaokul matematik öğretim programının içeriğini tanımlarken ise toplam beş özelliği vurgulamışlardır. Tablo 7’de öğretmenler tarafından ifade edilen bu içerik belirlemelerine ilişkin bilgileri sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin İdeallerindeki Matematik Öğretim Programı İçin İçerik Belirlemeleri

İçerik	Öğretmen
Etkinlik-materyal odaklı olma	Erkan, Gülsüm, Halil, Meltem, Mustafa, Zeynep
Günlük yaşamla ilişkili olma	Duygu, Fadime, Mehmet, Mustafa, Zeynep
Tasarım-proje odaklı olma	Ayşe, Duygu, Erkan, Gülsüm
Farklı disiplinlerle ilişkili olma	Can, Halil, Mustafa, Tuncay
Sade olma	Ayşe, Mehmet, Meltem
Teknoloji odaklı olma	Duygu, Zeynep
Atatürkçülüğe vurgu yapma	Can
Milli kültüre vurgu yapma	Mustafa

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin ideallerindeki matematik öğretim programının içeriğini tanımlarken en çok (6 katılımcı) vurguladıkları özelliğin “etkinlik/materyal odaklı olma” olduğu görülmektedir. Aşağıdaki örnek diyaloglarda görüldüğü üzere, bu algıyı ortaya koyan öğretmenlere göre matematik öğretim programı, öğretmenleri, matematik derslerinde etkinlik ve somut materyal kullanmaya teşvik etmeli ve öğretmenlerin bunları etkili kullanabilmeleri için somut açıklamalar ve örnekler sunmalıdır:

Erkan: Yapacağımız etkinliklerin net olmasını sağladım. Mesela bir konuyla ilgili en azından 4-5 tane etkinlik. Öğretmenler hazır kaynak istiyorlar... Bu etkinlik kısmını özellikle vurguladım. Yapılacak etkinliklerin net olmasına önem verirdim...

Zeynep: İlk başladığımız yıldan bugüne program sadeleşti. Bu olumlu bir şey bence etkinlikleri daha rahat yapabilme açısından ama bu seferde dediğiniz gibi kitaplardan etkinlikler kalktı. Etkinlikler vardı o zaman, ispat yönünde etkinlikler. Onların çoğunu yapmaya çalışıyorduk. Yani şahsen ben çoğunu yapıyordum ama bu seferde dediğiniz gibi çok yoğun bir program vardı. Hepsini yaptırmaya çalışıyorduk. Kiminde bazen başarısız oluyorduk. Ama bu tabii öğrenci grubuyla da ilgili. Yani bir yerde bir şeyin olmaması başka bir yerde olmayacağı anlamına gelmiyor. O yüzden yine etkinlik odaklı sistemden yanayım ben açıkçası. Daha böyle çocuğun yaparak-yaşayarak öğrenmesi diyeyim. Yani bu şekilde bir program isterdim...

Gülsüm: Ben açıkçası yaşayarak öğrenme taraftarıyım. Seçmeli matematik dersleri konuldu bu amaç için. Hiç uygulayan var mı? Hayır. Ben kendim de uygulamıyorum. Amacım bir an önce bitireyim de test çözeyim ya da konu anlatıyorsun, seçmeli matematik dersinde test çözdürüyoruz. Ama olması gereken bu değil. Siz bir Pisagor bağıntısını anlatıyorsanız bir alan materyali olmalı elinizde. Bence matematik sınıfları olmalı okullarda. Çocuk onu ölçerek biçerek yapmalı. Mesela ben şimdi prizmalar anlatıyorum. Oyun hamuruyla gittim sınıfa, kestim falan. Çocuklar şok oldu. Ben olsaydım kazanımların içine bunu eklerdim. Bunu yaptıracağız. Bunu görecek çocuk. Görsel algı. Şu an zaten sınav sisteminde (LGS) istenilen bu...

Öğretmenlerin ideallerindeki matematik öğretim programını tanımlarken vurguladıkları bir diğer önemli özellik “günlük yaşamla ilişkili olma” olmuştur. Bu özelliği vurgulayan beş öğretmene (Duygu, Fadime, Mehmet, Mustafa, Zeynep) göre matematik öğretim programı, günlük yaşam problemleri üzerine odaklanarak öğrencileri hayata hazırlamalıdır:

Araştırmacı: Peki, yeni bir matematik öğretim programı geliştirildiğini ve sizin bu programın geliştirmesinde görev alan en yetkili kişi olduğunuzu varsayalım. Bu nasıl bir program olurdu?

Duygu: Bu çok güzel bir soru. Bence bu görüşmenin en önemli sorularından biri. Bir kere hayatımız boyunca sürekli problemlerle karşılaşırız. Yani evden çıktığımız anda çözmemiz gereken problemler başlıyor hayatta ve doğal olarak da bunları çözmemiz gerekiyor. Matematiğin en önemli işlevlerinden biri de bu. Bir insana matematik, sadece matematik öğretmiyor aslında. Matematik, sadece kazanımları da öğretmiyor. Matematik, temel matematiksel bilgileri de vermiyor. Matematik bir insana hayatı boyunca karşısına çıkacak problemlere karşı problem çözme yetisi kazandırıyor. En önemli kazanımlardan biri de bu ve bizim matematik programında bu yeterince işleniyor...

Fadime: Matematiğin günlük hayatta kullanımına daha fazla önem verildiği bir program olurdu. Çünkü matematik günlük hayatta her yerde karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar inatla biz bunu nerde kullanacağız, ne işimize yarayacak diye bize sürekli sitem ediyorlar. O yüzden günlük hayatta nerde kullandıklarını veya bir konu günlük hayattan nasıl ortaya çıkmış, geçmişe de dayanarak konuların aktarılması daha iyi olacaktır...

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu fenomenoloji araştırması, ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğretim programı olgusuna ve ülkemizde son 15 yıllık süreçte uygulanmakta olan matematik reform programlarına yönelik algılarını tanımlamayı ve açıklamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenleri, “öğretim programı” olgusunun varoluş amacını, matematik öğretmenlerine “içerik belirlemede rehber olma” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlere göre matematik öğretim programı, matematik öğretmenlerine, derslerinde neyi, ne düzeyde anlatacaklarını göstermek için vardır. Matematik öğretim programının var oluş amaçlarını tanımlarken, alan yazında var olan öğretim programı tanımlamalarında (Bobbitt, 2017; Ertürk, 2013; Goodlad, 1979; Varış, 1988) ön plana çıkarılan öğretim vizyonu ortaya koymak; öğretim hedeflerini, yöntemlerini ve materyallerini belirlemede öğretmenlere rehberlik etmek gibi diğer önemli işlevlerini vurgulamamışlardır. Bu bulgulardan hareketle bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğretim programı olgusunun var oluş amaçlarına ilişkin kısır bir algıya sahip oldukları, öğretim programının mesleki yaşantılarındaki ve gelişimlerdeki rolü ve önemine ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte bu bulgular, Kutlu (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programından yararlanma düzeylerinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Ortaokul matematik öğretmenleri, ideallerindeki matematik öğretim programını tanımlarken, Türkiye’de, son 15 yıllık süreçte uygulamakta olan reform programlarıyla (MEB, 2005, 2009, 2013, 2017, 2018) uyumlu hedef ve içerik belirlemeleri ortaya koymuşlardır. İdeallerindeki matematik öğretim programının hedeflerini tanımlarken, reform programlarında sıklıkla vurgulanan öğrencilere matematiksel düşünme becerisi kazandırmak, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmek, öğrencilere yaratıcılık becerisi kazandırmak gibi hedefleri vurgulamışlardır. İçerik tanımlamalarında ise yine reform programlarında sıklıkla vurgulanan, etkinlik, materyal ve tasarım odaklı, günlük yaşamla ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiş bir matematiksel içeriğin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu bulgulardan hareketle, ortaokul matematik öğretmenlerinin, reform programlarında ortaya konulan değişimlerden memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, İzci ve Göktaş (2014), Karakoç (2019) ve Özdal ve Karatas (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda da ortaokul matematik öğretmenleri, reform programlarında ortaya konulan yeniliklerden duymuş oldukları memnuniyeti ve bu yeniliklerin başarılı olacağına dair inançlarını ortaya koymuşlardır.

Bu olumlu algılara karşın, bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenleri, matematik reform programlarının uygulamasına yönelik oldukça olumsuz değerlendirmeler ortaya koymuşlardır. Ortaokul matematik öğretmenleri, Türkiye’de, son 15 yıllık süreçte uygulanmakta olan matematik reform programlarını, sahip oldukları mesleki yetersizlikler, yoğun içerik, test başarısı odaklı ölçme-değerlendirme sistemiyle uyumsuzluk ve sık değişmesi gibi nedenlerle başarısız olarak nitelendirmişlerdir. Dolayısıyla reform programlarının kendileri için değersiz, güvenilmez, can sıkıcı ve hatta kaygı verici ve korkutucu bir unsura dönüştüğünü ifade etmektedirler. Bu bulgular, ortaokul matematik öğretmenlerinin, reform programlarına yeterince uyum sağlayamadıklarına işaret etmektedir. Bu sonuç, matematik öğretmenlerinin reform programlarını uygulamada yaşadıkları zorlukları ve sergiledikleri uyumsuzlukları ortaya koyan pek çok araştırmanın (Akbaş, 2020; Kiraz & Cemalettin, 2020; Önel vd., 2020; Öztürk & Işık, 2020; Ramazan & Haser, 2020) sonuçlarıyla uyum göstermektedir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programlara yönelik olumlu görüşlere sahip iken çelişkili bir şekilde yeni programların uygulanması yönelik oldukça olumsuz değerlendirmeler ortaya koymaları öğretim programı bilgilerindeki eksikliğe işaret etmektedir. Mesleki eğitimlerinin en önemli bölümü olan lisans eğitimlerini reform süreci öncesinde tamamlamış olan bu öğretmen grubunun, yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmadıkları yeni öğretim programlarını sınıflarında uygularken zorluk yaşamaları olasıdır. Bununla birlikte, kendilerinin de ifade ettiği gibi, kendi öğrencilik yıllarında uzun yıllar boyunca deneyimlemiş oldukları sınav başarısı odaklı öğrenme ve öğretme alışkanlıkları, onların bu anlayıştan oldukça farklı uygulamalar gerektiren öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimsemelerini engelliyor olabilir. Bu anlamda bu araştırma, Türkiye’de matematik eğitimi alanında hazırlanan reform programlarını uygulamaya geçmeden önce, matematik öğretmenleri için iyi planlanmış bir uyum sürecine ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Bu uyum sürecinde matematik öğretmenlerinin, alışkanlıklarını bir anda terk etmelerini beklemek yerine, zamana yayılmış, uygulama odaklı çalışmalarla reform programlarındaki yeniliklere yönelik bilgi, deneyim ve motivasyonlarının artırılması amaçlanmalıdır. Bu uyum sürecinde matematik öğretmenlerinin önerileri de dikkate alınarak reform programlarında gerekli düzenlemeler gerçekleştirilebilir. Böylece matematik öğretmenlerinin reform programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi sürecine daha çok dâhil olmaları sağlanabilir. Bu çalışmalar, matematik öğretmenlerinin reform programlarındaki yenilikleri daha iyi anlamalarını, daha çok benimsemelerini ve daha etkili uygulamalarını sağlayarak reform programlarının başarısına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, E. E. (2020). Öğretmenlerin matematik eğitim teorileri ve etkinlik tasarımı kriterlerine ilişkin paylaşımlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(2), 959-972.
- Aslan, M. & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Aykaç, N. & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* (Çev. M. E. Rüzgar). Pegem Akademi.
- Bozkurt, E. (2015). *Ders araştırması modeli bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerine yönelik grup temelli öz-düzenlemelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Budak, M. & Okur, M. (2012). 2005 ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(4), 8-22.
- Cemalettin, I. & Tuğrul, K. (2012). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-24.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Çelen, Y. (2011). *Öğretmenlerin ilköğretim matematik öğretim programına ilişkin görüşlerinin ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çırak-Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin" öğretim programı" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 631-641. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.654>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. baskı). Edge Akademi.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Gökkurt, B. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Güneş, G. (2008). *Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının öğretme öğrenme ortamına yansımaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Gürsoy, P. (2019). *Bir matematik öğretmenin cebir öğretim sürecinden yansımalar: Fark etme becerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Handal, B., & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.
- İzci, E. & Göktaş, Ö. (2014). Matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 317-328.
- Karagöz, E. (2010). *İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Karakoç, G. (2019). *2018 yılında yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Sakarya İli örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karakuş, M. & Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 3(1), 35-54.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Keskin, İ. & Yazar, T. (2019). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research*, 23, 1-28.
- Kiraz, K.-Ş. & Cemalettin, I. (2020). Tam sayıların öğretim sürecinin öğretmenlerin model kullanımları üzerinden analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 81-108. <https://doi.org/10.35675/befdergi.519552>
- Kutlu, D. (2018). *Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kyriakides, L. (1997). Primary teachers' perceptions of policy for curriculum reform in mathematics. *Educational Research and Evaluation*, 3(3), 214-242.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim matematik dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) matematik dersi öğretim programı*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- Önel, F., Dalkılıç, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T. & Birel, G. K. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? Bir durum çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 18(3), 1448-1459. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4113>
- Özdal, S. & Karatas, H. (2015). Beşinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 226-236.
- Öztürk, F. & Işık, A. (2020). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına yönelik algılarının incelenmesi. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 18(1), 47-63. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.522307>
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Humanities Social.
- Ramazan, A. & Haser, Ç. (2020). Matematik öğretmenlerinin çözümlü örneklerinin ve yazılı sınav sorularının öğretim programında yer alan kazanımlarla uyumunun belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 20-41. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-505016>
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Sargın, S. (2017). *Yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 31(2), 125-140.
- Shriner, M., Schlee, B. M., & Libler, R. (2010). Teachers' perceptions, attitudes and beliefs regarding curriculum integration. *The Australian Educational Researcher*, 37(1), 51-62.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011). Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.
- Temizöz, Y. & Koca, S. A. Ö. (2010). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (Çev. M. E. Rüzgar & B. Aslan). Pegem Akademi.
- Uçar, Z. T. & Demirsoy, N. H. (2010). Eski-yeni ikilemi: Matematik öğretmenlerinin matematiksel inançları ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 321-332.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yates, S. M. (2006, July 16-21). *Elementary teachers' mathematics beliefs and teaching practices after a curriculum reform*. The 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME), Prague.
- Yetkin-Özdemir, İ. E., Yıldız, P., Bozkurt, E. & Gürel, R. (2015). *Göreve yeni başlayan ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerine ilişkin öz düzenleme süreçleri* (TUBİTAK 1001-113K316). https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2jXitizhVYmCxNvH6W7fjbrqBZsgevlwdGnjq58tkNYuNN1P48TRCXOcW-PcoFFwErXpieaSetz2SACRJWO_cy9czR2QX34WONuDLXNNFUGAn9LtDQmRSaYZmogkXaFUcfxsczUEKoOxSlk1cOOOBKoBooBQMt2m8HsnsWWGCcdevK7H47t9QLwInAvR4YhQ7wsgIMdajEndoRALU=&contentType=application/pdf
- Yurdakul, B. (2015). Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 125-139.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The curriculum can be defined as a guide that guides teachers about what the teaching objectives should be, how to teach content, and how to measure and evaluate learning (Bobbitt, 2017; Ertürk, 2013; Goodlad, 1979; Varış, 1988). Teachers have important responsibilities in the success of this guide. In parallel with the reform initiatives taking place in the field of mathematics education in the world, in Turkey, in the last 15 years, there have been drastic changes in middle school mathematics curriculum. Unlike previous programs, a student-centered education approach has been adopted in the curricula (Ministry of National Education [MoNE], 2005, 2009, 2013, 2017, 2018) introduced in this process. These important changes make it necessary to examine Turkish mathematics teachers' adaptation to these innovations.

When the literature is examined, it is seen that the studies examining the opinions (Bal, 2008; Budak & Okur, 2012; Çelen, 2011; Karagöz, 2010; Karakuş, 2010; Keskin & Yazar, 2019; Özdal & Karatas, 2015) of middle school mathematics teachers towards new programs and their in-class practices (Akbaş, 2020; Bozkurt, 2015; Güneş, 2008; Gürsoy, 2019; Karakuş & Yeşilpınar, 2013; Kiraz & Cemalettin, 2020; Öztürk & Işık, 2020; Ramazan & Haser, 2020; Temizöz & Koca, 2010; Uçar & Demirsoy, 2010) reveal contradictory findings. These studies show that although middle school mathematics teachers have positive opinions about new programs, they do not include these innovations in their classrooms. These inconsistent findings necessitate an in-depth investigation of teachers' perceptions (meanings, emotions, judgments, beliefs, etc.) towards the curriculum phenomenon and the new programs. In this context, this study aimed to define and explain the perceptions of middle school mathematics teachers towards curriculum and the mathematics reform programs.

The findings and results obtained in this research are expected to provide important implications for developing the understanding and practices of the middle school mathematics teachers who are implementers of reform programs. In addition, this research is expected to provide important feedback to the experts who are involved in the development of mathematics education programs and planning in-service training of mathematics teachers. Mathematics education programs and in-service training activities can be shaped based on the perceptions of teachers revealed in this study. All these studies are expected to contribute positively to the success of the new mathematics programs, and therefore to the success of mathematics teachers and students.

2. METHOD

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was adopted. Twelve middle school mathematics teachers working in the state schools of a province were included in the study. The data were obtained by interview method. During the data collection process, two interviews were conducted with each participant. In the first of these interviews, it was aimed to get to know the participants better as a mathematics teacher and to create a trust environment between the researchers and the participants. In the second interviews where the main data of the study were collected, it was aimed to determine the teachers' perceptions of the curriculum and their evaluations regarding the reform programs. During the interviews, semi-structured interview forms prepared by the researchers were used. During the analysis process, a coding key prepared based on research questions, literature, expert opinion and pilot study data was used.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, the middle school mathematics teachers defined the purpose of existence of the "curriculum" phenomenon as "guiding mathematics teachers in determining the content". According to the teachers, the mathematics curriculum exists to show mathematics teachers what and at what level they will explain in their lessons. While defining the existential aims of the mathematics curriculum, the curriculum is to put forward a vision for mathematics teaching; They did not emphasize other important dimensions such as guiding teachers in determining teaching objectives, methods and materials. Based on these findings, it can be concluded that the middle school mathematics teachers have an infertile perception of the purpose of the curriculum phenomenon, and their awareness of the role and importance of the curriculum in their professional life and development is low. These findings indicate that the middle school mathematics teachers do not make enough use of the curriculum.

The middle school mathematics teachers, while defining their ideal mathematics curriculum, set out goals and content in line with the reform programs (MoNE, 2005, 2009, 2013, 2017, 2018). While defining the goals of their ideal mathematics curriculum, they emphasized the goals that are frequently emphasized in reform programs such as providing students with mathematical thinking skills, developing a positive attitude towards mathematics, and providing students with creativity skills. In their definition of content, they emphasized the necessity of a mathematical content that is frequently emphasized in the reform programs, focused on activity, concrete material

and design, and associated with daily life and different disciplines. Based on these findings, it can be concluded that the middle school mathematics teachers are satisfied with the changes introduced in the reform programs.

On the other hand, the middle school mathematics teachers described the mathematics reform programs implemented in the last 15 years as unsuccessful due to their professional inadequacies, incompatibility with the intensive content, incompatibility with the education system focused on exam success and frequent changes. Therefore, they state that the reform programs have turned into a worthless, unreliable, annoying and even worrying and frightening element for them. Based on these findings, it can be concluded that middle school mathematics teachers could not adapt to reform programs in this study. These findings indicate that the middle school mathematics teachers cannot adapt adequately to reform programs.

The participant group completed undergraduate education, which is the most important part of their vocational education, before the reform process. Therefore, it is possible that they had negative experiences while applying the new teaching programs in their classes, for which they did not have enough knowledge and experience. In addition, as they also stated, the success-oriented learning and teaching habits that they have experienced for many years during their student years may prevent them from adopting a student-centered teaching approach that requires quite different practices from this understanding. In this sense, this research points out that a well-planned adaptation process is needed for mathematics teachers before implementing the reform programs prepared in the field of mathematics education in our country.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 10.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020-97

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmaya katkı oranı %55’dir. Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmaya katkı oranı %25’dir. Literatür tarama, veri toplama ve veri analizi.

Yazar 3: Araştırmaya katkı oranı %20’dir. Literatür tarama, veri toplama.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden herhangi bir bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 31.03.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 20.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-907266>

PRAGMATİK DİL TESTİ-2 (PDT-2) TÜRKÇEYE UYARLANMASI*

Burcu AKTAŞ¹, İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 6-12 yaş arası çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacı ile Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)" ölçme aracının Türkçeye uyarlama ve standardizasyon çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ili Merkez ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilkokulları ve ortaokulları arasından seçilen 14 okul, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezleri arasından seçilen 5 merkez ve bu merkezlere devam eden 6-12 yaş arası tipik gelişim gösteren 260 çocuk ve gelişimsel geriliği olan 52 çocuk oluşturmuştur. Testin uyarlama çalışmasında, uluslararası test uyarlama ilkeleri izlenmiş, testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına tüm örneklem grubu dâhil edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda testin güvenilirlik katsayısı KR-20 .0.98, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı PDT-2 tüm ölçekte .97, PDT-2 alt boyutlarında sırasıyla Fiziksel Bağlam .81, Dinleyici .95, Konu .95, Amaç .97, Görsel-Jest İpuçları .84, Soyutlama alt boyutunda .89 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmasında testin tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini birbirinden ayırt edebildiği bulunmuştur. Madde analizi sonucunda madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan uyarlama sonucunda testin Türk dili ve kültürüne uygun, güvenilirliği ve geçerliliği yüksek bir test olduğu, Türk çocuklarının pragmatik dil becerilerini değerlendirmek için kullanılabilir nitelik taşıdığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi, pragmatik dil becerileri, pragmatik dil testi-2


ADAPTATION OF TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE-2 (TOPL-2) TO TURKISH


ABSTRACT

The aim of this research is to adapt and standardize the "Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)" measurement tool into Turkish, which was developed by Phelps-Terasaki and Phelps-Gunn (2007) to evaluate the pragmatic language skills of children aged 6-12. The study group of the research included 260 typical developed children and 52 children with developmental delay between the ages of six to twelve years attending the schools and institution chosen among 14 the primary schools and secondary schools that are affiliated to the Ministry of National Education, and special education and rehabilitation institutions in the central district of Bolu province. In the adaptation study of the test, international test adaptation principles were carefully applied. The entire sample group was included in the validity and reliability study of the test. As a result of the analysis, the reliability coefficient of the test was calculated as KR-20 .0.98, and the Cronbach alpha reliability coefficient PDT-2 as .97 for the whole scale, in PDT-2 sub-dimensions, Physical Context was calculated as .81, Audience as .95, Topic as .95, as Purpose .97, as Visual-Gestural Cues .84, as Abstractions .89. In the validity study, it was found that the test can distinguish the pragmatic language skills of children with normal development and developmental delay. As a result of item analysis, it was determined that item difficulty and item discrimination values were within acceptable limits. As a result of the study, it has been determined that the test is suitable for Turkish language and culture, has a high level of reliability and sufficient validity, and the test can be used to evaluate the pragmatic language skills of Turkish children.

Keywords: Language and communication skills, pragmatic language skills, test of pragmatic language-2

* Bu çalışma doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, burcuaktas@ibu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-4421-9891>

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilknur_cifci@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-5028-3289>

1. GİRİŞ

Başarılı bir iletişim için, dilbilimsel olarak bize verilen bilgilerin ötesine geçebilmemiz ve bilgi birikimimizi ifade edebilmemiz gerekmektedir. Çünkü çoğu bağlamsal durum ve sosyal faktör, dilimizin yorum ve dil ifadelerini sürekli olarak etkilemekte ve değişime uğratmaktadır (Loukusa vd., 2018). Bir çocuğun önbilgi ve deneyimlerini dil ile bütünleştirip anlam çıkarması ve dilde belirsiz olan durumları çözebilmesi için pragmatik bağlamı kullanabilmesi gerekmektedir (Norbury, 2013). Bu sebeple dilin biçim ve içerik bileşenlerinin çocukların dil gelişiminde son derece önemli olmasına rağmen, bir söylemin bağlama uygunluğu ve başarısı; bir cümlenin dilbilgisi, kelime bilgisi ve anlamından çok daha fazlasına bağlıdır (Ninio & Snow 1999, akt. Russell & Grizzle, 2008). Çocuğun kelime, sözdizimi, fonoloji gibi dilin yapısal özelliklerini bilmenin yanı sıra bu özelliklerin konuşmacı niyetleri ve bu niyetleri işaret eden sözlü-sözsüz işaretlerle nasıl birleştiğini de bilmesi ve dilin yapısal yönlerini çevresel bağlam, toplumsal normlar ve beklentilere göre yorumlaması gerekmektedir. Pragmatik, iletişimsel bir niyetin; söyleme ilişkin kurallar, sosyal - kültürel bağlam ve dinleyici özelliklerine göre düzenlenerek etkili ve uygun bir şekilde aktarılmasıdır.

Söyleme ilişkin kuralların kullanımı, konuşma sırasının iletişim ortağının dönüşü ile nasıl bağlanacağı, konuşma konularının nasıl başlatılacağı ve nasıl sürdürüleceği, konuşma sırasının nasıl alınacağı, konuşmanın farklı iletişim ortaklarına göre ya da farklı ortam ve bağlamlara göre nasıl uyarlanacağı, konuşma süresince iletişim ortağının bilgisini önceden tahmin edebilme ve aktarılmak istenen bilgilerin nasıl paylaşılacağı bilgisi ile sıra alma, sözsüz davranışların kullanımı (jest, mimik ve beden dili), konu-tema yönetimi, varsayımların kullanımı, iletişimsel bozulmaların düzeltilmesi, iletişim ortağına geribildirimde bulunma iletişim için gerekli pragmatik yeterliliği sağlayan becerilerdir (Balkom & Verhoeven, 2004; Prendeville, 2009).

Pragmatik dil becerilerinde yaşanan güçlükler dilin diğer alanlarında yaşanan güçlüklerden farklıdır. Pragmatik güçlükler dilin yapısal yönlerinden ziyade, konuşma değişimine ilişkin kurallar, bağlam dışı konuşma, uygunsuz kesintiler, konu değişikliklerine uygun şekilde uyamama ve yanıt verememe, uygunsuz sıra alma (çok fazla konuşma ya da iletişim ortağına sürekli olarak cevap vermeme), niyetleri aktarma ya da anlama problemleri, dinleyiciye çok fazla ya da az bilgi verme gibi sosyal etkileşimi kesintiye uğratan davranışları içermektedir (Camarata & Gibson, 1999; Helland & Heimann, 2007; Landa, 2005). Günlük etkileşimlerde bu tarz eksiklikler görülebilmektedir ancak bu eksiklikler konuşmacının sohbet etme yeteneğini önemli ölçüde etkiliyorsa pragmatik dil bozukluğundan söz edilebilmektedir.

Pragmatik dil becerilerinde yaşanan güçlükler çocukların sosyal ve akademik başarılarını etkilemektedir. Yapılan çalışmalar pragmatik dil becerilerindeki eksikliklerin çocukların sosyal ilişkilerini ve akran kabulünü etkilediğini (Brinton vd., 1998, Ergin, 2012, Hart & Risley, 1994, akt. Tezel, 2015) göstermektedir. Bireylerin bağımsız olarak toplumda yer edinmeleri, sosyal kabulleri, akademik ve sosyal başarıları açısından pragmatik dil becerilerinde yeterli olması önemlidir. Çocuğun dil kullanımında yeterli olup olmadığını belirleyebilmek, yeterliği arttırmak için gerekli hedef becerileri seçebilmek, gerekli destekleri verebilmek için çocukların pragmatik gelişimlerini değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca pragmatik dil bozukluğu (PDB), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V (DSM-V)'te (2013) ayrı bir tanı kategorisi olarak ele alınmış ve diğer gelişimsel bozukluklardan ayrılmıştır. Böylece PDB' ye ilişkin tanı kriterleri netleşmiş ve tıbbi tanı konabilmesi kolaylaştırılmıştır. Bu durum aynı zamanda pragmatik dil becerilerini değerlendirecek değerlendirme araçlarına yönelik ihtiyacı da arttırmıştır. Türkiye'de PDB tanısı alan ve pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukların istatistiksel oranına yönelik veri bulunmamaktadır. Gerekli müdahale programlarının hazırlanması ve destek hizmetlerinin sağlanması açısından çocukların PDB'nin değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu verilerin elde edilebilmesi için formal değerlendirme araçlarına gereksinim vardır. Ancak tüm önemine rağmen pragmatik dil becerilerine ilişkin "gelişimsel normlar" bilgisi ve bu becerileri değerlendirecek değerlendirme araçları oldukça sınırlılık göstermektedir.

Pragmatik becerilerin değerlendirilmesi, dil becerisini değerlendirme ve ölçmenin en zor yanlarından biri olup (Adams vd., 2002; Young vd., 2005), sosyal olarak ayrıştırılmış ortamlarda incelenebilen diğer dil alanlarıyla aynı şekilde ölçülememektedir (Simmons vd., 2014). Pragmatik becerileri değerlendirmede yaşanan zorlukların çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Öncelikli olarak pragmatik beceriler ile ilgili 'gelişimsel normlar' bilgisi sınırlıdır. Bu nedenle pragmatik becerilerin sadece yaklaşık ortaya çıkma yaşı bilinmektedir. Ayrıca pragmatik beceriler, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan bireysel etkileşim biçimlerinden etkilenmektedir ve bu durumun değerlendirme sırasında nasıl ele alınacağı konusu belirgin değildir (Adams, 2002). Bununla birlikte pragmatik beceriler, birbiri ile karmaşık ilişkilere sahip birden çok değişkeni barındırmaktadır. Yaş ve bilişsel etmenler pragmatik becerileri etkilemekte, bu nedenle değerlendirme sürecinde farklı işleme seviyelerini içeren davranışların sentezinin oluşturulması gerekmektedir (Alev, 2011). Son olarak pragmatik beceriler; ortama, bağlama ve dinleyicilere göre farklılık göstermektedir ve değerlendirme sırasında bunun kontrol altına alınması mümkün olmamaktadır (Adams, 2002). Belirtilen nedenlerden ötürü değerlendirme sürecinde yalnızca bir alanın incelenmesi genel durum hakkında yeterli bilgi sağlayamamaktadır. Aynı zamanda pragmatik beceriler ile ilgili tüm davranışlar net olarak sergilenememektedir ve bu davranışlar değerlendiricinin çıkarımında bulunmasını da gerektirmektedir. Bu nedenle

pragmatik dil becerilerini değerlendirirken geniş kapsamlı bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araç aynı zamanda mevcut dil özelliklerinin yanı sıra çocukların pragmatik dil becerilerindeki eksikliklerinin nedenlerini de vermeli ve güçlü kuramsal bilgilere dayanmalıdır (Adams, 2002).

Pragmatik becerilerin değerlendirilmesi için kullanılan yöntemlere bakıldığında; “Standardize Testler”, “Kontrol Listeleri ya da Profiller” ve “İletişimin Doğal Ortamda Bir Kodlama Sistemiyle Değerlendirilmesi” ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir (Adams, 2002). Pragmatik becerileri değerlendirmek için kullanılan kontrol listeleri, ebeveyn raporları ve standart olmayan gözlemsel değerlendirmeler, çocuğun mevcut performans düzeyi hakkında iyi bilgi vermekte ancak her zaman yeterli olamamaktadır (Reichow vd., 2008). Pragmatik güçlüğü olan çocukların standart bir test ortamı gibi somut bir bağlamda ve daha net yönergeler verildiğinde doğal ortamda olduğundan çok daha iyi performans gösterebilecekleri düşünülmektedir (Bishop & Adams, 1989, akt. Volden & Phillips, 2010). Ayrıca, gözlem süresince pragmatik beceriler ile ilgili belirli bir davranışın görülmemesi durumunda, davranışın hiç oluşup oluşmadığı ya da incelenen süre boyunca oluşup oluşmadığı konusunda karar vermek güç olmaktadır (Adams, 2002; Bishop, 1998, akt. Volden & Phillips, 2010). Standardize testler; bireyin performansının diğer bireylerin performanslarıyla karşılaştırılmasına izin vermesi, genellikle yönetimi kısa süreli ve diğer değerlendirme biçimlerine göre daha objektif olması sebebiyle avantajlıdır (Adams, 2002; Hoffman, 2011). Ek olarak, standardize testler, müdahale öncesi ve sonrası davranışların karşılaştırılmasında da yararlı olabilmektedir (Hoffmann, 2011).

Pragmatik becerilerin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan standardize testler arasında; Konuşma Dilinin Kapsamlı Değerlendirilmesi [Comprehensive Assessment of Spoken Language – CASL (Carrow-Woolfolk, 1999)], Dil Temellerinin Klinik Değerlendirilmesi [Clinical Evaluation of Language Fundamentals - CELF (Semel vd., 2000), Anlama ve İfadenin Değerlendirilmesi [Assessment of Comprehension and Expression (6– 11) (Adams vd., 2001)] bulunmaktadır. Ancak bu testler dilin çıkarımsal anlama ve yorumlanmasına yönelik alt testler içermekte ve yalnızca pragmatik dil becerilerine odaklanmamaktadır (Adams, 2002). Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007)] pragmatik dil becerilerini tüm boyutları ile ele almaktadır.

PDT-2, pragmatik dil becerilerini değerlendirmede kullanılan norm temelli standardize testlerden biridir. PDT-2, 6-12 yaş aralığındaki çocukların pragmatik dil becerilerini 43 madde ile kapsamlı olarak değerlendirmektedir. Pragmatik dilin, fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jest ipuçları, soyutlamalar ve pragmatik değerlendirme olmak üzere yedi temel bileşeni hakkında bilgi vermektedir. 6-7 yaş için ilk 17 madde uygulanmakta, 8-18 yaş için 43 maddenin tamamı uygulanmaktadır. Ayrıca, pragmatik becerilere ilişkin ek bilgi sağlamak için 19 seçmeli pragmatik değerlendirme (PE) maddesi bulunmaktadır. Pragmatik değerlendirme maddeleri; çocukların verdikleri yanıtların işe yarayıp yaramayacağına ya da neden işe yarayacağına ilişkin görüşlerini almaya yöneliktir. PDT-2 doğal günlük iletişim ve sosyal etkileşimler etrafında dönen anlatıları ve hikâye bağlamını kullanmaktadır.

PDT-2 ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; Türkiye’de Özduvan (2005), tipik gelişim gösteren çocuklarda zeka ve pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek istediği çalışmada PDT (TOPL) ilk versiyonunu kullanmıştır. Bu amaçla PDT’nin geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Çalışmada PDT iç tutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda testin 11 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik hesaplamaları sonucunda testin son halinde 21 maddenin yer almasına karar verilmiştir. PDT-2’nin orijinal dili Amerikan İngilizcesi olmakla birlikte Portekizce (Carvalho vd., 2015) ve Arapçaya (Aldualis, 2013) uyarlaması yapılmıştır.

Alanyazında pragmatik becerileri değerlendirme alanında çalışmaların yapıldığı ancak pragmatik dil becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçek çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye’de pragmatik dil becerilerini tüm yönleri ile değerlendirmek için geliştirilen standardize bir testin bulunmadığı, Türkçeye uyarlaması yapılan değerlendirme araçlarının ise kontrol listeleri (Alev, 2011; Düver, 2006; Ünal, 2014) ve iletişim profilleri (Tezel, 2015) ile sınırlı olduğu görülmektedir. Ülkemizde pragmatik dil becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçları arasında; Düver (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan İletişim Becerileri Kontrol Listesi [Children’s Communication Checklist-(CCC)], Alev (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Pragmatik Dil Becerileri Envanteri [Pragmatic Language Skills Inventory], Ünal (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2) [Children’s Communication Checklist-Second Edition (CCC-2)] ve Tezel (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili [The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-School Children] bulunmaktadır. Ayrıca uyarlaması yapılan mevcut ölçme araçlarına bakıldığında İletişim Becerileri Kontrol Listesi (CCC)’nin “konuşma, sözdizimi, konuşmanın uygunluğu, tutarlılık, stereotip dil, bağlam kullanımı, çevreyle uyumluluk, sosyal ilişki, ilgiler, pragmatik” alanlarına, İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2)’nin “konuşma, sözdizimi, semantik, tutarlılık, konuşmanın uygunluğu, stereotip dil, bağlamın kullanımı, sözel olmayan iletişim, sosyal ilişki, ilgiler” alanlarına, Pragmatik Dil Becerileri Envanteri’nin “sınıf içi etkileşim becerileri, sosyal etkileşim becerileri, kişisel etkileşim” alanlarına, Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim

Becerilerinin Pragmatik Profili'nin "iletişimsel fonksiyonlar, iletişime cevap verme, etkileşim ve sohbet, içerik çeşitliliği" alanlarına odaklandıkları, pragmatik becerileri bütüncül olarak ve ayrıntılı biçimde değerlendirmedikleri, pragmatik dilin belirli yönlerine odaklandıkları görülmektedir. Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının sınırlı olması; bu becerilerde problem yaşadığı düşünülen çocukların değerlendirilmesi, tanınması, gelişimlerinin izlenmesi konusunda sorunlara neden olabilmektedir.

Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2), pragmatik dil becerilerini bütün yönleri ile değerlendiren standardize bir testtir. Değerlendirme sürecinde doğal-günlük bağlamları ve etkileşimleri içeren resimlerin ve hikayelerin kullanılması pragmatik becerilere ilişkin birçok farklı bağlam sunulmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda resim ve hikayeler, uygulamacı-çocuk etkileşimine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle "Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)" değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüş, bu doğrultuda araştırmanın yapılması planlanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, 6-12 yaş arası çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacı ile Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilmiş olan Pragmatik Dil Testi-2 (PDT -2) [Test of Pragmatic Language-2-TOPL-2] ölçme aracının Türkçeye uyarlama ve standardizasyon çalışmasını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda;

"Pragmatik Dil Testi-2 (PDT -2) 6-12 yaş arası çocuklarda pragmatik dil becerilerini değerlendirme için geçerli ve güvenilir bir araç mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

Pragmatik dil becerileri oldukça karmaşık bir gelişim süreci izlemektedir. Pragmatik dil becerilerinde yaşanan güçlükler ve Pragmatik Dil Bozukluğunun belirtileri hakkında açık bir semptom listesi bulunmamaktadır. Ayrıca pragmatik dil bozukluğuna ilişkin özellikler Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), Özgül Dil Bozukluğu (ÖDB) ile benzerlikler göstermektedir (Camarata & Gibson, 1999). Bu nedenle PDB'nin sınıflanması ve ayrı bir tanı varlığı olarak kabul edilmesi konuları netlik kazanmamıştır. Ancak DSM-V (2013) PDB'yi ayrı bir tanı kategorisi olarak ele almış ve diğer gelişimsel bozukluklardan ayırmıştır. Bu durum pragmatik dil becerilerini değerlendiren ölçme araçlarını oldukça önemli kılmaktadır. Ayrıca pragmatik alanlarda yaşanan güçlükler çocukların sosyal etkileşimsel ve akademik alandaki performanslarını etkileyebilmektedir. Bu alanda güçlük yaşayan çocukların belirlenmesi, bu çocukların pragmatik dil becerilerinin bütünüyle ve ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, uygun müdahale programlarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ek olarak pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukları norm grubu ile karşılaştırabilecek ölçme araçlarına da gereksinim duyulmaktadır. PDT-2, pragmatik dil bozukluğu olan çocukların ve pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinen gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak standardize bir ölçme aracıdır. PDT-2 pragmatik dil bozukluklarını tarama, tanılama, müdahale ve izleme süreçlerinde kullanılabilir. Pragmatik dil becerilerinde gerilik gösteren çocukların belirlenmesi, bu çocuklara yönelik önleyici müdahale programlarının hazırlanması, müdahale öncesi ve sonrası pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılmasına olanak sağlaması, pragmatik dil becerilerine ilişkin gelişimsel süreçlerin takip edilebilmesi açısından PDT-2 ölçme aracının önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma bir ölçek uyarlaması içerdiğinden "temel araştırma" niteliği taşımaktadır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Bolu ili Merkez ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl, ortaokul ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden 6-12 yaş arası tipik gelişim gösteren 260 çocuk ve gelişimsel geriliği olan 52 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada gelişimsel geriliği olan grubu pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinen otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve zihin yetersizliği olan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu iki aşamalı olarak seçilmiştir. İlk aşamada "uygun örnekleme" yöntemi ile şehir merkezinde yer alan ve ulaşımı kolay olan, göreceli olarak geneli yansıtabileceği düşünülen okullar ve bu okullara devam eden öğrenciler seçilmiştir. İkinci aşamada 'ölçüt örnekleme' yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu için bazı ölçütler belirlenmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklar için: a) 6-12 yaş arasında olması, b) herhangi bir gelişimsel gerilik tanısı almamış olması ve c) anadilin Türkçe olmasıdır. Gelişimsel geriliği olan çocuklar için: a) 6-12 yaş arasında olması, b) zihin yetersizliği veya otizm spektrum

bozukluğu tanılarında birisini almış olması (ICD-10 kriterlerine göre), c) işitme yetersizliği / ikincil bir yetersizliğin olmaması, d) araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesinde yer alan becerileri sergilemesi olarak belirlenmiştir.

PDT-2 çocukların yanıtlarını sözlü olarak ifade etmelerini gerektiren bir testtir. Bu nedenle PDT-2'nin uygulanacağı tüm çocukların kendilerini sözel olarak ifade edebilmeleri gerekmektedir. Araştırmada çocukların bu önkoşulu taşıyıp taşımadıklarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirecek bir Kontrol Listesi geliştirilmiştir. Kontrol listesi geliştirilirken önce alanyazın taraması yapılmış ardından uzman görüşü alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

Yaş	Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar				Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar							
	Kız		Erkek		Cinsiyet				Yetersizlik Türü			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6 yaş	22	8,46	21	8,07	0	0	1	1,92	1	1,92	0	0
7 yaş	30	11,53	21	8,07	3	5,76	5	9,61	8	15,38	0	0
8 yaş	13	5	18	6,92	4	7,69	6	11,53	8	15,38	2	3,84
9 yaş	17	6,53	20	7,69	4	7,69	4	7,69	7	13,46	1	1,92
10 yaş	21	8,07	18	6,92	4	7,69	5	9,61	8	15,38	1	1,92
11 yaş	14	5,38	18	6,92	4	7,69	3	5,76	6	11,53	1	1,92
12 yaş	16	6,15	11	4,23	6	11,53	3	5,76	9	17,30	0	0
Toplam	133	51,15	127	48,84	25	48,05	27	51,92	47	90,38	5	9,61

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Türkçe formu ve Otizm Davranış Kontrol Listesi kullanılmıştır. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Türkçe formu veri toplama sürecindeki tüm örnekleme uygulanmıştır. Otizm Davranış Kontrol Listesi ise yalnızca OSB olan çocuklara uygulanmıştır.

2.3.1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language- 2 (TOPL-2)]

Araştırmanın verileri Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilen Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)] kullanılarak toplanmıştır. PDT-2'nin Türkçeye uyarlamasının yapılmasına ilişkin resmi izinler Pro-Ed yayınevi ile yapılan yazışmalar sonucunda alınmıştır.

PDT-2 pragmatik dil becerilerini bütüncül olarak değerlendiren standardize bir testtir. Pragmatik dil becerilerinin etkili bir biçimde değerlendirilebilmesi için sosyal etkileşimin dinamiklerini yansıtan durumlar gerekmektedir. PDT-2 bu gereksinimi karşılamak için doğal, günlük iletişim ve sosyal etkileşimler etrafında dönen anlatıları ve hikâye bağlarını kullanmaktadır.

PDT-2 pragmatik dil becerilerinin yedi temel alt bileşeni değerlendirilmektedir. Bu bileşenler; fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jest ipuçları, soyutlamalar ve pragmatik değerlendirmedir. PDT-2, 6-18 yaş arası öğrencilerin pragmatik dil becerilerini 43 maddede değerlendirmektedir. Ek olarak pragmatik becerilere ilişkin ek nitel bilgiler sağlamak için 19 seçmeli pragmatik değerlendirme (Pragmatic Evaluation-PE) maddesi vardır. Uygulayıcı maddeyi sunmak için resimli kitabı kullanmaktadır.

PDT-2, 1136 kişilik bir örnekleme ile 21 eyalette standardize edilmiştir. PDT-2 iç tutarlılık güvenilirliği Cronbach'ın alfa katsayısı kullanılarak araştırılmıştır. Pragmatik Dil Kullanım İndeksi için güvenilirlik katsayısı .91'dir. İçerik geçerliliği: PDT-2 durumsal, söylem ve semantik bağlama dayalı bir modele sahiptir. Ölçüt geçerliliği için; PDT-2, Pragmatik Dil Kullanım İndeksi'ni, Konuşma Dilinin Kapsamlı Değerlendirilmesi [Comprehensive Assessment of Spoken Language-CASL (Carrow-Woolfolk, 1999)], Ergen ve Yetişkin Dil Testi [Test of Adolescent and Adult Language (4 Edition) -TOAL-4 (Hammill vd., 2007)], Pragmatik Dil Becerileri Envanteri [Pragmatic Language Skills Inventory-PLSI (Gilliam & Miller, 2005)] ile puanlanmıştır. Ölçüt geçerliliği için ilgili testlerin puanları ile PDT-2 puanları arasındaki korelasyon = .82'dir (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007).

2.3.1.1. Pragmatik Dil Testi (PDT)-2 uyarlama süreci

PDT-2 Uyarlama sürecinde Uluslararası Test Komisyonu tarafından belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Uluslararası Test Komisyonu-ITC, 2005).

PDT-2'nin Türkçeye çevirisinin yapılması uyarlama çalışmasının ilk aşamasıdır. Bu aşamada sırasıyla;

Çeviri yapma; çevirilere ilişkin olası yanlışlık ve hataların önlenmesi adına iyi derecede İngilizce bilen 3 alan uzmanı ve Mütercim-Tercümanlık Bölümü mezunu 2 profesyonel çevirmen ile 5 kişilik bir ekip oluşturulmuştur. Tüm ekip üyeleri birbirinden bağımsız olarak PDT-2' ye ait 43 test maddesini Türkçeye çevirmiştir. Ardından tüm çeviriler bir araya getirilerek her bir test maddesi çeviri yapan uzmanlar ile tartışılmıştır. Forma son hali verildikten sonra profesyonel çevirmenler tarafından formun İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Aynı ekip tarafından testin orijinal maddeleri ve Türkçe formundan İngilizceye çevrilen maddeleri anlamlarının uygun olup olmadığı, çevirilerin doğru yapılp yapılmadığı tekrar karşılaştırılarak çeviri süreci tamamlanmıştır. Çeviri süreci tamamlandığında PDT-2 Türkçe formunun ilk hâli oluşturulmuştur.

Odak grup görüşmesi; çevrilen test maddelerinin Türk dil ve kültürüne uygunluğunu değerlendirmek amacı ile Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora yapan 6 öğrenci, 1 öğretim üyesi ve araştırmacının bulunduğu 7 kişilik bir ekip ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılara test maddeleri dağıtılmış, araştırmacı tarafından her madde tek tek okunmuş ve PDT-2 resimli kitapta yer alan resimler gösterilmiştir. Görüşme süresince katılımcılar her bir madde ile ilgili; "Kültürümüze uygun mu?, Anlaşılır mı?, Öneriniz var mı?" soruları yöneltilmiştir. Ardından Uzman Görüş Formu doldurulmuştur. Tüm görüşme süresince ses kaydı alınmıştır.

Uzman görüşü alma; odak grup görüşmesi sonucunda değerlendirilen test maddeleri ve resimler uzman görüşüne sunulmuştur. Test maddeleri ve resimleri için uzman görüş formu hazırlanmış, ölçülen yapı konusunda uzman olduğu düşünülen 3 öğretim üyesine mail aracılığıyla yollanmıştır.

Hem odak grup görüşmesi hem de uzman görüşü sonucunda, test resimlerinde çeşitli değişiklikler yapılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda; resimlerde yer alan nesnelere ilişkin yabancı isimler (Madde 3, 13, 17, 19 ile ilgili resimler), resimlerdeki ve maddelerdeki tüm karakterlerin isimleri Türkçeye çevrilmiş anlaşılır olmadığı düşünülen resimler (Madde 1; ilaç şişesi) ve kültürel olarak uygun olmadığı düşünülen resimler (Madde 11; beyzbol oyunu futbol oyununa çevrilmesi) tekrar düzenlenmiştir. Soyut ifadeleri ölçen 20, 23, 26, 40, 42, 43. maddelerde kullanılan deyimler ayrıca alan uzmanlarının görüşleri alınarak değiştirilmiştir.

PDT-2 Türkçe formu oluşturulduktan sonra ikinci aşamaya geçilmiş ve pilot uygulama yapılmıştır. 6-12 yaş arası tipik gelişim gösteren 3 çocuğa test maddeleri okunmuş ve maddeler ile ilgili resimler gösterilmiştir. Ardından okunan test maddesine çocuğun yanıt vermesi ve maddeyi açıklamaları istenmiştir. Anlatım problemi var mı, anlaşılır mı, açıklayıcı ek bilgilere ihtiyaç duyuluyor mu vb. olup olmadığı sorulmuştur.

Pilot uygulama sonucunda çocuklar test maddeleri ve resimlerinin anlaşılır olduğunu, anlatım açısından bir problem olmadığını ve açıklayıcı ek bilgilere ihtiyaç duyulmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle PDT-2 test maddeleri ve resimlerinin herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanabileceğine karar verilmiştir.

2.4. Verilerin toplanması

Araştırma verileri PDT-2 uygulayıcı el kitabında yer alan ilkeler dikkate alınarak toplanmıştır. PDT-2 testi birebir olarak uygulanmaktadır. Uygulayıcı çocuğa araştırma amacı ve test materyalleri hakkında bilgi vermiştir. Ardından çocuğun görebileceği şekilde resimli kitabı yerleştirmiştir. Çocuktan resme bakması, soruyu dinlemesi ve ardından soruyu yanıtlaması istenmiştir. Testin uygulanması 45-60 dakika arasında sürmüştür. PDT-2 puanlama sürecinde, çocukların verdikleri yanıtlar, "doğru (1) veya yanlış (0)" madde puanlama ilkeleri kullanılarak puanlanmıştır. Çocuklar doğru yanıtladıkları sorudan "1 puan", yanlış ya da eksik yanıtladıkları sorudan ise "0 puan" almışlardır.

2.5. Verilerin analizi

Araştırma süresince toplanan veriler SPSS 25 Software programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

2.5.1. Geçerlik ve güvenilirlik analizi

PDT-2 testi geçerlik için kapsam geçerliğine bakılmıştır. Güvenirlik için ise Kuder-Richardson 20 (KR-20) ve Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. PDT-2 testi doğru yanıt 1- yanlış yanıt 0 kodu verilerek oluşturulan farklı madde güçlüklerine sahip bir testtir. Bu nedenle bu çalışmada PDT-2' nin güvenirligi Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. PDT-2 aynı zamanda çok boyutlu bir testtir. Bu nedenle ayrıca PDT-2 tümü ve alt boyutları için Cronbach alfa (α)güvenirlik katsayısı da hesaplanmıştır.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: BAİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.12.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018/325

3. BULGULAR

3.1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) geçerliğe ilişkin bulgular

Araştırmada toplanan veriler öncelikle standart puanlara dönüştürülmüş ardından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Standart puanlar PDT-2 orijinal testte verilen yüzdelik dereceleri ve Pragmatik Dil Kullanım Endeksi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen ham puanlar çocuğun PDT-2'deki performansı ile ilgili orijinal sayısal değerdir ve çocuğun 17 (yaşları 6-7) veya 43 (8-18 yaşları için) madde üzerindeki puanları (0 ve 1'ler) toplanarak bulunmaktadır. Örneğin, çocuk kendisine sorulan 43 sorudan 35 tanesine doğru yanıt vermiştir. Bu durumda çocuğun aldığı ham puan 35 puandır. Pragmatik Dil Kullanım Endeksi ve yüzdelik derecesini bulmak için, değerlendirilen çocuğun ham puanı çocuğun yaşına karşılık gelen uygun sütunda bulunduktan sonra, en sağdaki sütunda karşılık gelen Pragmatik Dil Kullanım Endeksi ve en soldaki sütunda yer alan yüzdelik sıralama belirlenmektedir (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007).

PDT-2 geçerlik çalışması için kapsam geçerliğine bakılmıştır. Ayrıca PDT-2 test maddelerinin geçerliği için maddelerin güçlük ve ayırt edicilikleri hesaplanmıştır.

3.1.1. Kapsam geçerliği

PDT-2 Türkçe uyarlama sürecinde daha önce de belirtildiği gibi Uluslararası Test Komisyonu tarafından belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Uluslararası Test Komisyonu-ITC, 2005). PDT-2 test maddeleri yapılandırılırken testin orijinal maddelerine bağlı kalınmıştır. PDT-2 orijinal versiyonundan farklı bir dil ve kültüre uyarlandığı için, pragmatik dil becerileri ve değerlendirilmesi ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Çeviri sürecinde İngilizce bilen 3 alan uzmanı ve 2 profesyonel çevirmenin farklı zamanlarda birbirinden bağımsız olarak çeviri yapmaları sağlanmıştır. Test maddelerinde yapılacak değişiklikler konusunda özel eğitim alanında doktora yapan altı öğrenci ve bir öğretim üyesi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca ölçek maddeleri ile ilgili Özel Eğitim Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerin sonucunda, madde ve resimlerdeki karakter isimleri Türkçeye çevrilmiş, anlaşılır olmadığı ve kültürel olarak uygun olmadığı düşünülen resimler yeniden düzenlenmiş, deyimler değiştirilmiştir.

3.1.2. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) madde güçlük (p) ve madde ayırt edicilik (madde geçerliği) indeksleri (r_{ix})

Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) geçerlik çalışması kapsamında, kapsam geçerliğinin hesaplanmasının yanı sıra madde analizi de yapılmıştır. Madde analizi, test maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi, eğer beklenen şekilde ölçmüyorsa bunun nedenlerinin incelenerek maddeler üzerinde yapılacak düzenlemelere karar verilmesi sürecidir. Aynı zamanda bu süreç ile maddelerin geçerliği de değerlendirilmektedir (Hasançebi vd., 2020). PDT-2 bir başarı testi niteliği taşıdığı için ilgili dile uyarlanırken madde istatistiklerinden madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği indeksleri incelenmektedir. PDT-2 çalışma sürecinde 260 tipik gelişim gösteren çocuk, 52 gelişimsel geriliği olan çocuğa uygulanmıştır. PDT-2 43 maddeden oluşmaktadır. 208 kişi (8-12 yaş) tarafından tüm maddeler yanıtlanırken, 104 kişi (6-7 yaş) tarafından sadece ilk 17 madde doldurmuştur. Bu nedenle yapılan madde istatistiklerinde; ilk 17 madde için 312 kişi, 18-43 arasındaki maddeler için ise 208 kişinin verdiği yanıtlar doğrultusunda madde istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

PDT-2'ye İlişkin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Testteki Maddeler	P	r _{ix}	Testteki Maddeler	P	r _{ix}
Madde 1	0,89	0,36	Madde 23	0,71	0,71
Madde 2	0,85	0,49	Madde 24	0,72	0,75
Madde 3	0,88	0,42	Madde 25	0,66	0,73
Madde 4	0,64	0,76	Madde 26	0,68	0,84
Madde 5	0,83	0,57	Madde 27	0,81	0,63
Madde 6	0,75	0,58	Madde 28	0,79	0,66
Madde 7	0,74	0,63	Madde 29	0,33	0,63
Madde 8	0,83	0,58	Madde 30	0,68	0,80
Madde 9	0,69	0,81	Madde 31	0,66	0,71
Madde 10	0,81	0,58	Madde 32	0,78	0,52

Tablo 2 (devamı).*PDT-2'ye İlişkin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri*

Testteki Maddeler	P	r _{jx}	Testteki Maddeler	P	r _{jx}
Madde 11	0,30	0,44	Madde 33	0,81	0,63
Madde 12	0,76	0,77	Madde 34	0,84	0,59
Madde 13	0,72	0,74	Madde 35	0,55	0,52
Madde 14	0,72	0,80	Madde 36	0,79	0,77
Madde 15	0,85	0,52	Madde 37	0,76	0,79
Madde 16	0,63	0,86	Madde 38	0,43	0,64
Madde 17	0,79	0,63	Madde 39	0,64	0,77
Madde 18	0,69	0,88	Madde 40	0,16	0,20
Madde 19	0,87	0,41	Madde 41	0,55	0,79
Madde 20	0,72	0,80	Madde 42	0,75	0,77
Madde 21	0,74	0,79	Madde 43	0,63	0,93
Madde 22	0,81	0,68			

Tablo 2'de PDT-2'ye ilişkin madde istatistikleri verilmiştir. Madde güçlüklerine ilişkin değer (p) 1 ve 0 arasında değişmektedir. Madde güçlüğü 1'e yaklaşırken doğru cevaplama olasılığı artıp madde kolaylaşırken, madde güçlüğü 0'a yaklaşırken ise doğru cevaplama olasılığı düştüğü için madde zorlaşmaktadır. Madde güçlüğü 1,00-0,61 arasında iken maddenin kolay, 0,60-0,40 arasında orta güçlükte ve 0,39-0,00 arasında ise zor bir madde olarak kabul edilmektedir (Atılğan, 2013; Crocker & Algina, 1986; Tekin, 1996). Bu bilgi doğrultusunda yukarıdaki tablodaki p değerleri incelendiğinde madde 11, madde 29 ve madde 40'ın zor bir soru olduğu, madde 35, madde 38 ve madde 41'in orta güçlükte bir soru olduğu geri kalan 37 maddenin ise kolay bir soru olduğu görülmektedir.

Geçerlik çalışması çerçevesinde yapılan madde ayırt edicilik indeksi, madde geçerliği olarak da bilinmektedir (Turgut & Baykul, 2013). Madde ayırt edicilik indeksi testte yer alan bir maddenin, ölçülmek istenen beceriye sahip olan ve olmayan bireyleri ayırt etmede kullanılmaktadır (Turgut & Baykul, 2013). Bilen ve bilmeyen gruplar oluşturulurken grubun toplam puanlar üzerinden en düşük puandan en yüksek puana doğru sıralama yapıp grubun ilk %27'lik birimine alt grup, son %27'lik birimine ise üst grup olarak belirlenmektedir. Bu iki grupta belirlenen maddeyi üst grupta doğru cevaplayan sayısının, alt grupta cevaplayan sayısından oldukça fazla olması istenmektedir. Belirtilen bir soruyu doğru yanıtlayan ve yanıtlayamayan kişileri ayırt etmede kullanılan madde ayırt edicilik indeksi aşağıda belirtilen formül ile hesaplanmıştır (Crocker & Algina, 1986).

$$r_{jx} = \frac{n(\text{üst grup}) - n(\text{alt grup})}{N(\text{tek grup sayısı})}$$

Hesaplanan ayırt edicilik indeksi sonuçları Tablo 3'te belirtilen açıklamalar doğrultusunda yorumlanmıştır (Crocker & Algina, 1986);

Tablo 3.*Madde Ayırt Edicilik İndeksleri*

R _{jx}	Açıklama
0,40 - 1,00 arası	Ayırt edicilik çok yüksek
0,30 - 0,39 arası	Ayırt edicilik yüksek ama minimum düzeltme yapılmalı
0,20 - 0,29 arası	Ayırt edicilik orta düzeyde maksimum düzeltme yapılarak teste alınmalı
0,00 - 0,19 arası	Ayırt edicilik düşük testten bu maddeyi atmalı
-1,00 - -0,01 arası	Madde ters işlemiş, madde testten atılmalı, kopya çekilmiş olabilir.

Madde ayırt edicilik indeksi hesaplanırken üst gruptaki kişilerin doğru yanıtlama oranlarının alt gruptaki doğru yanıtlayan kişilerden oldukça farklılaşması beklenmektedir. Bulgular incelendiğinde madde 1'in madde ayırt edicilik değerinin yüksek ama minimum düzeltme ile teste alınabileceği; madde 40'ın ayırt ediciliğinin orta güçlükte ve maksimum düzeltme ile teste alınabileceği görülmektedir. Geri kalan 41 maddenin ayırt edicilik değerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. 43 maddelik PDT-2, 43 madde ile Türkçe dilinde nihai form özelliği kazanmıştır.

3.2. Pragmatik Dil Testi- 2 (PDT-2) güvenilirliğe ilişkin bulgular

PDT-2, 1-0 kodu verilerek oluşturulan farklı madde güçlüklerine sahip ve çok boyutlu bir testtir. Bu nedenle iç tutarlık güvenilirliği için Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü katsayısı hesaplaması ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplaması yapılmıştır. KR-20, doğru yanıtla 1 ve yanlış yanıtla 0 puan vermek suretiyle, iki kategorili puanlanabilen maddelerden oluşan testlerin güvenilirliğini hesaplamak için kullanılmaktadır (Kan, 2013). Aynı zamanda KR-20 güvenilirlik katsayısı, bir testin maddeleri arasındaki korelasyona dayalıdır ve eğer maddeler

arasındaki katsayı yüksekse, maddelerin testle ölçülmek istenen niteliği ölçtüğü söylenebilmektedir (Kan, 2013). Bu nedenle KR-20 ile elde edilen güvenilirlik katsayısının yüksek olması durumunda yapı geçerliliğini de dolaylı olarak sağlayabileceği belirtilmektedir (Kan, 2013).

PDT-2'nin güvenilirliği aşağıda verilen Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır;

$$KR-20 = \frac{K}{K-1} * \frac{\sum p.q}{\sigma^2}$$

K= Madde sayısı

p=Madde güçlüğü

q=Yanlış/Boş yanıtlanma olasılığı

σ^2 = Testin varyansı (Kan, 2013).

PDT-2'nin çok boyutlu bir test olması nedeniyle PDT-2 tümü ve alt boyutları için ayrıca Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişen değerler almakta olup, +1'e yakın değerler alması istenmektedir. Hesaplanan değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

43 Maddelik PDT-2'nin Güvenirlilik Katsayıları

	KR-20	Cronbach Alpha (α)
PDT-2 (43 Madde)	0,98	0,975
Fiziksel Bağlam		0,816
Dinleyici		0,952
Konu		0,953
Amaç		0,971
Görsel-Jest İpuçları		0,849
Soyutlama		0,899

Tablo 4'te 43 maddelik PDT-2'nin KR-20 ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Güvenirlilik değeri 1'e yaklaştıkça ölçme sonuçlarına karışan hatanın azaldığı ve bu nedenle güvenirliliğin arttığı yorumu yapılabilmektedir. KR-20 güvenirlilik hesaplamasından elde edilen sonuç incelendiğinde .98 güvenirlilik katsayısı 1'e oldukça yakın ve yüksek olduğu için testin güvenirliliği yüksek ve ölçme sonuçlarına karışan hatanın az olduğu görülmektedir. Benzer olarak Cronbach alfa güvenirlilik hesaplamasından elde edilen sonuç incelendiğinde PDT-2 tümü .97, PDT-2 alt boyutlarında Fiziksel Bağlam .81, Dinleyici .95, Konu .95, Amaç .97, Görsel-Jest İpuçları .84, Soyutlama .89 güvenirlilik katsayısı 1'e oldukça yakın ve yüksek olduğu için testin güvenirliliği yüksek ve ölçme sonuçlarına karışan hatanın az olduğu görülmektedir. PDT-2 testinin güvenirlilik bulguları testin güvenirlilik bir şekilde pragmatik dil becerilerini ölçebileceğini göstermiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacı ile geliştirilmiş olan Pragmatik Dil Testi (PDT)-2'nin (Test of Pragmatic Language 2-TOPL-2) Türkçeye uyarlamasının geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. PDT-2 uyarlama sürecinde Uluslararası Test Komisyonu tarafından belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmuş, testin Türk dil ve kültürüne uygunluğu konusunda alan uzmanı kişilerin görüşleri alınmıştır. Ardından gerçekleştirilen pilot uygulama ile PDT-2'nin son haline karar verilmiştir. Araştırmada PDT-2'nin geçerlik ve güvenirliliği 312 öğrenciden oluşan bir çalışma grubunda sınanmıştır.

PDT-2, 1-0 kodu verilerek oluşturulan farklı madde güçlüklerine sahip ve çok boyutlu bir testtir. PDT-2 maddelerinin farklı güçlükte olmaları ve puanlama stili 1 – 0 matrisi üzerinden olduğu için bu çalışmada KR-20 güvenirlilik katsayısı hesaplanarak güvenirlilik incelenmiştir. PDT-2'nin çok boyutlu bir test olması sebebiyle de ayrıca Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmış, sonuçta PDT-2'nin KR-20 güvenirlilik katsayısı .98 (KR-20), Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı PDT-2 tümü .97, PDT-2 alt boyutlarında Fiziksel Bağlam .81, Dinleyici .95, Konu .95, Amaç .97, Görsel-Jest İpuçları .84, Soyutlama .89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlilik katsayıları 1'e oldukça yakın ve yüksek olduğu için testin güvenirliliği yüksek ve ölçme sonuçlarına karışan hatanın az olduğu ifade edilebilir. PDT-2 (TOPL-2) orijinal versiyonu güvenirlilik bulgularına bakıldığında güvenirlilik katsayısının .91 (Cronbach Alpha) olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen güvenirlilik katsayısı testin orijinal versiyonu ile karşılaştırıldığında daha yüksektir. PDT-2 testinin Amerikan versiyonu ve Brezilya'da uyarlanan versiyonu arasındaki psikometrik denkleğin incelendiği bir çalışmada testin güvenirlilik katsayısı .70

(Cronbach Alpha) olarak belirtilmiştir (Carvalho vd., 2015). Yapılan çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir olmakla birlikte testin orijinal güvenilirlik katsayısının altındadır. Alfa katsayısının çalışma grubunun büyüklüğüne duyarlı olduğu göz önüne alındığında (Kılıç, 2016), Carvalho vd.nin (2015) çalışmasında örneklemiminin 81 kişiden oluşmasının güvenilirlik katsayısının düşük değerinde hesaplanmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Aldualis (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise PDT-2 Arapça versiyonunun geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Çalışmada güvenilirlik katsayısı .90 (Cronbach Alpha) olarak hesaplanmıştır. Aldualis (2013) tarafından elde edilen güvenilirlik katsayısı da bu çalışmadan daha düşüktür. Yine Aldualis (2013) çalışmasında 28 tipik gelişim gösteren çocuk, 28 gelişimsel geriliği olan çocuk olmak üzere 56 kişilik bir örneklem ile çalışmıştır. Yapılan bu çalışmada ise 312 kişilik bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Bu sayının daha yüksek olmasının güvenilirlik katsayısının yüksek olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Bir başarı testi, ilgili dile uyarlanırken madde istatistiklerinden madde gücüğü ve madde ayırt ediciliği indeksleri bağlamında da değerlendirilmektedir. PDT-2, 6-18 yaş arası çocuklar için uygulanan 43 maddeden oluşmaktadır. 6-7 yaş aralığındaki çocuklar ilk 17 maddeyi, 8-18 yaş aralığındaki çocuklar 43 maddeyi yanıtlamaktadır. Bu çalışmada 208 kişi (8-12 yaş) tarafından tüm maddeler yanıtlanırken, 104 kişi (6-7 yaş) tarafından sadece ilk 17 madde yanıtlanmıştır. Bu nedenle yapılan madde istatistiklerinde; ilk 17 madde için 312 kişi, 18-43 arasındaki maddeler için ise 208 kişinin verdiği yanıtlar doğrultusunda madde istatistikleri hesaplanmıştır. PDT-2'ye ilişkin madde güçlükleri (p) incelendiğinde, madde 11, madde 29 ve madde 40'ın zor bir soru olduğu, madde 35, madde 38 ve madde 41'in orta güçlükte bir soru olduğu geri kalan 37 maddenin ise kolay bir soru olduğu görülmektedir. Carvalho vd. (2015) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde ise; 29, 40, 38, 41, 7, 12, 13, 15, 17, 21, 30, 42, 43. maddeler zor, 18, 22, 23. maddeler orta güçlükte diğer maddeler ise kolay olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına benzer olarak 29. ve 40. maddeler zor sorular olarak nitelendirilmiştir. Farklı olarak ise bu çalışmada orta güçlükte kabul edilen 38. ve 41. maddeler zor soru, zor olarak kabul edilen madde 11 ve orta güçlükte kabul edilen madde 35 kolay soru, kolay olarak kabul edilen madde 23 orta güçlükte olarak nitelendirilmiştir. Üstelik 11. maddeye ilişkin madde gücüğü puanının 0,84 olduğu görülmektedir.

Madde güçlükleri ve madde içeriklerine bakıldığında zor (madde 29, 40) ve orta güçlükte kabul edilen (madde 38, 41) maddelerin pragmatik dilin soyut boyutlarını değerlendirdiği görülmektedir. Bu maddeler deyimleri ve metaforları değerlendirmektedir. Dilin soyut boyutuna (figüratif dile) ilişkin beceriler çocuklarda okul yıllarında gelişmeye başlamakta ve ergenlik dönemine kadar gelişmeye devam etmektedir (Wyatt & Saenz, 2009). Yaş grubu ve gelişimsel özellikler göz önüne alındığında bu maddelerin güçlüklerinin yüksek olmasının normal olduğu düşünülmektedir. Madde güçlükleri açısından zor olarak kabul edilen madde 11, resim olarak üzerinde değişiklik yapılmış olan maddelerdendir. 11. maddeye ilişkin orijinal resimde yer alan oyun beyzbol oyunu futbol oyunu olarak değiştirilmiştir. Madde 11'de; kendisinden daha büyük çocukların oynadığı bir futbol oyununa dahil olmak isteyen bir çocuğun kendisine el sallayan çocukların davranışını çağırma olarak yorumlaması ve oyuna katılmak için kibar bir istekte bulunması gerekmektedir. Bu soruda verilen yanıtlara bakıldığında hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel geriliği olan çocuklardan bazıları "büyüklerin oyununa katılmanın zararlı olabileceğini, onların topa sert vurabildiklerini bu nedenle onlarla oynamaması gerektiğini" vurgulamışlardır. Ayrıca resimdeki çocukların el sallama davranışı tipik gelişim gösteren çocukların bazıları tarafından "pas bekleme" olarak yorumlanmıştır. Madde gücüğü açısından orta güçlükte kabul edilen madde 35 ise duvara resim asmak isteyen bir öğrencinin çok yoğun olan ve rahatsız edilmek istemeyen öğretmeninden yardım istemesini gerektirmektedir. Bu soruda da hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel geriliği olan çocukların çoğunluğu "öğretmeni rahatsız etmenin doğru olmadığını ve arkadaşlarından yardım istemesi gerektiğini" bildirmişlerdir. Pragmatik dil becerileri, içinde yaşanan kültürün özelliklerinden etkilenmektedir. Pragmatik dil becerilerine ilişkin ilkelerin bir kısmı sosyal kültürel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler bireylerin tutumlarını ve başkalarının tutumlarını etkilemekte, konuşmacı ve dinleyicinin iletişimsel hedeflerinin bir işlevi olarak kültürler arasında, konuşmacının yaşına ve cinsiyetine göre değişebilmektedir (Turkstra vd., 2017). Yukarıdaki sorulara verilen yanıtlara bakıldığında kültürel değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Araştırmadaki madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde madde 1' in madde ayırt edicilik değerinin yüksek ama minimum düzeltme ile teste alınabileceği; madde 40'ın ayırt ediciliğinin orta güçlükte ve maksimum düzeltme ile teste alınabileceği, geri kalan 41 maddenin ise ayırt edicilik değerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmada PDT-2 orijinal versiyonunda yer alan tüm maddeler kullanılmıştır ve herhangi bir madde atılmamıştır. Ancak PDT-2 test maddeleri ile ilgili kültürel özellikler ve anlaşılabilirlik gözetilerek madde ve resimlerdeki karakter isimleri Türkçeye çevrilmiş, anlaşılır olmadığı ve kültürel olarak uygun olmadığı düşünülen resimler yeniden düzenlenmiş, deyimler değiştirilmiştir. Aldualis (2013) tarafından yapılan PDT-2 Arapça versiyonu geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında da bu çalışma ile benzer olarak deyimler; resimler ve karakter isimleri değiştirilmiştir. Carvalho vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada ise yalnızca 19 maddenin madde ayırt edicilik indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

Araştırmada, PDT-2'nin tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini ayırt edip edemediği de incelenmiştir. PDT-2'nin orijinal versiyonu pragmatik dil bozukluğunu tanımlayabilmekte

ve pragmatik dil bozukluğu yaşayan diğer gelişimsel geriliği olan çocukları ayırt edebilmektedir. PDT-2'nin klinik bir tanı aracı olarak tanınabilmesi için pragmatik dil bozukluğu olan ve olmayan çocukları ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada bu amaçla tipik gelişim gösteren ve pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinen gelişimsel geriliği olan çocuklar ile çalışılmıştır. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların ortalama puanlarına bakıldığında PDT-2'nin ayırt ediciliğinin olduğu söylenebilmektedir. Bu sonuç PDT-2'nin pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşayan çocukları tanılamak için kullanılabilecek bir araç olduğunu göstermektedir. PDT-2'nin maddelerinin her bir alt boyutu tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini ayırt edebilmektedir.

Alanyazında PDT-2 orijinal versiyonunun diğer değerlendirme araçları ile karşılaştırıldığı ve ayırt ediciliğinin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Volden ve Philips (2010), OSB ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde PDT (TOPL) ile CCC-2 testlerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları her iki ölçme aracının pragmatik dil bozukluğu olan çocukları tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt edebildiğini ve CCC-2'nin PDT (TOPL)'ye göre daha fazla sayıda çocuğu ayırt edebildiğini göstermektedir. Yazarlar çalışmalarında pragmatik dili değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarını formal olanlar ve formal olmayanlar olarak iki şekilde sınıflandırmışlardır. Ancak çalışmalarında formal bir değerlendirme aracı olan PDT (TOPL) ile formal olmayan bir değerlendirme aracı olan CCC-2'yi karşılaştırmışlardır. Bununla birlikte çalışmalarında PDT (TOPL) ölçme aracının ilk versiyonunu kullanmışlardır. PDT (TOPL) ölçme aracının ilk versiyonu ve ikinci versiyonu arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Hoffmann (2011) ise tipik gelişim gösteren ve William sendromlu çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde CCC-2 ve PDT-2 (TOPL-2)'yi karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları PDT-2 (TOPL-2) ve CCC-2 skorları arasında büyük yaş (8-18) grubunda anlamlı farklılıklar olduğunu ancak küçük yaş (6-7 yaş) grubunda farklılık olmadığını göstermektedir. Ayrıca çalışmada PDT-2 (TOPL-2)'nin pragmatik güçlüğü olan çocukları tanılama oranının büyük yaş grubunda CCC-2'ye göre daha yüksek olduğu, küçük yaş grubunda ise daha düşük olduğu belirtilmiştir. PDT-2 (TOPL-2), pragmatik dili değerlendiren diğer değerlendirme araçlarından farklı olarak başkasının bakış açısı ile yorumlamayı gerektiren, meta-pragmatik becerileri değerlendiren bir testtir. Hoffmann'a göre (2011) küçük yaş grubunda bu nedenle zorlanılmış olabileceği düşünülmektedir. Hoffmann vd. (2013) tarafından yapılan benzer bir çalışmada Williams sendromlu çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde CCC-2 ve PDT-2 (TOPL-2) karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada PDT-2 (TOPL-2)'nin CCC-2'den daha fazla sayıda çocuğu pragmatik dil bozukluğu olarak tanımlayabildiği bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise Young vd. (2005), OSB ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde SNAP ve PDT (TOPL) testlerini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonuçları PDT (TOPL) testinin pragmatik dil bozukluğu olan çocukları olmayanlardan ayırt edebildiğini ancak SNAP'ın ayırt edemediğini göstermektedir. Aldualis (2013) tarafından yapılan bir çalışmada PDT-2 (TOPL-2) Arapça versiyonunun, pragmatik dil bozukluğu olan bireyleri belirleme ve tipik gelişim gösteren bireylerden ayırt etmede kullanılabilirliğini değerlendirmek için CELF-4 ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları PDT-2 (TOPL-2)'nin ayırt ediciliğinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yine Aldualis vd. (2012) tarafından yapılan bir çalışmada PDT-2 (TOPL-2)'nin CELF-4 ile karşılaştırıldığında pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukları ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Genel olarak alanyazında yer alan araştırma sonuçlarına bakıldığında standardize bir değerlendirme aracı olan PDT-2'nin pragmatik dil becerilerini ayırt edebildiği ve ayırt etmede formal olmayan değerlendirme araçlarına göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu çalışmada farklı bir ölçek kullanılarak karşılaştırma yapılmamış olsa da PDT-2'nin ayırt edici nitelik taşıdığı belirlenmiştir. PDT-2'nin gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt edebildiği bu çalışmada bir kez daha ortaya konmuştur.

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgular; PDT-2'nin pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukları ayırt edebilen yeterli geçerlik ve güvenilirlik katsayısına sahip standardize bir test olduğunu göstermektedir. PDT-2'nin pragmatik dil becerilerini tarama ve tanılama sürecinde kullanılması önerilmektedir. Pragmatik dil becerilerinin gelişimi sadece sözel beceriler değil sözel olmayan becerilerden de etkilenmekte, alıcı ve ifade edici dile ilişkin birçok beceriyi kapsamaktadır. Dolayısıyla değerlendirme sürecinde dile ilişkin farklı alanların incelenmesi gerekmektedir. PDT-2 pragmatik dile ilişkin tüm beceri alanlarını (sözel ve sözsüz iletişim öğelerini) değerlendirmektedir. Aynı zamanda PDT-2 resimler aracılığı ile çocuklara görsel destekler sunmaktadır. Sorular ile birlikte sunulan resimlerin içeriğinin bir parçası olarak referans ve anlamsal zenginleştirme sağlayarak bilişsel çabayı azaltabileceği bilinmektedir (Cooper, 1998, akt. Ryder vd., 2008). Bu nedenle PDT-2'nin özellikle gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmede diğer testlere göre avantajlı olduğu düşünülmektedir. Ancak standardize testlerin de kendilerine özgü sınırlılıklarının olduğu unutulmamalıdır. Çocukların pragmatik dil becerilerine ilişkin ayrıntılı bir profil elde edilmek istendiğinde ek olarak kontrol listeleri, profiller, doğal ortamda bir kodlama sistemi ile dil değerlendirilmesinden de yararlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 937-987.
- Adams, C., Cooke, R., Crutchley, A., Hesketh, A., & Reeves, D. (2001). *Assessment of comprehension and expression (ACE 6-11)*. Windsor; Nelson.
- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., & Cox, A. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 679-690.
- Alduais, A. M. S. (2013). *Identifying typical and atypical manifestations of pragmatic language impairment in Arabic: A multi-method study of individuals with developmental dysphasia* [Unpublished doctoral dissertation]. King Saud University.
- Alduais, A. M., Shoeib, R. A., Al-Hammadi, F. S., Al-Malki, K. H., & Alenezi, F. H. (2012). Measuring pragmatic language in children with developmental dysphasia: Comparing results of Arabic versions of TOPL-2 and CELF-4 (PP and ORS subtests). *International Journal of Linguistics (IJL)*, 4(2), 475-494.
- Alev, G. (2011). *Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin Türkçe standardizasyon çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Atılğan, H. (2013). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 293-314). Anı Yayıncılık.
- Bignell, S., & Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 499-512.
- Carrow-Woolfolk, E. (1999). *CASL: Comprehensive assessment of spoken language*. American Guidance Services.
- Carvalho, C. A. F., Lúcio, P. S., & Ávila, C. R. B. (2015). Psychometric equivalence of the Brazilian version of the Test of Pragmatic Language 2-TOPL-2. *CoDAS*, 27(4), 344-349. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152013032>
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Düver, E. (2006). *5-7 yaş grubu normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların dil kullanım (pragmatik) becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Gilliam, J. E., & Miller, L. (2006). *PLSI: Pragmatic Language Skills Inventory*. Pro-Ed.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. & Küçük, Z. (2020). İki parametrelili Madde Tepki Kuramı modelinde parametre değişmezliğinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 438-444.
- Hoffmann, A. K. (2011). *Pragmatic language assessment in Williams Syndrome* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.
- Hoffmann, A., Martens, M. A., Fox, R., Rabidou, P., & Andridge, R. (2013). Pragmatic language assessment in Williams Syndrome: A comparison of the Test of Pragmatic Language—2 and the Children's Communication Checklist—2. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(2), 198-204. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0131](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0131)
- International Test Commission. (2005). *International guidelines on test adaptation*. www.intestcom.org
- Kan, A. (2013). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s.23-81). Anı Yayıncılık.
- Keskin, B. (2012). *İstatistiksel güç analizi: Sosyal bilimler alanında bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Leinonen, E. (2018). Assessing social-pragmatic inferencing skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Communication Disorders*, 73, 91-105.
- Norbury, C. F. (2013). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204-216.
- Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75, 171-176.
- Özduvan, V. (2005). *6-7 yaş normal gelişim gösteren çocuklarda zeka ve pragmatik dil yetileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *TOPL-2: Test of Pragmatic Language*. Pro-Ed.

- Reichow, B., Salamack, S., Paul, R., Volkmar, F. R., & Klin, A. (2008). Pragmatic assessment in autism spectrum disorders: A comparison of a standard measure with parent report. *Communication Disorders Quarterly*, 29(3), 169-176.
- Russell, R. L., & Grizzle, K. L. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence-based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 59-73.
- Ryder, N., Leinonen, E., & Schulz, J. (2008). Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(4), 427-447.
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. (2000). *Clinical evaluation of language fundamentals (CELF)*. Psychological Corporation.
- Simmons, E. S., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: The Yale in vivo pragmatic protocol. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(6), 2162-2173.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. baskı). Yargı Yayınları.
- Tezel, D. (2015). *Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Turkstra, L. S., Clark, A., Burgess, S., Hengst, J. A., Wertheimer, J. C., & Paul, D. (2017). Pragmatic communication abilities in children and adults: Implications for rehabilitation professionals. *Disability and Rehabilitation*, 39(18), 1872-1885. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1212113>
- Ünal, Ş. (2014). *İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2'nin (Ccc-2) Türkçe'ye uyarlama çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children's Communication Checklist—2 and the Test of Pragmatic Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 204-212. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0011](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0011)
- Wyatt, T. A. (2009). Adolescent language development. In A. E. Brice & R. G. Brice (Eds.), *Language development: Monolingual and bilingual acquisition* (pp. 190-222). Pearson.
- Young, E. C., Diehl, J. J., Morris, D., Hyman, S. L., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 62-72.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Pragmatic communication ability is the ability to use language in context beyond understanding and expressing basic word meanings (semantic) in correct grammatical forms (syntax) (Bignell & Cain, 2007; Turkstra et al., 2017). It is particularly important to examine how people use context in understanding and storytelling, and how contextual factors interact with linguistic meaning (Loukusa et al., 2018).

Competence in pragmatic language skills affects children's social and academic success. Studies show that deficiencies in pragmatic language skills affect children's social relations and peer acceptance (Brinton et al., 1998, Ergin, 2012, Hart & Risley, 1994, as cited in Tezel, 2015). It is important for individuals to have sufficient pragmatic language skills in terms of gaining an independent place in the society, social acceptance, academic and social success. It is important to determine whether the child is competent in language use, to determine the target skills required to increase competence, to provide the necessary support and to follow their development. Therefore, children's pragmatic development needs to be evaluated.

Among the methods used to evaluate pragmatic skills; There are "Standardized Tests", "Checklists or Profiles" and "Evaluation of Communication with a Coding System in the Natural Environment" measurement tools (Adams, 2002). Pragmatic Language Test-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007)] is one of the norm-based standardized tests used to evaluate pragmatic language skills. The test consists of six basic sub-components: physical context, audience, subject, purpose, visual-gesture cues, and abstraction. PDT-2 extensively evaluates the pragmatic language skills of children between the ages of 6-18 with 43 items. The use of pictures and stories that include natural-everyday contexts and interactions in the assessment process provides many different contexts for pragmatic skills. At the same time, pictures and stories allow for practitioner-child interaction. For this reason, it was thought that the adaptation, validity and reliability study of the "Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)" evaluation scale would contribute to the literature.

2. METHOD

The study group of the research included 260 tipic developed children and 52 children with developmental delay between the ages of six to twelve years attending the schools and institution chosen among 14 the primary schools and secondary schools that are affiliated to the Ministry of National Education, and special education and rehabilitation institutions in the central district of BOLU province. The group with developmental retardation in the study consisted of children with autism spectrum disorder (OSB) and mental disabilities, who are known to experience difficulties in pragmatic language skills.

Pragmatic Language Test-2 (PDT-2) Turkish form and Autism Behavior Checklist were used as data collection tools in the study. Pragmatic Language Test-2 (PDT-2) Turkish form was applied to all sampling during the data collection process. Autism Behavior Checklist was applied only to children with ASD.

During the PDT-2 adaptation process, the principles stated by the International Testing Commission were taken into account (International Test Commission-ITC, 2005). Translation of PDT-2 into Turkish is the first step of the adaptation work. At this stage, respectively; Translation was made, a focus group meeting was held, expert opinion was received and a pilot application was made.

The research data were collected by considering the principles in the PDT-2 applicator's handbook. PDT-2 test is applied exactly. The practitioner gave information to the child about the research objective and test materials. Then he placed the picture book so that the child can see it. The child was asked to look at the picture, listen to the question, and then answer the question. The application of the test took between 45-60 minutes.

The data collected during the research were analyzed by SPSS 25 Software program. The content validity was checked for the validity of the PDT-2 test. Kuder-Richardson 20 (KR-20) and Cronbach alpha (α) reliability coefficients were calculated for reliability. PDT-2 test is a test with different item difficulties, which is created by giving the correct answer 1- wrong answer 0 code. For this reason, the reliability of PDT-2 in this study was calculated with the Kuder-Richardson 20 (KR-20) reliability coefficient. PDT-2 is also a multidimensional test. For this reason, Cronbach's alpha (α) reliability coefficient was also calculated for PDT-2 and its sub-dimensions.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Within the scope of the Pragmatic Language Test-2 (PDT-2) validity study, item analysis was performed as well as the content validity was calculated. The value for item difficulties (p) varies between 1 and 0. When the p values obtained in line with this information are examined, it is seen that item 11, item 29 and item 40 are a difficult

question, while item 35, item 38 and item 41 are medium difficulty questions, and the remaining 37 items are an easy question.

When we look at the item discrimination index findings made within the framework of the validity study, it is seen that the item discrimination value of item 1 can be tested with a high but minimum correction; it is seen that the distinctiveness of item 40 can be tested with medium difficulty and maximum correction. The remaining 41 items were found to have a very high discrimination value. PDT-2, which consists of 43 items, gained the feature of a final form in Turkish with 43 items.

The entire sample group was included in the validity and reliability study of the test. As a result of the analysis, the reliability coefficient (KR-20) of the test was calculated as 0.98, Cronbach alpha reliability coefficient; PDT-2 for all .97, in PDT-2 sub-dimensions, Physical Context was calculated as .81, Audience as .95, Topic as .95, as Purpose .97, as Visual-Gestural Cues .84, as Abstractions .89.

In the validity study, it was found that the test can distinguish the pragmatic language skills of children with normal development and developmental delay. As a result of item analysis, it was determined that item difficulty and item discrimination values were within acceptable limits.

As a result of the study, it has been determined that the test is suitable for Turkish language and culture, has a high level of reliability and sufficient validity, and the test can be used to evaluate the pragmatic language skills of Turkish children.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: BAİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.12.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018/325

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmaya katkı oranı %60. Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmaya katkı oranı %40. Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 22.03.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-901401>

ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Bilal ÜSTÜN¹

ÖZ

Bu çalışmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de Anadolu Liselerinde okuyan ve ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan öğrenciler, örneklemini ise İç Anadolu bölgesinde bulunan bir Anadolu Lisesinde ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 208 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %64,9’u kadın, 34,1’i ise erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türk (2020) tarafından geliştirilen “Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan ‘kişisel bilgi formu’ kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde frekans (f) ve yüzde (%) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi hesaplamalarına yer verilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerin değerlendirilmesi ikili gruplarda t-testi, ikiden fazla gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik kararlılık ve korkularının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; Almanca başarı puanı 5 olan katılımcıların Almanca başarı puanı daha düşük olan katılımcılara göre Almanca öğrenmeye daha ilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmanın ileride daha geniş bir örneklem grubuyla ve karma araştırma yöntemi ile yapılmasının daha kapsamlı sonuçlara ulaşabilme açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.


Anahtar Kelimeler: Anadolu Lisesi, Almanca, ikinci yabancı dil

AN INVESTIGATION OF ANATOLIAN HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS LEARNING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the attitudes of Anatolian High School students towards learning German as a second foreign language according to various variables. In this study, which aims to examine the attitudes of Anatolian High School students towards learning German as a second foreign language, a survey model, one of the quantitative research methods, was used. The population of the research consists of students studying at Anatolian High Schools in Turkey, and the sample consists of students learning German as a second foreign language at an Anatolian High School in Central Anatolia. In the study, the "Attitude Scale of Secondary Education Students towards Learning German as a Second Foreign Language" developed by Turk (2020) and the "personal information form" prepared by the researcher were used as data collection tools. In the process of data analysis, frequency (f) and percentage (%), one-way analysis of variance (ANOVA) and t-test calculations were included. As a result of the study, it was found that determination and fear of female students towards learning German were higher than male students. It was concluded that the participants with a German achievement score of 5 were more interested in learning German than the participants with a lower German achievement score. It is thought that conducting a similar study with a larger sample group and mixed research method in the future will be beneficial in terms of reaching more comprehensive results.

Keywords: Anatolia high school, German language, second foreign language

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, bustun@nevsehir.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-9490-3109>

1. GİRİŞ

Türkiye’de Almanca, İngilizcenin ardından ikinci yabancı dil olarak genellikle Anadolu Liselerinde zorunlu olarak öğretilmektedir. Türkiye’de Almanca 1980’li yılların ortalarına kadar okullarda öğretilirken alınan siyasi kararlarla birlikte kaldırılarak yalnızca İngilizce öğretimine devam edilmiştir. 1997 yılında yürürlüğe giren ‘sekiz yıllık zorunlu eğitim’ uygulaması ile Almanca ikinci yabancı dil olarak yeniden öğretilmeye başlanmıştır (Akpınar Dellal, 2003). 2018 yılında yapılan son düzenleme ile Anadolu Liselerinin tüm kademelerinde ikinci yabancı dil haftada ikişer saat olarak verilmektedir. MEB (2019), Anadolu Liselerini öğrenim süresi dört yıl olan, yatılı veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlar olarak tanımlamaktadır. Türkiye’deki Anadolu Lisesi sayısı 2577 olup 229’u merkezi yerleştirme ile 2348’i ise yerel yerleştirme ile öğrenci almaktadır (MEB, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri yönetmeliğinde (2005) Anadolu Liselerinin amacı öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarılarına göre yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını ve yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamaktır. Bu amaçla bu liselerde ikinci yabancı dil eğitimi de verilmektedir. Polat (2001) yabancı dil öğretim programlarının tek bir dille sınırlı tutulmasının Avrupalılık bağlamında aşılması ve değiştirilmesi gereken bir eğitim anlayışı olarak ifade etmektedir. Avrupa Birliği normlarına göre genç kuşak Avrupalıların en az üç dil bilecek şekilde eğitim aldığı, bunu kendi gelişim süreçlerinin bir parçası olarak gördükleri ve dünya vatandaşı olmanın dünya dillerini öğrenmekten geçtiği bilinen bir gerçektir (Yeşilli, 2004). Avrupa’nın birçok ülkesinde ilköğretime devam eden öğrencilerin %33’ünün ikinci bir dil bildiği bilinmektedir (Demirel, 2005). Türkiye’de ise yabancı dil eğitiminin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Başat (2014), Türkiye’de 19-25 yaş arası genç nüfusun çoğunun bir yabancı dil bilmediğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak Türkiye’de ikinci yabancı dilin öğretilmesinin öğrenciler için sadece iş hayatında ve iletişim alanlarında sağlayacağı avantajlardan değil, Avrupa Birliği’ne üye olma hedefi olan Türkiye’nin birlik ile uyum içerisinde olabilmesi için de gerekli olduğundan söz edilebilir (Koçak & Çobanoğulları, 2017). Ancak öğrencilerin Almancayı yönetmeliklerde belirtildiği şekilde öğrenmeleri eğitim sistemiyle ilgili olduğu gibi öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları ile de doğrudan ilgilidir.

Tutum, alanyazında sıkça karşılaşılan ve farklı tanımlamalara rastlanan bir kavramdır. Franzoi (2003) tutumu, bireyin bir durumu ya da nesneyi olumlu veya olumsuz değerlendirme şekli olarak; Özgüven (2001), bir kişiye ya da olguya karşı olan inanç veya bakış açısı olarak; İpek ve Bayraktar (2004), kişinin konu olan bir olguya ve vaziyete doğru pozitif veya negatif duruşu olarak tanımlanmaktadır. Üredi ve Üredi (2006) tutumun dışarıdan bakıldığında kişide belirlenemediğini, ancak davranışların tutumun olumlu veya olumsuz olduğuna işaret ettiğini ifade etmektedir. Tutum, anlık olarak ortaya çıkmayan fakat belirli aşamalarla kendisini gösteren bir kavramdır (Fabrigar vd., 2005). Tavşancıl (2014) tutumların ölçülmesini araştırdığı çalışmasında tutum kavramının belirli özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Kişide ortaya çıkan tutumlar doğuştan değil yaşantı ile elde edilir.
- 2- Tutum, kısa süreliğine görülen bir olgu değil belirli bir müddet devam eden bir olgudur.
- 3- Tutum, kişinin kendisi dışındaki hayatı anlamlandırmasına etki etmekte ve öğrenme süreciyle şekillendiğinden dolayı kişi ile nesne arasında uyum oluşturmaktadır.
- 4- Tutum, nesnenin diğer bir nesneyle kıyaslanmasıyla olumlu ya da olumsuz olarak ortaya çıkar.
- 5- Tutum, pozitif veya negatif reaksiyonlar ve hareketler meydana getirebilir.

Tutum kavramı ile ilgili alanyazında yapılmış olan tanımlamalar değerlendirildiğinde eğitim öğretimde ve özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ilgili derse olan tutumlarının başarılarında etkili olacağı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik tutumlarına ilişkin yapılmış birçok araştırmaya rastlanmıştır (Alyaz vd., 2011; Cebeci, 2006; Çakıcı, 2007; Durucasu & Aydın, 2020; Memduhoğlu & Kozikoğlu, 2015). Bazı araştırmaların ise yabancı dil olarak Almancaya yönelik yapıldığı saptanmıştır. Hanbay (2009), 10. sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumlarını; Alyaz (2011), Alman dili eğitimi anabilim dalındaki öğrencilerin dilsel seviyeleri ve Almancaya ilişkin tutumlarını; Balkaya (2017), lise öğrencilerinin Almanlara ve Almancaya karşı tutum, önyargı ve kalıp yargılarını; Türk (2020), ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını ve Erdem (2020) de lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşlerini araştıran çalışmalar yapmışlardır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağı yer alan araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- 1- Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

- 2- Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumları Almanca başarı durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumları genel başarı durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumları ilgi alanlarına (sözel, sayısal, eşit ağırlık veya dil) göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. “Nicel (ampirik) araştırmalar, olay ve olguları dışarıdan bir gözlemci olarak ölçümlenmesine dayalı olarak yürütülen, gözlem ve deney tekniğine dayalı, veri toplama tekniklerini kullanan araştırmalardır” (Tutar & Erdem, 2020, s. 60). Sosyal bilimlerde en fazla kullanılan araştırma türü, tarama ya da anket tipi (survey) araştırma desenleridir (Gürbüz & Şahin, 2017). Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modeli daha çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak örnek ya da grup üzerinde yapılmaktadır (Karasar, 2016).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Anadolu Liselerinde okuyan ve ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan öğrenciler, örneklemini ise İç Anadolu bölgesinde bulunan bir Anadolu Lisesinde ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 208 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tamamı Almanyayı ilk olarak lisede öğrenmeye başlamış olup hiçbiri Almanya geçmişine sahip değildir. Örnekleme ait frekans tablosu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Örnekleme İlişkin Frekans Tablosu

		N	P (%)
Cinsiyet	Kadın	137	%64,9
	Erkek	71	%34,1
Sınıf	9	85	%40,9
	10	67	%32,2
	11	35	%16,8
	12	21	%10,1
Almanca Karne Notu	1	7	%3,4
	2	10	%4,8
	3	31	%14,9
	4	56	%26,9
	5	104	%50
Genel Başarı Notu	1,00-2,00	4	%1,9
	2,01-3,00	8	%3,8
	3,01-4,00	44	%21,2
	4,01-5,00	152	%73,1
İlgi Alanı	Sözel	15	%7,2
	Sayısal	96	%46,2
	Eşit Ağırlık	73	%35,1
	Yabancı Dil	24	%11,5
Almancayla İlgili Meslek	Evet	21	%10,1
	Hayır	139	%66,8
	Kararsızım	48	%23,1
Almanya’da Üniversite Eğitimi	İsterim	96	%46,2
	İstemem	73	%35,1
	Kararsızım	39	%18,8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada yer alan katılımcıların %65,9’unun kadın, %34,1’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %40,9’u 9. sınıfa, %32,2’si 10. sınıfa, %16,8’i 11. sınıfa ve %10,1’i de 12. sınıfa

gitmektedir. Katılımcıların Almanca karne notlarına bakıldığında %3,4'ünün 1, %4,8'inin 2, %14,9'unun 3, %26,9'unun 4 ve %50'sinin 5 notuna sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel başarı durumları incelendiğinde ise katılımcıların %1,9'unun 1,00-2,00, %3,8'inin 2,01-3,00, %21,2'sinin 3,01-4,00 ve %73,1'inin 4,01-5,00 arası bir karne notuna sahip oldukları söylenebilir. Araştırmada yer alan öğrencilerin %7,2'si sözel derslere, %46,2'si sayısal derslere, %35,1'i eşit ağırlık derslerine ve %11,5'i de yabancı dil derslerine ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %10,1'i Almancayla ilgili bir meslek yapabilirim derken %66,8'i ise Almancayla ilgili bir meslek yapmak istemem seçeneğini işaretlemişlerdir. %23,1'lik bir grup ise kararsızdır. Öğrencilerin %46,2'si Almanya'da üniversite okumak istediklerini, %35,1'i Almanya'da üniversite okumak istemediklerini ve %18,8'i ise bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türk (2020) tarafından geliştirilen “Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan ‘kişisel bilgi formu’ kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilere cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, Almanca başarı puanları, genel başarı puanları ve ilgi duydukları alanlar ile ilgili sorular sorulmuştur. Ölçekte ise 41 madde yer almaktadır. Bu maddelerin 22'si olumlu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41), 19'u ise olumsuzdur (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 37, 38, 39, 40). Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış ve ‘kesinlikle katılıyorum’, ‘katılıyorum’, ‘kısmen katılıyorum’, ‘katılmıyorum’ ve ‘kesinlikle katılmıyorum’ şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler: (1) ilgi, (2) ilgisizlik, (3) güven (4) kararlılık ve (5) korkudur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Ölçeğe Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
İlgi	9	,92
İlgisizlik	8	,89
Güven	6	,88
Kararlılık	6	,85
Korku	5	,79
Genel	41	,81

Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha (α) değeri ,97 olarak hesaplanmıştır. “Katsayının 0’a yakın olması ölçüm aracının güvenilir olmadığını gösterir. İdealde, ölçme aracının güvenilir kabul edilmesi için katsayının 0,70’in üzerinde olması istenir. Katsayı 0,40’ın altında ise, ölçeğin hiç güvenilir olmadığına karar verilir. Güvenilirlik katsayısı için kabul edilebilir düzey; konuya, araştırmanın amacına ve ölçeğe bağlıdır. Bazı sosyal araştırmalarda 0,60 civarındaki güvenilirlik yeterli kabul edilebilirken, kritik kararlar için referans alınacak ölçeklerde 0,95’in altına düşmemesi istenebilir” (Yıldırım, 2017, s. 170). Bu bilgiye göre bu çalışmada kullanılan ölçeğin yüksek güvenilirlik katsayısına sahip olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde frekans (f) ve yüzde (%) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi hesaplamalarına yer verilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerin değerlendirilmesi ikili gruplarda t-testi, ikiden fazla gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, anlamlı farklılık tespit edilen veriler için farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2100009919

3. BULGULAR

Bu bölümde Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, Almanca başarı durumlarına, genel başarı durumlarına ve ilgi alanlarına göre karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyetlerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile belirlenmiştir. Testlerdeki anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. Test sonuçlarına yönelik istatistikler ve değerlendirmeler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Faktörlere Göre Katılımcıların Cinsiyet Bağlamında Tutumları

Faktör	Cinsiyet	N	X	ss	t	p
İlgi	Kız	137	3,04	1,05	1,44	0,151
	Erkek	71	2,80	1,17		
İlgisizlik	Kız	137	3,38	0,87	1,12	0,265
	Erkek	71	3,22	1,02		
Güven	Kız	137	2,83	0,48	-1,59	0,113
	Erkek	71	2,94	0,50		
Kararlılık	Kız	137	3,46	0,94	2,46	0,015
	Erkek	71	3,06	1,17		
Korku	Kız	137	3,65	1,04	2,08	0,039
	Erkek	71	3,32	1,10		

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının kararlılık ve korku boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin kararlılıklarının ($X=3,46$) erkek öğrencilere ($X=3,06$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine kız öğrencilerin ($X=3,65$) erkek öğrencilere ($X=3,32$) göre daha Almanca öğrenmede daha fazla korktukları sonucu çıkarılabilir. İlgi, ilgisizlik ve güven boyutları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Katılımcıların sınıf düzeylerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile hesaplanmıştır. Hesaplamalarda Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi standart değer olarak $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. Test sonuçlarına yönelik istatistikler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Faktörlere Göre Katılımcıların Sınıf Düzeyleri Bağlamında Tutumları

Faktör	Sınıf	N	X	ss	F	p
İlgi	9. Sınıf	85	3,08	1,01	,702	,552
	10. Sınıf	67	2,90	1,13		
	11. Sınıf	35	2,78	1,18		
	12. Sınıf	21	3,00	1,23		
İlgisizlik	9. Sınıf	85	3,43	0,84	1,02	,384
	10. Sınıf	67	3,33	0,88		
	11. Sınıf	35	3,15	1,08		
	12. Sınıf	21	3,16	1,12		
Güven	9. Sınıf	85	2,90	0,43	1,17	,319
	10. Sınıf	67	2,84	0,53		
	11. Sınıf	35	2,77	0,54		
	12. Sınıf	21	3,00	0,51		
Kararlılık	9. Sınıf	85	3,42	0,94	,431	,731
	10. Sınıf	67	3,25	1,02		
	11. Sınıf	35	3,24	1,18		
	12. Sınıf	21	3,26	1,25		
Korku	9. Sınıf	85	3,63	1,01	,971	,407
	10. Sınıf	67	3,54	1,06		
	11. Sınıf	35	3,27	1,22		
	12. Sınıf	21	3,61	1,09		

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeylerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Katılımcıların Almanca başarı puanlarının ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile hesaplanmıştır.

Hesaplamalarda Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. Test sonuçlarına yönelik istatistikler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Faktörlere Göre Katılımcıların Almanca Başarı Durumları Bağlamında Tutumları

Faktör	Almanca Başarı Notu	N	X	ss	F	p
İlgi	1	7	2,00	0,92	13,94	,000
	2	10	1,90	0,83		
	3	31	2,45	0,97		
	4	56	2,68	1,02		
	5	104	3,44	0,98		
İlgisizlik	1	7	2,23	1,08	14,28	,000
	2	10	2,43	0,92		
	3	31	2,82	0,86		
	4	56	3,20	0,96		
	5	104	3,70	0,71		
Güven	1	7	2,61	0,40	1,51	,201
	2	10	2,86	0,42		
	3	31	2,83	0,42		
	4	56	2,78	0,52		
	5	104	2,94	0,49		
Kararlılık	1	7	2,35	1,20	9,73	,000
	2	10	2,33	1,11		
	3	31	2,85	1,02		
	4	56	3,23	1,16		
	5	104	3,67	0,78		
Korku	1	7	2,34	1,33	13,47	,000
	2	10	2,60	1,20		
	3	31	2,89	1,14		
	4	56	3,45	0,97		
	5	104	3,95	0,84		

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların Almanca başarı puanlarının ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında ilgi, ilgisizlik, kararlılık ve korku boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi gruplar arası farkların ortaya çıktığı Tukey testi ile hesaplanmıştır. Almanca başarı puanı 5 olan katılımcıların ($X=3,44$) başarı puanı 4 ($X=2,68$); 3 ($X=2,45$); 2 ($X=1,90$) ve 1 ($X=2,00$) olan katılımcılara göre Almanca öğrenmeye daha yoğun ilgi duydukları söylenebilir. Kararlılık boyutu incelendiğinde Almanca başarı puanı 5 olan katılımcıların ($X=3,67$) kararlılıklarının, başarı puanı 3 ($X=2,85$); 2 ($X=2,33$) ve 1 ($X=2,35$) olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Korku boyutunda ise başarı puanı 5 olan katılımcıların ($X=3,95$) korku düzeylerinin başarı puanı 4 ($X=3,45$); 3 ($X=2,89$); 2 ($X=2,60$) ve 1 ($X=2,34$) olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güven boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Katılımcıların genel başarı puanlarının ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile hesaplanmıştır. Hesaplamalarda Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. Test sonuçlarına yönelik istatistikler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Faktörlere Göre Katılımcıların Genel Başarı Durumları Bağlamında Tutumları

Faktör	Genel Başarı Notu	N	X	ss	F	p
İlgi	1,00-2,00	4	2,19	1,18	12,69	,000
	2,01-3,00	8	2,25	0,97		
	3,01-4,00	44	2,25	0,91		
	4,01-5,00	152	3,23	1,04		
İlgisizlik	1,00-2,00	4	2,21	1,13	12,66	,000
	2,01-3,00	8	2,65	1,15		
	3,01-4,00	44	2,79	0,89		
	4,01-5,00	152	3,54	0,82		
Güven	1,00-2,00	4	2,58	0,31	2,72	,050
	2,01-3,00	8	2,62	0,37		
	3,01-4,00	44	2,75	0,52		
	4,01-5,00	152	2,92	0,48		

Tablo 6 (devamı).*Faktörlere Göre Katılımcıların Genel Başarı Durumları Bağlamında Tutumları*

Faktör	Genel Başarı Notu	N	X	ss	F	p
Kararlılık	1,00-2,00	4	2,33	1,20	6,71	,000
	2,01-3,00	8	2,70	1,09		
	3,01-4,00	44	2,89	1,21		
	4,01-5,00	152	3,50	0,92		
Korku	1,00-2,00	4	2,10	1,28	11,29	,000
	2,01-3,00	8	2,67	1,40		
	3,01-4,00	44	3,03	1,06		
	4,01-5,00	152	3,77	0,95		

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların genel başarı puanlarının ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında ilgi, ilgisizlik, kararlılık ve korku boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi gruplar arası farkların ortaya çıktığı Tukey testi ile hesaplanmıştır. Genel başarı puanı 4,01-5,00 arası olan katılımcıların (X=3,23) Almanca öğrenmeye yönelik ilgilerinin genel başarı puanı 2,01-3,00 (X=2,25) ve 3,01-4,00 (X=2,25) olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Kararlılık boyutuna bakıldığında genel başarı puanı 4,01-5,00 olan katılımcıların (X=3,50) kararlılık düzeylerinin genel başarı puanı 3,01-4,00 olan katılımcılara (X=2,89) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Korku boyutunda ise genel başarı puanı 4,01-5,00 olan katılımcıların (X=3,77), genel başarı puanı 3,01-4,00 (X=3,03); 2,01-3,00 (X=2,67) ve 1,00-2,00 (X=2,10) olan katılımcılara göre Almanca öğrenmede daha yüksek korku duygusu hissettikleri söylenebilir. Güven boyutunda ise anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Katılımcıların ilgi alanlarının (sözel, sayısal, eşit ağırlık ve yabancı dil) ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile hesaplanmıştır. Hesaplamalarda Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. Test sonuçlarına yönelik istatistikler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.*Faktörlere Göre Katılımcıların İlgi Alanları Bağlamında Tutumları*

Faktör	İlgi Alanı	N	X	ss	F	p
İlgi	Sözel	15	2,65	1,06	1,17	,320
	Sayısal	96	2,92	1,14		
	Eşit Ağırlık	73	2,98	1,08		
	Yabancı Dil	24	3,29	0,96		
İlgisizlik	Sözel	15	3,10	0,92	,839	,474
	Sayısal	96	3,29	0,95		
	Eşit Ağırlık	73	3,34	0,96		
	Yabancı Dil	24	3,55	0,74		
Güven	Sözel	15	2,86	0,46	,058	,981
	Sayısal	96	2,87	0,53		
	Eşit Ağırlık	73	2,88	0,48		
	Yabancı Dil	24	2,83	0,39		
Kararlılık	Sözel	15	3,12	0,93	1,53	,207
	Sayısal	96	3,30	1,06		
	Eşit Ağırlık	73	3,26	1,08		
	Yabancı Dil	24	3,73	0,83		
Korku	Sözel	15	3,24	1,17	2,09	,102
	Sayısal	96	3,55	1,04		
	Eşit Ağırlık	73	3,44	1,14		
	Yabancı Dil	24	4,00	0,81		

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların ilgi alanlarının ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Anadolu Liselerinde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, Almanca başarı puanlarına, genel başarı puanlarına ve ilgi alanlarına göre incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tasarlanmış olup 208 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %64,9’u kadın, %34,1’i ise erkektir. Çalışmada yer alan veriler Türk (2020) tarafından geliştirilen “Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye

Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha (α) değeri ,97 olarak hesaplanmış olduğu için ölçeğin yüksek güvenilirlik katsayısına sahip olduğu ve çok güvenilir olduğu söylenebilir. Verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplamalarından yararlanılmıştır.

Yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine göre ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının kararlılık ve korku boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Kız öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik kararlılık ($X=3,46$) ve korkularının ($X=3,65$) erkek öğrencilere göre ($X=3,06 - 3,32$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle kız öğrencilerin ikinci yabancı dil Almanca öğrenme istek ve arzularının erkeklere göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin Almancayı öğrenememekten korktukları ve bu yüzden derslerde daha kararlı oldukları, buna bağlı olarak da Almanca öğrenmek için daha fazla zaman harcadıkları ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde, “tutum farklılıklarının karşılaştırıldığı birçok araştırmada – sözgelimi Kızıltepe (1998) – kızların yabancı dile karşı tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu görülmüştür” (Altunay, 2004, akt. Hanbay, 2009, s. 90). Türk (2020) de yapmış olduğu çalışma da hem Altunay’ı hem de bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış, kız öğrencilerin Almanca öğrenmede erkek öğrencilere göre daha ilgili olduklarını belirtmiştir.

Katılımcıların ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumları sınıf düzeyleri ışığında incelendiğinde hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür. Buradan, bütün kademelerin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir. Burada, on ikinci sınıf öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları ile dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin tutumlarının benzer olması dikkat çekmektedir ve on ikinci sınıf düzeyindeki katılımcıların Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının alt kademelerle aynı olmasının Almanca öğretimi açısından sevindirici bir durum olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde Erdem’in (2020) yapmış olduğu çalışmada üniversite sınavına hazırlanan üst kademelerdeki öğrencilerin Almancayı alt kademelerde eğitim alan öğrenciler kadar sevmediklerini; on ikinci sınıf öğrencilerinin Almanca derslerine ilişkin özgüvenlerinin düşük olduğunu ve sınıf düzeyi arttıkça Almancaya olan ihtiyacın azaldığını tespit etmiştir. Ayrıca Erdem (2020), öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik azimlerinin sınıf düzeyi açısından bir farklılık göstermediğini ortaya koyarak bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır.

Çalışmanın sonucunda, katılımcıların Almanca başarı puanlarının Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında ilgi, ilgisizlik, kararlılık ve korku boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Almanca başarı puanı 5 olan katılımcıların ($X=3,44$) Almanca başarı puanı daha düşük olan katılımcılara ($X=2,68 - 2,45 - 1,90 - 2,00$) göre Almanca öğrenmeye daha ilgili oldukları saptanmıştır. Kararlılık boyutuna bakıldığında, Almanca başarı puanı 5 olan katılımcıların ($X=3,67$) Almanca başarı puanı 3 ($X=2,85$), 2 ($X=2,33$) ve 1 ($X=2,35$) olan katılımcılara göre Almanca öğrenmede daha kararlı oldukları belirlenmiştir. Yine Almanca başarı puanı 5 olan katılımcıların ($X=3,95$) Almanca başarı puanı daha düşük olan katılımcılara ($X=3,45 - 2,89 - 2,60 - 2,34$) göre Almanca öğrenme korkusunu daha yoğun yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. Buradan yola çıkarak, Almanca başarı puanı 5 olan katılımcıların diğer katılımcılara göre Almanca öğrenmeye daha yoğun ilgi besledikleri, kararlı oldukları ve buna bağlı olarak da başarısızlık korkusu yaşadıkları söylenebilir. İlgi, kararlılık ve başarısızlık korkusunun bu öğrencilerin yüksek puan almış olmalarında etkili olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Konu ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin Almanca başarı puanının Almanca öğrenmeye yönelik tutuma etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Katılımcıların genel başarı puanlarının ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında ilgi, ilgisizlik, kararlılık ve korku boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel başarı puanı 4,01-5,00 arası olan katılımcıların ($X=3,23$) Almanca öğrenmeye olan ilgilerinin genel başarı puanı 2,01-3,00 ($X=2,25$) ve 3,01-4,00 ($X=2,25$) olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kararlılık boyutu incelendiğinde genel başarı puanı 4,01-5,00 olan katılımcıların ($X=3,50$) genel başarı puanı 3,01-4,00 olan katılımcılara ($X=2,89$) göre Almanca öğrenmede daha kararlı oldukları belirlenmiştir. Genel başarı puanı 4,01-5,00 olan katılımcıların ($X=3,77$) diğer katılımcılara göre ($X=3,03 - 2,67 - 2,10$) Almanca öğrenme konusunda korku düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, başarı durumu yüksek katılımcıların tüm derslere olduğu gibi Almanca derslerine de önem verdikleri, ilgi duydukları ve öğrenme kararlılığı içerisinde oldukları sonucu çıkarılabilir. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili oldukça az çalışma yapıldığı saptanmıştır. Türk’ün (2020) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin genel başarı düzeyleri yükseldikçe Almanca dersine olan ilgilerinin arttığı; yüksek nota sahip öğrencilerin düşük nota sahip olan öğrencilere göre Almancaya yönelik daha kararlı oldukları ve düşük nota sahip olan öğrencilerin de Almanca öğrenmeye yönelik daha yüksek korku düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların ilgi alanlarının (sözel, sayısal, eşit ağırlık ve yabancı dil) ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında hiçbir boyutta anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanamamıştır. Buradan hareketle, farklı ilgi alanlarına yönelmiş olsalar da katılımcıların yabancı dil olarak Almanca derslerine benzer yaklaşımlar sergilediği söylenebilir. Burada, artık bir yabancı dil bilmenin yeterli olmadığı, ortaöğretim öğrencilerinin de bunun farkında olduğu ve İngilizce dışındaki yabancı dillere de ilgi duydukları sonucuna

ulaşılabilir. Alanyazın tarandığında elde edilen sonucun Hanbay'ın (2009) çalışması ile paralellik gösterdiği, öğrencilerin bölümleri ile Almanca dersine yönelik ilgi-merak, istek-beklenti, sevme ve kaygı boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmadığı görülmektedir. Madran (2020) ise çalışmasında farklı sonuçlara ulaşmış, öğrencilerin başarı puanları ile bölümleri arasında farklılıklar tespit etmiştir. Madran (2020), eşit ağırlık ve sayısal bölümleri tercih etmiş öğrencilerin ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Anadolu Liselerinde eğitim alan öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının artırılması noktasında mevcut ders saatlerinin artırılması, öğrencilere dönem başlarında Almancanın İngilizce kadar önemli olduğunu anlatılması, Almanca dersi veren öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerlerinde öğrencilere Almancayı sevdirecek ve öğrencilerin derslerde güzel vakit geçirmelerini sağlayacak materyallerin sunulması önerilebilir. Ayrıca benzer bir çalışmanın ileride daha geniş bir örneklem grubuyla ve karma araştırma yöntemi ile yapılmasının daha kapsamlı sonuçlara ulaşabilme açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar Dellal, N. (2003). *Pädagogische orientierte Reformbedingungen im Fremdsprachenunterricht*. Shaker Verlag.
- Alyaz, Y., Gürsoy, E. & Kazanoğlu, F. (2013). Yabancı dil öğretmenleri adaylarının dil seviyeleri ve öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 123-148.
- Alyaz, Y. (2011). Alman dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin dilsel seviyeleri ve Almancaya ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 503-525.
- Balkaya, Ş. (2017). *Einstellungen, vorurteile und stereotype von Türkischen gymnasiasten gegenüber Deutschen und Deutscher sprache* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Başat, G. (2014). *Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?* Aljazeera Türk. 25.01.2021 tarihinde <http://dergi.aljazeera.com.tr/2014/09/01/neden-yabanci-dilogrenemiyoruz/> adresinden alınmıştır.
- Cebeci, F. B. (2006). *Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Çakıcı, D. (2007). Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 21-36.
- Demirel, Ö. (2005). *Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması*. 28.01.2021 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-demirel.htm adresinden alınmıştır.
- Durucasu, R. R., Aydın, S. & Er, G. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları: Anadolu Üniversitesi örneği. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 1(1), 1-9.
- Erdem, Ş. (2020). *Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., & Wegener, D. T. (2005). *The structure of attitudes*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Franzoi, S. L. (2003). *Socialpsychology*. McGrawHill.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Hanbay, O. (2009). 10. sınıf öğrencilerinin farklı değişkenlere göre ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91.
- İpek, C. & Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi Yayınları.
- Koçak, M. & Çobanoğulları, F. (2017). Dünyada ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Danimarka örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Madran, F. (2020). *Lise öğrencilerinin Almanca öğrenmede özerk öğrenme düzeylerinin, motivasyonlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- MEB. (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. 28.01.2021 tarihinde https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2019). *Okul tanıtım bilgileri*. 28.01.2021 tarihinde http://ogm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=657 adresinden alınmıştır.
- Memduhoğlu, H. B., & Kozikoğlu, İ. (2015). The attitudes of university students concerning foreign language courses. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. PDREM.
- Polat, T. (2001). Avrupalılık bağlamında kültür boyutuyla yabancı dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 13, 29-39.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tutar, H. & Erdem, A. T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Türk, K. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2006). Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümüne ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir program değerlendirme çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). 28.06.2006 tarihinde <http://www.istekyasam.com/> adresinden elde edilmiştir.
- Yeşilli, S. (2004). *İkinci yabancı dil dersi olarak Almanca eğitimi nasıl uygulanmalı?* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, İ. E. (2017). *İstatistiksel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In Turkey, German is usually taught as a second foreign language after English as a compulsory language at Anatolian High Schools. In Turkey, German were taught at schools until the mid-1980s, it was abolished together with the political decisions taken, and only English was taught. Through the "eight-year compulsory education" practice that entered into force in 1997, German was started to be taught again as a second foreign language (Akpınar Dellal, 2003). With the last regulation made in 2018, a second foreign language is taught for two hours a week at all levels of Anatolian High Schools. The number of Anatolian High School in Turkey is 2577, and 229 of them accept students by central placement and 2348 of them by local placement (MONE, 2019). In the Ministry of National Education Regulation on Anatolian High Schools (2005), the aim of Anatolian High Schools is to enable students to prepare for higher education programs according to their interests, abilities and achievements; and to teach a foreign language at a level that students can follow scientific and technological developments in the world. For this purpose, second foreign language education is also provided at these high schools. Polat (2001) states that the restriction of foreign language teaching programs to a single language is an education approach that needs to be overcome and changed in the European context.

Attitude is a concept that is frequently encountered in the literature and has different definitions. Franzoi (2003) defines attitude as an individual's way of evaluating a situation or an object in a positive or negative manner; Ozguven (2001) explains it as a belief or perspective towards a person or phenomenon; according to İpek and Bayraktar (2004) attitude is a positive or negative stance towards a subject matter or situation. Üredi and Üredi (2006) state that the attitude cannot be determined outwardly, but the behaviour indicates whether the attitude is positive or negative. Attitude is a concept that does not appear instantaneously but manifests itself in certain stages (Fabrigar et al., 2005).

This study investigates the attitudes of Anatolian High School students towards learning German as a second foreign language according to various variables. For this purpose, answers will be sought for the research questions below:

- 1- Do Anatolian High School students' attitudes towards learning German as a second foreign language differ by gender?
- 2- Do Anatolian High School students' attitudes towards learning German as a second foreign language differ by grade levels?
- 3- Do Anatolian High School students' attitudes towards learning German as a second foreign language differ according to their success in German?
- 4- Do Anatolian High School students' attitudes towards learning German as a second foreign language differ according to their general success?
- 5- Do Anatolian High School students' attitudes towards learning German as a second foreign language differ according to their interests (verbal, numerical, equal weight or language)?

2. METHOD

In this study, which aims to examine the attitudes of Anatolian High School students towards learning German as a second foreign language, a survey model, one of the quantitative research methods, was used. The most commonly used research type in social sciences is survey or questionnaire type (survey) research designs (Gürbüz & Şahin, 2017). Survey model is a research method that aims to describe the past and present situation as it is. The survey model is performed on the whole universe or on the sample or group taken from a universe consisting of more elements in order to make a general judgment about the universe (Karasar, 2016).

The population of the research consists of students studying at Anatolian High Schools in Turkey, and the sample consists of students learning German as a second foreign language at an Anatolian High School in Central Anatolia. A total of 208 students participated in the study. 65.9% of the participants in the research are women and 34.1% are men.

In the research, the "Attitude Scale of Secondary Education Students towards Learning German as a Second Foreign Language" developed by Turk (2020) and the "personal information form" prepared by the researcher were used as data collection tools. In the personal information form, the students were asked questions about their gender, grade levels, German achievement scores, general achievement scores and areas of interest. There are 41 items in the scale. 22 of these items are positive (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41), While 19 are negative (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 37, 38, 39, 40). The scale was prepared in 5-point Likert type and was graded as 'strongly agree', 'agree', 'partially agree', 'disagree' and 'strongly disagree'. The scale consists of five factors. These factors are: (1) interest, (2)

indifference, (3) trust (4) determination, and (5) fear. In this study, the Cronbach Alpha (α) value of the data collection tool was calculated as 97.

IBM SPSS 22 package program was used to analyze the data obtained from the research. In the process of data analysis, frequency (f) and percentage (%), one-way analysis of variance (ANOVA) and t-test calculations were included. The evaluation of the normally distributed data was performed using t-test in paired groups and one-way analysis of variance (ANOVA) in groups more than two. As a result of one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey test, one of the Post-Hoc tests, was used to determine which groups caused the difference for the data with significant differences. The level of significance in the study was accepted as $p < .05$.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the research, it was found that determination and fear of female students towards learning German were higher than male students. It was concluded that the participants with a German achievement score of 5 were more interested in learning German than the participants with a lower German achievement score. It is thought that conducting a similar study with a larger sample group and mixed research method in the future will be beneficial in terms of reaching more comprehensive results.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2100009919

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmanın yazarı araştırmada yer alan bölümlerin tamamından tek başına sorumludur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir bağlantı veya çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 05.03.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-890714>

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: YAPILANDIRMACI MÜZE ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

İsmail DÖNMEZ¹, Şahin İDİN²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, "Museum Constructivist Learning Environment Survey (M-CLES)" isimli ölçeğin Türkçeye uyarlanarak, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Ölçek uyarlamada ihtiyaç belirleme, izinlerin alınması, dil çevirisi, çeviri, çeviri karşılaştırma, geri çeviri, dil geçerliliği, pilot uygulama ve asıl uygulama adımları izlenmiştir. Araştırmaya bir bilim merkezini ziyaret eden, 123 (%62,1) kız, 75(%37,9) erkek olmak üzere 198 kişi katılmıştır. Katılımcılar 9-16 yaş grubu arasında 4.-10. sınıf öğrencileridir. Orijinal ölçek, 25 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, KMO değeri 0,904 olarak hesaplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ($\chi^2/sd = 1.89$, GFI = 87, IFI = .85, CFI = .92, NFI = .77 AGFI = .82, NGI = .85 ve RMSEA = .06) ve ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alfa iç güvenilirlik katsayısı ($\alpha = .915$) hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar; "Öğretim programı", "kişisel ilgi", "bilimin belirsizliği", "eleştirel bakış", "öğrenci iletişimi" olmak üzere 5 boyuttan ve 21 maddeden oluşan "Yapılandırmacı Müze Öğrenme Ortamları Ölçeği (Y-MÖÖÖ)"nin, okul dışı öğrenme ortamları araştırmalarda öğrenci merkezli uygulamaları değerlendirmek için kullanılabilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.


Anahtar Kelimeler: Bilim merkezi, müze, okul dışı öğrenme, öğrenme ortamları


THE ASSESSMENT OF OUT-OF-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS: ADAPTATION OF THE CONSTRUCTIVE MUSEUM LEARNING ENVIRONMENTS SCALE TO TURKISH

ABSTRACT

This research aims to adapt the scale named "Museum Constructivist Learning Environment Survey (M-CLES)" into Turkish and to study its validity and reliability. In the adaptation of the scale, the steps of determining the needs, obtaining permissions, language translation, translation comparison, back translation, language validity, pilot application, and actual implementation were followed. 123 (62.1%) girls and 75 (37.9%) boys, who visited a science center, participated in the research. Participants' ages are between of 9 and 16, 4th-10th. The original scale consists of 25 items and 5 dimensions. The KMO value of the scale was calculated as 0.904. After the data were collected, confirmatory factor analysis was performed ($\chi^2/df = 1.89$, GFI = 87, IFI = .85, CFI = .92, NFI = .77 AGFI = .82, NGI = .85 and RMSEA = .06) and the reliability of the scale was determined. Cronbach's Alpha internal reliability coefficient ($\alpha = .915$) was calculated for the analysis. The "Constructivist Museum Learning Environments Scale (Y-MÖÖÖ)" consists of 5 dimensions and 21 items and including "curriculum", "personal interest", "uncertainty of science", "critical view", "student communication". It showed that it is a valid and reliable tool that can be used to evaluate student-centered practices.

Keywords: Science center, museum, out-of-school learning, learning environments

¹ Muş Alparslan Üniversitesi, Bulanık Meslek Yüksekokulu, i.donmez@alparslan.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-7792-0169>

² Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), sahinidin@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-2366-913X>

1. GİRİŞ

Fen öğrenimini tam olarak anlamak için, okulda gerçekleşen öğrenmenin yanında, okul dışında gerçekleşen öğrenmeye de odaklanılmalıdır (Eshach, 2007). Okul dışı öğrenme ortamları, okula bir alternatif olarak değil, okulların duvarlarını genişleterek fen öğretimi için verimli bir öğrenme ortamı olarak kullanılmaktadır (Eren-Şişman, vd., 2020). Bilim müzeleri, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri ve akvaryumlar gibi okul dışı öğrenme ortamlarında halkın bilimi anlaması ve halkın bilime katılımı için fırsatlar sunar (Schwan vd., 2014). Bilimin, kişisel, sosyal ve politik önemli rolleri oynadığı toplumlarda bu ortamlar insanlara, bilimsel okuryazarlık ve bilimle ilgili kamusal tartışmaları etkileyebilecek değerli deneyimler kazandırır (Bamberger & Tal, 2008). Bu ortamlar, yapılandırmacı bakış açısı ile bireylere kişisel, sosyal, fiziksel ve kültürel bağlamda bilgiyi anlama, bilgiyi inşa etme ve bilgiye ulaşmada aktif katılım imkânı sunar (Falk & Dierking, 2002; Hein, 2002). Dünyada yaklaşık 3000 civarında, Türkiye de ise 24 bilim merkezi bulunmaktadır. Bilim merkezlerinde gerçekleşen uygulama ve deneyimler katılımcıların bilimsel tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Yavuz-Topaloğlu & Balçın, 2021). Araştırmalar, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere bilişsel (Rounds, 2006), fiziksel (Garner vd., 2016), sosyal (Calabrese-Barton vd., 2013), duygusal (Williams vd., 2018) gelişimlerine katkı sunarak bilimsel kimliklerinin gelişimini desteklediğini göstermiştir (Falk, 2016; Fraser, 2012). Bilim merkezlerinin ve müzelerin, bilimin okul dışında öğreniminde önemli bir rolü yerine getirme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir (Bray vd., 2011). “Müzeler, doğanın ve insanın yarattığı nesne ya da varlıkları bünyesinde barındırarak, toplumların kültürel servetlerini nesilden nesile aktaran, öğrenme ortamlarıdır” (Demirel, 2019). Bilim müzeleri de zaman içerisinde mekân tasarımı ve işlevsel açıdan değişim ve gelişim göstermiştir. Klasik müzecilik anlayışının hâkim olduğu ilk dönemlerde toplanan ürünlerin sergilendiği yapılar olan müzeler, zamanla teknolojinin de ilerlemesiyle çağdaş müzecilik anlayışı içerisinde eğitim ve öğretim mekânlarına dönüşmüşlerdir (Kazova, 2019). Bilim merkezleri ve bilim müzeleri, deneysel ve pratik iletişimi eğlenceli bir şekilde kullanarak belirli içeriklerin öğrenilmesini sağlar (Pereira vd., 2008; Valente vd., 2005). Bu ortamlar çeşitli sanatsal dillerin kullanılması, sunulan bilimsel içerik ile ziyaretçilerin duyguları ve hisleri arasında ilişkiler kurmayı kolaylaştırır, yeni deneyimleri eskilere bağlar ve bu bakımdan soyut kavramların anlaşılmasını sağlar (Oliveira vd., 2020). Bilim merkezleri ve bilim müzeleri çocuklar, öğrenciler, yetişkinler, aileler, öğretmenler ve özellikle okul grupları tarafından ziyaret edilmektedir (Walton, 2000). Bilim merkezlerinde ziyaretçiler rehberli ya da rehbersiz olarak bilim insanları gibi kontrollü deney yapma imkânı bulabilirler (Ok & Aslan, 2020). Katılımcıların, kontrollü deney yapmaları, gözlemler, hipotezler kurmaları, soru sormaları, ölçme, karşılaştırma yapmalarına imkânı sunar böylece bilimsel okuryazarlıkları desteklenmiş olur (Öz, 2015). Griffin (1998), bilim müzelerini öğrenmenin merakla yönlendirildiği, ziyaretçilerin deneyimlerini seçebildiği ve öğrenmenin parçalı, yapılandırılmamış ve işbirliğine dayalı olabileceği gayri resmi ortamlar olarak tanımlar. Bu tür öğrenmelerde kişisel sahiplenme temel bir bileşendir (Griffin, 1998). Paris ve Hapgood'a göre (2002), müze ortamları genellikle örgün okul ve okul dışı ortamlar arasındaki temel ayrımlardan biri olan metinden ziyade eserler ve deneyimlere dayalı öğrenme olarak nitelendirilir. Okullarda, öğrenciler öğrenme sürecinde daha çok başkaları tarafından yönlendirilirken, bilim merkezi ve bilim müzelerinde genellikle kendi kendilerine keşfeder, kendi öğrenme hızlarını, katılım düzeylerini ve sosyal grupları seçerler (Paris & Hapgood, 2002). Bu nedenlerle elde ettikleri kazanımların belirlenmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bireylerin, bilim merkezi ya da müzelerde elde ettiği öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi, faaliyetlerin kendisinin değerlendirilmesi katılımcıların nasıl öğrendiğine yönelik üç yaklaşım kullanılmaktadır; *Öğrenci değerlendirmesi*: Eğitim sistemindeki bireysel katılımcıların (veya grupların) ne öğrendiklerinin ve eğitim programıyla etkileşimlerinin bir sonucu olarak neler kazandıklarının spesifik incelenmesidir. *Faaliyetin kendisinin değerlendirilmesi*: Okulların ve okul sistemlerinin uyguladığı programların incelenmesidir. *Öğrenme süreci*: İnsanların genel olarak nasıl öğrendiğini araştırmak ve sonuçların okul öğrenimine uygulanmasını sağlamaktır (Hein, 2002). Bilim merkezleri ve müzeleri, ülkemizde sayıları yok denecek kadar az olsa da, okulların sunamadığı materyallerle sergilemekten öte öğrencilere etkileşimli öğrenme imkanı sunmaktadır (Türkmen, 2018). Ancak mevcut alanyazın incelendiğinde ülkemizde öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında görüşlerin belirlenmesine yönelik etkili bir ölçek bulunmadığı görülmektedir. Bamberger ve Tal (2009) tarafından geliştirilen “yapılandırmacı müze öğrenme ortamları ölçeği”, okul dışı ortamları değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmanın temel problemi; okul dışı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesine yönelik kullanılan “yapılandırmacı müze öğrenme ortamları ölçeği” ölçeği Türkçeye uyarlanabilir mi? olarak belirlenmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Okul dışı öğrenme ortamlarının bilimi öğrenmeye, bilime ve doğal dünyaya olumlu duygusal tepkiler verilmesine, keşif ve etkileşime katkı sunduğunu göstermektedir (Bell vd., 2009). Yıllar geçtikçe, müzeler gibi informal öğrenme ortamlarının öğretim programlarına entegre edilmesinin önemliliği konusunda farkındalık artmıştır (Shaby vd., 2016). Bununla birlikte, resmi ortamlardaki araştırma, okul dışı ortamlardaki araştırmadan çok daha kapsamlı olduğu için, bu ortamlarda bilginin nasıl elde edildiği büyük ölçüde belirsizdir (Osborne & Dillon 2007). Türkiye bağlamında bilim merkezlerinde öğrenci kazanımlarını değerlendirmek için çeşitli ölçekler olsa da bu

ölçeklerin çoğunun sınıf ortamlarında bilgi, beceri ve tutumları ölçmek için kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle bilim merkezi ya da müzelerde öğrenme ortamlarına yönelik öğrencilerin kazanımlarına odaklanan bir ölçeğin kültürümüze uyarlanması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, Bamberger ve Tal (2009) tarafından geliştirilen “Museum Constructivist Learning Environment Survey (M-CLES)” isimli ölçeğin Türkçeye uyarlanarak, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde ölçeğin uyarlanma süreci, katılımcılar ve verilerin analizi sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmaların katılımcılarını, bir bilim merkezini Kasım 2019–Mart 2020 tarihlerinde ziyaret eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir olması nedeniyle uygun örneklem grubuyla yürütülmüştür. Orijinal ölçek ilk ve orta dereceli okullara devam eden öğrencilere uygulandığından, araştırmaya 4.-10. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Bu kapsamda 123 (%62,1) kız, 75 (%37,9) erkek öğrenci olmak üzere toplam 198 katılımcı araştırmaya dâhil olmuştur. Çalışma grubunu faktör analizi tekniğinin kullanımı için önerilen madde sayısı veya gözlenen değişken sayısının beş katı örneklem büyüklüğü olması gerektiği ifade edilmektedir (Child, 2006). Katılımcıların yaş özellikleri incelendiğinde en fazla katılımcının 13 yaş grubunda (%36,4), en az katılımcının 16 yaş grubunda (%0,5) olduğu görülmektedir. Sınıf özellikleri incelendiğinde en fazla 7. sınıf (40,4) en az 10.sınıf (%0,5) olduğu görülmektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	123	62.1
Erkek	75	37.9
Yaş	f	%
9	13	6.6
10	23	11.6
11	20	10.1
12	42	21.2
13	72	36.4
14	23	11.6
15	4	2.0
16	1	0.5
Sınıf	f	%
4	12	6.1
5	26	13.1
6	1	0.5
7	80	40.4
8	76	38.4
9	2	1.0
10	1	0.5

2.2. Ölçme aracı

Yapılandırmacı Müze Öğrenme Ortamları Ölçeği (Y-MÖÖÖ), Bamberger ve Tal (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ilk ve orta dereceli okullara devam eden öğrencilerin bilim merkezi ziyaretleri sırasında görüşlerini toplamak için geliştirilmiştir. Orijinal ölçek, 25 maddeden ve 5’li likert tipte geliştirilmiştir. Maddeler kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten en fazla 125, en az 25 puan alınabilmektedir. Ölçekte altı boyut bulunmaktadır. 1,2,3,4, maddeler “öğretim programı (ÖP)” boyutunu, 5., 6., 7., 8., 9., 10. maddeler “kişisel ilgi (Kİ)” boyutu, 11., 12., 13., 14., 15. maddeler “bilimin belirsizliği (BB)” boyutunu, 16., 17., 18., 19. maddeler “Eleştirel bakış (EB)” boyutu, 20., 21., 22., 23. maddeler “Öğrenci-Öğrenci İletişimi (Öİ)” boyutu, 24., 25. maddeler “Öğrenci-rehber İletişimi (Öİ)” boyutunu ifade etmektedir. Öğretim Programı (ÖP) boyutunda güvenilirlik katsayısı 0.69, Kişisel ilgi (Kİ) boyutunda 0.71, Bilimin belirsizliği (BB) boyutunda 0.73, Eleştirel bakış (EB) boyutunda 0.62, Öğrenci İletişimi (Öİ) boyutunda 0.73, Öğrenci-Rehber İletişimi (ÖR) boyutunda 0,81 olarak hesaplamışlardır.

2.3. Ölçek uyarlama aşamaları

Ölçek uyarlama aşamasında, Brislin vd. (1973) ve Cha vd. (2007) tarafından önerilen ihtiyaç belirleme, izinlerin alınması, dil çevirisi, çeviri karşılaştırma, geri çeviri, dil geçerliliği, pilot uygulama ve asıl uygulama adımları izlenmiştir. Elektronik posta üzerinden yazarlarla iletişime geçilmiştir ve gerekli izinler alınmıştır. Ardından üç dil uzmanı ölçeği Türkçeye çevirmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Dil uyumunun yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkçe dil uzmanından kültürel uyum konusunda görüş alınmıştır. Ardından üç dil uzmanı tarafından maddeler tekrar İngilizceye çevrilmiş ve orijinali ile kıyaslanmıştır. Ardından 20 kişilik bir gruba pilot uygulama yapılmış ve verilerin iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Ardından asıl uygulamaya geçilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 paket program kullanılmıştır. Program ile öncelikle güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analizde boyutların güvenilirliğini azaltan maddeler çıkartılarak, boyutların ve toplam güvenilirliğin artırılması hedeflenmiştir. Elde edilen ölçeğin KMO değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin arasındaki yapıyı ortaya çıkarmak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ardından maddelerin orijinal ölçekle ilişkisini incelemek AMOS 22.0 program ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bunun sıra büyük örneklemelerde DFA sonucunun yorumlanmasında, büyüyen örneklemle birlikte ki-kare değeri ve serbestlik derecesi etkilenmekte, bu durum yanlış yorumların yapılmasına neden olabilmektedir (Çokluk vd., 2012, s. 268). Bu nedenle DFA yerine RMSEA, AGFI, SRMR, GFI uyum indeksleri incelenmiştir. Tablo 2.'de ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ilk uygulamada 0.90 hesaplanmıştır. İkinci aşamada; ÖP ve Kİ boyutlarında güvenilirlik düşük çıktığından, bu boyutlarda maddelerinde tek tek güvenilirlik incelenmiş ÖP boyutunda 4. Madde, Kİ boyutunda 10. Madde çıkarıldığında bu boyutlarda güvenilirliğin yükseldiği görülmüştür. Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi ile 14. ve 20. madde çıkarıldığında güvenilirlik değerinin 0.92 alt boyutlarda ÖP boyutunda 0.74; Kİ boyutunda 0.81; BB boyutunda 0.78; EB boyutunda 0.77; Öİ boyutunda 0.78; ÖR boyutunda 0.79 olduğu görülmüştür. Bu maddelerin neden elendiği bulgular bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 2.
Y-MÖÖ ve Boyutları Güvenirlik Katsayıları

Aşama	ÖP	Kİ	BB	EB	Öİ	ÖR	Y-MÖÖ
1. İlk uygulama	0.42	0.59	0.79	0.77	0.77	0.79	0.90
2. 4. madde ve 10. madde çıkarıldığında	0.74	0.81	0.79	0.77	0.77	0.79	0.93
3. (2. aşamadan sonra) Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi ile 14. ve 20. Madde çıkarıldığında	0.74	0.81	0.78	0.77	0.78	0.79	0.92

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu makale tamamıyla özgün bir araştırma olarak planlanmış, yürütülmüş ve sonuçları ile raporlaştırıldıktan sonra dergiye gönderilmiştir. Araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 25.11.2020 tarihli ve 13 sayılı toplantısında alınan 22 numaralı kararı ve değerlendirme formu” uyarınca etik uygunluğa kabul edilmiştir. Araştırma, 12 Aralık 2020 tarihinde “Assessment of out-of-school learning environments: Adaptation of constructural museum learning environments scale to Turkish” ismi ile Education Conference (EDUCCON)’ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Muş Alparslan Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 13 sayılı toplantı ve 22 numaralı karar

3. BULGULAR

3.1. Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Açımlayıcı Faktör Analizi ölçeklerin doğasını anlamak ve maddeler arası korelasyonları incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Briggs & Cheek, 1986; Floyd & Widaman, 1995). Bu kapsamda temel bileşenler analizi kullanılmış, Varimax dik eksen döndürmesi yapılmış ve faktör sayısının belirlenmesinde madde öz değerleri alt sınırı 1.00 alınmıştır (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005; Tabachnick & Fidell, 1996).

Tablo 3.*KMO ve Barlett Test Değerleri*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)			0.915
Barlett Sphericity	Ki kare		2100,662
	df		210
	Sig		0.000

KMO değerinin 0.915, Bartlett's Sphericity testinin ve Ki-Kare değerinin anlamlı olduğu ($p < 0.001$) görülmüştür. Hesaplanan bu değer 0.90 üzerinde olması faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 1996). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde yük değerlerinin .30 ve üzerinde olması şartı aranmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörler, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.

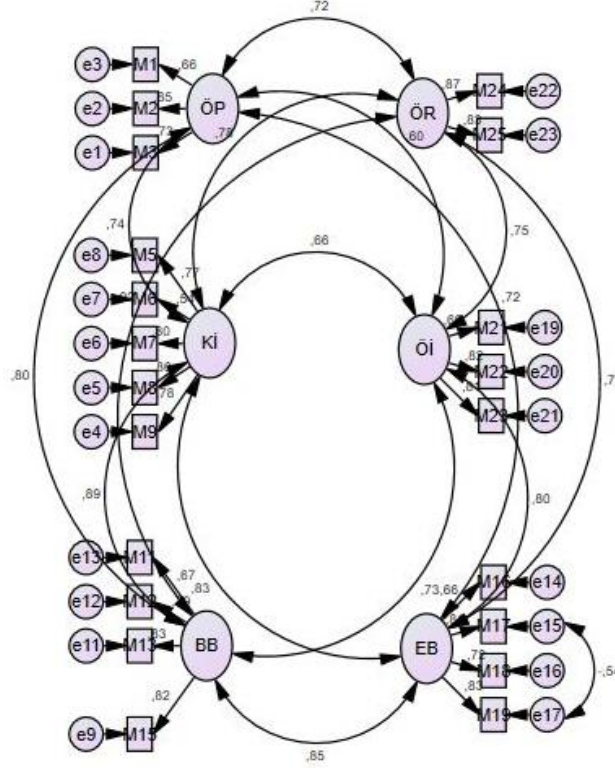
Tablo 4.*Açımlayıcı Faktör Analizi*

Faktörler ve Maddeleri	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Kolerasyonu	Faktör Ortak Varyansı	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri
Faktör 1: Öğretim Programı (ÖP)					
Madde 1	4.48	0.82	0.54	0.67	0.75
Madde 2	4.56	0.66	0.64	0.43	0.70
Madde 3	4.44	0.88	0.53	0.77	0.75
Faktör 2: Kişisel İlgî (Kİ)					
Madde 5	4.50	0.91	0.64	0.84	0.75
Madde 6	4.23	0.93	0.51	0.88	0.46
Madde 7	4.53	0.79	0.69	0.63	0.66
Madde 8	4.49	0.87	0.66	0.75	0.71
Madde 9	4.37	0.94	0.70	0.89	0.61
Faktör 3: Bilimin Belirsizliği (BB)					
Madde 11	4.45	0.85	0.58	0.72	0.64
Madde 12	4.54	0.75	0.70	0.57	0.52
Madde 13	4.43	0.82	0.70	0.67	0.69
Madde 15	4.38	0.95	0.69	0.90	0.43
Faktör 4: Eleştirel Bakış (EB)					
Madde 16	4.42	0.95	0.61	0.90	0.42
Madde 17	4.40	0.88	0.71	0.79	0.67
Madde 18	4.12	1.15	0.65	1.32	0.60
Madde 19	4.10	1.14	0.71	1.32	0.64
Faktör 5: Öğrenci İletişimi (Öİ)					
Madde 21	4.16	1.22	0.59	1.49	0.72
Madde 22	4.21	1.17	0.68	1.37	0.72
Madde 23	4.22	1.13	0.64	1.28	0.74
Faktör 6: Öğrenci-Rehber İletişimi (ÖR)					
Madde 24	4.53	0.80	0.71	0.64	0.76
Madde 25	4.56	0.83	0.69	0.70	0.72

Y-MÖÖ ilişkili hesaplanan madde yük değerleri incelendiğinde Tablo 4'te görüldüğü gibi "Öğretim Programı (ÖP)" boyutunun üç maddeden (1., 2., 3.), "Kişisel ilgi (Kİ)" boyutu dört maddeden (5., 6., 7., 8., 9.), "Bilimin belirsizliği (BB)" boyutu dört maddeden (11., 12., 13., 15.), "Eleştirel bakış (EB)" boyutu dört maddeden (16., 17., 18., 19.), "Öğrenci İletişimi (Öİ)" boyutu üç maddeden (21., 22., 23.), "Öğrenci-Rehber İletişimi (ÖR)" boyutu iki maddeden (24., 25.) oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin madde toplam korelasyon değerleri 0.51 ile 0.71 ve döndürülmüş faktör yük değerleri 0.42 ile 0.76 arasında değişmektedir. Maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklayan bir katsayı olan faktör yük değerlerinin 0.30 veya 0.40 sınır değerinin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005). Bu bağlamda her bir maddeye ilişkin faktör yükleri sınır değerlerin üzerindedir ve binişik madde bulunmadığı için faktör yapıları sağlıklı olarak yorumlanmaktadır (Kılıçer & Odabaşı, 2010). Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) birçok uyum indeksi sonuçlarına bakılarak karar verilir (Mehdiyev vd., 2017). Büyüköztürk'e göre (2011), doğrulayıcı faktör analizi ile açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan yapının üst düzey analizlerle sınanmasıdır. Doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bilginin doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır (Albright & Park, 2009).

3.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin öncelikle AMOS 22.0 programı ile boyutlar ve faktörleri gösteren grafik çizilmiştir. Grafikte kovaryanslar çizilmiş, tahminler hesaplandığında $df/x2$ değerinin 1.888 olduğu görülmüştür. Ancak standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları incelendiğinde 20. maddenin tahmini değerinin .415, 14. Maddenin tahmini değerinin 0.450 olarak hesaplandığı görülmüştür. 20. Madde çıkarılarak aynı işlemler tekrar edilmiştir. Ancak 14. Maddenin tahmini değerinin 0.551 olduğu görülmüştür. Bu nedenle 14. Madde de çıkartılmış, işlemler tekrar edildiğinde tüm maddelerin tahmini değerlerinin 0.70 etrafında kümelendiği görülmüştür. Modification indicatens (değişiklikleri göster) bölümünde iki hata terimi arasındaki iyileştirme incelenmiş, e15 ile e17 arasında hata düzenlemesi yapılmıştır. Bu aşamada aynı örtük değerler arasındaki ilişki incelenmiştir.



Şekil.1 Madde-yapı bağıntılarına ilişkin standartlaştırılmış DFA çözümlenmesi

Öğretim Programı (ÖP) boyutunda faktör 1., 2., 3. Maddeler, “Kişisel ilgi (Kİ)” boyutunda 5., 6., 7., 8., 9. maddeler, “Bilimin belirsizliği (BB)” boyutunda 11., 12., 13., 15. maddeler, “Eleştirel bakış (EB)” boyutunda 16., 17., 18., 19. maddeler, “Öğrenci İletişimi (Öİ)” boyutunda 21., 22., 23. maddeler, “Öğrenci-Rehber İletişimi (ÖR)” boyutunda 24., 25. maddeler şeklinde sıralanmıştır.

DFA modelinin kabul edilebilir olması için “uyum iyiliği kriterleri” ne bakılmaktadır. Elde edilen verilerle önceden belirlenmiş bir yapının ne ölçüde doğrulandığını araştırmayı amaçlayan DFA kullanımı ile (Büyüköztürk, vd., 2004) elde edilen yapı analiz edilmiştir. Y-MÖÖÖ 'nün DFA tarafından hesaplanan uyum indeksleri ve ilgili literatürde kabul edilen indeksler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

DFA Uyum Değerleri

Uyum	Önerilen değer	Gözlenen değer
χ^2/sd	<5	1.89
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.06
RMR	$0.00 \leq RMR \leq 0.10$	0.10
GFI	$0.80 \leq GFI \leq 0.95$	0.87
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 0.97$	0.92
NFI	$0.80 \leq NFI \leq 0.95$	0.85
AGFI	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$	0.82

Kriterlerin önerilen kabul aralığı aşağıdaki Tablo 5'te sunulmaktadır (Tabachnick & Fidell, 1996; Uzun vd., 2010). Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde kabul indeksleri ile uyumlu ($\chi^2/sd = 1.89$, GFI = .87, IFI = .85, CFI = .92, NFI = .77, AGFI = .82, NGI = .85, RMSEA = .06) olduğu görülmektedir. Araştırma ve literatürde kabul gören

değerler karşılaştırılır. Bu uyum indeksleri modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, modelin veriler ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kişinin yaşamı boyunca gerçekleşen öğrenme deneyimlerinin büyük kısmının okul dışı ortamlarda gerçekleştiğine dair artan bir kabul vardır (Ennes vd., 2020). Bilim öğrenmeyi geliştirme potansiyelinin yüksek olması nedeniyle, fen eğitimindeki yönelik birçok araştırma okul dışı bilim ortamlarında öğrenmeye odaklanmaktadır. Fen eğitiminde öğrenme ortamları; okul öğrenme ortamı, müze ve toplum öğrenme ortamı ile daha yakından ilişkilidir. Eshach'a göre (2007) örgün öğrenme genellikle kurumlarda (örneğin okullar veya üniversiteler) gerçekleşir ve tipik olarak dışsal motivasyon ve öğrenmenin değerlendirilmesini içeren yüksek düzeyde yapılandırılmış ve sıralı yapısı ile karakterize edilir. İnfomal öğrenme, okul dışı ortamlarda, aile çevresi, mahalle vb. günlük yaşamda meydana gelen durumlara katılım olarak tasvir edilir (Vartiainen, 2014). Öğrenme ortamları olarak bilim merkezleri ve müzeler okulda öğrenilen bilgiyi derinleştirir, tarih, toplum, kültür ve bilim anlayışını artırır ve sosyal eşitliği teşvik eder (MacGregor, 2010). Bilim merkezlerinde okul dışı öğrenme ortamları olarak değerlendirildiğinden öğrencilerin bu ortamlardaki kazanımlarını belirlemek önem arz etmektedir.

Yapılandırmacı Müze Öğrenme Ortamları Ölçeği (Y-MÖÖÖ), Bamberger ve Tal (2009) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, eğitimciler ve araştırmacılara bilim merkezi ya da müze gibi okul dışı öğrenme ortamlarında bulunan “Öğretim Programı (ÖP)”, “Kişisel ilgi (Kİ)”, “Bilimin belirsizliği (BB)”, “Eleştirel bakış (EB)”, “Öğrenci İletişimi (Öİ)”, “Öğrenci-Rehber İletişimi (ÖR)” boyutlarında hakkında bilgi vermektedir. Bu çalışmanın amacı “Yapılandırmacı Müze Öğrenme Ortamları Ölçeği (Y-MÖÖÖ)”nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, yukarıda açıklanan boyutları test etmek için dil çevirisi, geri çevirme, ön uygulamadan sonra güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Y-MÖÖÖ'nün faktöriyel yapısını incelemek için AMOS 22 programı ile altı alt boyutun faktörlerin varyanslarının arasındaki ilişkiyi belirlemek için AFA kullanılmıştır. Altı alt boyutu oluşturan faktörlerin model-veri uyumu, uyum indeksi değerlendirilmiştir. AFA, bir modeli tek bir test aracılığıyla doğrulamak yerine verilerin çeşitli kavramsallaştırmalarını yardımcı olur ve en uygun modeli belirlemek için farklı modellerin karşılaştırılmasına izin verir.

DFA, bir ölçeğin alt boyutluluğu hakkında ek bilgiler vermektedir (Rubio vd., 2001). Modeller birbirine karşı test edildiğinde, bir ölçeğin maddelerinin ve yapılarının birbiriyle nasıl ilişkili olduğu hakkında daha fazla ayrıntı ortaya çıkarmaktadır. Doğrulamalı faktör analizine ilişkin bulgular, Türk örnekleme elde edilen verilerle uyum gösterdiği görülmüştür. DFA'nın sonucu, Y-MÖÖÖ'nün model uyumu ve uyum indeksleri açısından orijinal versiyonu kadar uyumlu olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak geçerlilikte kullanılan AFA, DFA sonuçlarına ve güvenilirlikte kullanılan iç tutarlılık katsayısı değerlerine dayanılarak adaptasyonu sağlanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (M-YÖÖÖ)” geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ölçek, bilim merkezleri ve bilim müzeleri bağlamında öğretim programları kapsamında öğrenci, öğrenme süreci ve faaliyet değerlendirilme sürecinde kullanılabilir.

Bilim merkezleri öğrenmeleri somutlaştırdığından, gerçek hayatla doğrudan ilişki kurabilmekte ve öğrencileri süreçte aktif hâle getirdiğinden yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımını hayata geçirmek için önemli imkânlar sunmaktadır (Öner & Öztürk, 2019). Bu araştırma sonuçları Y-MÖÖÖ'nün Türkçe formunun bilim merkezi ya da bilim müzelerinde yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanımlar bağlamında değerlendirme imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla ölçek kullanılarak ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamının boyutlarına ilişkin algılarını değerlendirilebilir. Y-MÖÖÖ'nün, bilim merkezleri ve bilim müzelerinde yapılandırmacı öğrenme ortamında eğitim süreçlerinden önce ya da sonra kullanılarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin bilim merkezi ya da müze öğrenme programlarının geliştirilmesi ve izlenmesinde bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Demografik bilgiler ve farklı sosyo-ekonomik düzeyler arasında karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Albright, J. J., & Park, H. M. (2009). *Confirmatory factor analysis using Amos, LISREL, Mplus, SAS/STAT CALIS*. <https://doi.org/10.1515/ijdh-2014-0305>
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2008). An experience for the lifelong journey: The long-term effect of a class visit to a science center. *Visitor Studies*, 11(2), 198 – 212. <https://doi.org/10.1080/10645570802355760>
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A., & Feder, M. (2009). *Learning science in informal environments. People, Places, and Pursuits*. National Academies Press.
- Berg-Weger, M., Rubio, D. M., & Tebb, S. S. (2001). Strengths-based practice with family caregivers of the chronically ill: Qualitative insights. *Families in Society*, 82(3), 263-272. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.191>
- Bray, B., France, B., & Gilbert, J. K. (2011). Identifying the essential elements of effective science communication: What do the experts say? *International Journal of Science Education, Part B*, 2(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/21548455.2011.611627>
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106-148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Calabrese-Barton, A., Kang, H., Tan, E., O'Neill, T. B., Bautista-Guerra, J., & Brecklin, C. (2013). Crafting a future in science: Tracing middle school girls' identity work over time and space. *American Educational Research Journal*, 50(1), 37–75. <https://doi.org/10.3102/0002831212458142>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Continuum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demirel, İ. N. (2019). Kültür, uygarlık, sanat, müze. S. Buyurgan (Ed.), *Müzedede eğitim öğrenme ortamı olarak müzeler içinde* (s. 7-28). Pegem Akademi.
- Ennes, M., Jones, M. G., & Chesnutt, K. (2020). Evaluation of educator self-efficacy in informal science centers. *Journal of Museum Education*, 45(3), 327-339. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1771993>
- Eren-Şişman, E. N., Çiğdemoğlu, C., Kanlı, U., & Köseoğlu, F. (2020). Science teachers' professional development about science centers. *Science & Education*, 29(5), 1255-1290. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00136-4>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Falk, J., & Storksdieck, M. (2005). Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition. *Science Education*, 89(5), 744-778. <https://doi.org/10.1002/sce.20078>
- Falk, J. H. (2016). *Identity and the museum visitor experience*. Routledge.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2002). *Lessons without limit: How free-choice learning is transforming education*. Altamira Press.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Floyd, F. J., & Widaman K. F. (1995) Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286>
- Fraser, B. J. (2012). *Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect*. Springer.
- Garner, J. K., Kaplan, A., & Pugh, K. (2016). Museums as contexts for transformative experiences and identity development. *Journal of Museum Education*, 41(4), 341–352. <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1199343>
- Griffin, J. (1998). Learning science through practical experiences in museums. *International Journal of Science Education*, 20(6), 655-663. <https://doi.org/10.1080/0950069980200604>
- Hein, G. (1998) *Learning in museums*. Routledge.
- İdin, Ş. (2021). A cross-case study: Comparing the role of science centers in advancing scientific knowledge in Turkey and Denmark. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, 7(1), 38-54.
- Kazova, M. C. (2019). *Çocuk müzesi ve bilim merkezlerindeki iç mekân standartları ve tasarım yaklaşımları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- MacGregor, N. (2010). *A history of the world in 100 objects*. Penguin Books.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T. & Usta, H. G. (2017). İngilizce Dil Öğreniminde Güçlükler Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 411-429. <https://doi.org/10.17244/eku.331905>
- Ok, Z. & Aslan, O. (2020). Konya bilim merkezinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarının ilkökul ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 28-45.

- Oliveira, T. L., Consort-Ribeiro, K., Bevilacqua, G. D., Kurtenbach, E., Araujo-Jorge, T. C., & Coutinho-Silva, R. (2020). The giant artery: Blood and blood vessels in a science museum. *Journal of Biological Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00219266.2019.1707259>
- Osborne, J., & Dillon, J. (2007). Research on learning in informal contexts: Advancing the field? *International Journal of Science Education*, 29(12), 1441–1445. <https://doi.org/10.1080/09500690701491122>
- Öner, G. & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555135>
- Öz, R. (2015). *Araştırma ve sorgulamaya dayalı etkinliklerle desteklenmiş bilim merkezi uygulamalarının 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, bilim okuryazarlıklarına ve sorgulayıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Paris, S., & Hapgood, S. (2002). Children learning with objects in informal learning environments. In S. Paris (Ed.), *Perspectives on object-centred learning in museums* (pp. 37-54). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pereira, G. R., Chinelli M. V., & Coutinho-Silva, R. (2008). Inserção dos Centros e Museus de Ciências na educação: Estudo de caso de uma atividade museal itinerante [Insertion of science centers and museums in education: Case study of the impact of a traveling museum activity]. *Revista Ciências & Cognição*, 13(3), 100–119.
- Rounds, J. (2006). Doing identity work in museums. *The Museum Journal*, 49(2), 133–150. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00208.x>
- Schwan, S., Grajal, A., & Lewalter, D. (2014). Understanding and engagement in places of science experience: Science museums, science centers, zoos, and aquariums. *Educational Psychologist*, 49(2), 70-85. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.917588>
- Shaby, N., Assaraf, O. B. Z., & Tishler, C. E. (2016). The goals of science museums in the eyes of museum pedagogical staff. *Learning Environments Research*, 19(3), 359-382. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9211-z>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. HarperCollins.
- Türkmen, H. (2018). İnfomal öğrenme ortamının fosiller konusunun öğrenilmesine etkisi: Tabiat tarihi müzesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 137-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.417266>
- Uzun, N. B., Gelbal, S. & Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.
- Valente, M. E., Cazelli, S., & Alves, F. (2005). Museums, science and education: New challenges. *História, Ciência, Saúde-Manguinhos*, 12, 183–203.
- Vartiainen, H. (2014). *Principles for design-oriented pedagogy for learning from and with museum objects* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Eastern Finland.
- Walton, R. (2000). Heidegger in the hands-on science and technology center: Philosophical reflections on learning in informal settings. *Journal of Technology Education*, 12(1), 49–60.
- Williams, D. R., Brule, H., Kelley, S. S., & Skinner, E. A. (2018). Science in the learning gardens (SciLG): A study of students' motivation, achievement, and science identity in low-income middle schools. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 8–22. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0104-9>
- Yavuz-Topaloğlu, M. & Balçım, M. D. (2021). Doğa eğitim gezisi ve bilim merkezi gezisinde dördüncü sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 55-75. <https://doi.org/10.24315/tred.644702>
- Zhuang, R., Fang, H., Zhang, Y., Lu, A., & Huang, R. (2017). Smart learning environments for a smart city: From the perspective of lifelong and lifewide learning. *Smart Learning Environments*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40561-017-0044-8>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In order to provide children's understanding of science, the focus should be on learning out-of-school as well as learning that takes place in school (Eshach, 2007). Out-of-school learning environments are not to be used as an alternative to school, but as an efficient learning environment for science teaching that expands the walls of schools (Eren-Şişman et al., 2020). In terms of out-of-school learning and lifelong learning, there may be science museums, science centers, zoos, and aquariums, and these learning environments provide important environments for public understanding of science. They cover a wide range of scientific topics and hosting a large number of visitors (Schwan et al., 2014). In many societies, social and political roles in these settings, out-of-school learning environments offer people valuable experiences that can influence scientific literacy and public debate on science (Bamberger & Tal, 2008). From a constructivist point of view, museum learning provides active participation by encouraging learners to build knowledge and meaning that coincide with the personal, social, physical, and cultural context through an open-ended learning process (Falk & Dierking, 2002; Hein, 2002). Studies have shown that out-of-school learning environments support the improvement of scientific identities by contributing to students' cognitive (Rounds, 2006), physical (Garner et al., 2016), social (Calabrese-Barton et al., 2013) and emotional (Williams et al., 2018) development. (Falk, 2016; Fraser, 2012). Science centers and museums are thought to have the potential to fulfill an important role in the out-of-school learning of science (Bray et al., 2011). There are approximately 3000 science centers in the world and 24 science centers in Turkey. In these science centers, there are only learning environments that help to practice and experience. However, when the current literature is examined, it is seen that there is no effective scale to reveal the opinions of students within out-of-school learning environments. The constructivist museum learning environments scale developed by Bamberger and Tal (2009) enables the evaluation of out-of-school environments. The aim of this research is to adapt the scale named "Museum Constructivist Learning Environment Survey (Y-MÖÖÖ)" into Turkish and to study its validity and reliability.

2. METHOD

The authors were contacted via e-mail and necessary permissions were obtained. Then, the scale was translated into Turkish in line with the views of two English teachers. Then, three linguists translated the scale into Turkish and compared them. Language compatibility was found to be at a high level. In addition, the opinion of the Turkish language expert on cultural adaptation was taken. Then, the items were translated back into English by three linguists and compared with the original. Then, a pilot application was made to a group of 20 people and the internal consistency coefficient of the data was calculated as 0.82. Then the actual implementation was started. Totally, 123 (62.1%) girls and 75 (37.9%) boys, who visited a science center, participated in the study voluntarily. The ages of participants are between 9-16. And their level is between fourth and tenth. The original scale consists of 25 items and 5 dimensions. There is no negative substance in the scale. The items were graded as strongly agree (5), agree (4), undecided (3), disagree (2), strongly disagree (1). A maximum of 125 and a minimum of 25 points can be obtained from the scale. In order to determine the reliability of the scale, a reliability analysis was performed for all fields and dimensions using the SPSS 22.0 package program. Then, confirmatory factor analysis (CFA) was performed with AMOS 22.0 program to examine the relationship of the items with the original scale. As a result of the exploratory factor analysis, it was sought for the item load values to be .30 and above. KMO value of the scale was found to be 0.904. Item total correlation values of the items in all factors ranged from 0.51 to 0.71 and the rotated factor load values ranged from 0.42 to 0.76. The structure, which was obtained with the use of CFA (Büyüköztürk et al., 2004) aims to investigate to what extent a predetermined structure was verified with the obtained data was analyzed. Confirmatory factor analysis was calculated ($\chi^2 / df = 1.89$, GFI = .87, IFI = .85, CFI = .92, NFI = .77, AGFI = .82, NFI = .85 and RMSEA = .06) and the scale internal reliability coefficient ($\alpha = .915$) was calculated for the analysis. The results obtained from the "Constructivist Museum Learning Environments Scale (Y-MÖÖÖ)" can be used to evaluate student-centered practices in out-of-school learning environments. It has been found to be a valid and reliable tool.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Since science centers embody learning experiences, they directly relate to real life. It activates students in the process and offers important opportunities to implement a constructivist learning approach (Öner & Öztürk, 2019). Countries have been carrying out some programmes and changes in their science education policies. Science centers and museums are appropriate places for learning science effectively. Science museums have also learning environments like science centers (İdin, 2021). Falk and Storksdieck (2005) revealed that 12 factors can play significant role on science centers and museums. They gathered those factors under three categories, "personel context, socio-cultural context and physical context. Those all factors are effective on the visitors of a science

museum. The results of this research offer the opportunity to evaluate the Turkish form of "Constructivist Museum Learning Environments Scale (Y-MÖÖÖ)", in the context of gains in the constructivist learning environment in science centers or science museums. Therefore, using the scale, students' perceptions of the dimensions of the constructivist learning environment can be evaluated at primary, secondary and high school levels. The CFA and EFA analysis results showed that the "Constructivist Museum Learning Environments Scale (Y-MÖÖÖ)" had good reliability. Comparative studies can be carried out by using "Constructivist Museum Learning Environments Scale (Y-MÖÖÖ)", in the constructivist learning environment in science museums before or after the educational processes. It can be used as an assessment tool to develop and monitor students' science center or museum learning programs. Comparisons can be made between demographic information and different socio-economic levels.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu makale tamamıyla özgün bir araştırma olarak planlanmış, yürütülmüş ve sonuçları ile raporlaştırıldıktan sonra dergiye gönderilmiştir. Araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 25.11.2020 tarihli ve 13 sayılı toplantısında alınan 22 numaralı kararı ve değerlendirme formu" uyarınca etik uygunluğa kabul edilmiştir. Araştırma, 12 Aralık 2020 tarihinde "Assessment of out-of-school learning environments: Adaptation of constructural museum learning environments scale to Turkish" ismi ile Education Conference (EDUCCON)'ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Muş Alparslan Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 13 sayılı toplantı ve 22 numaralı karar

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların mevcut araştırmaya katkısı eşittir. Birinci yazar, araştırmanın tasarlanması, literatür taraması ve verilerin toplanmasına katkı sunmuştur. İkinci yazar verilerin analizi, raporlaştırma ve sonuçların hazırlanmasına katkı sunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

EKLER

Ek-1. Müze Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (M-YÖÖÖ)

Değerli öğrenciler bu ölçek sizin müze ziyaretiniz hakkında görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyunuz. Maddenin karşına X işareti koymanız yeterlidir. Cümle içerisindeki boşlukları doldurmayınız. Ölçek formuna isminizi yazmayınız. Verdiğiniz yanıtlar araştırmanın amacına hizmet etmesi açısından önemlidir. Teşekkür ederiz.

Örnek	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Deney Yapmayı Severim				X	

Cinsiyetiniz Kız () Erkek ()

Yaşınız

Sınıf 2. Sınıf() 3.sınıf() 4.Sınıf() 5.Sınıf() 6. Sınıf() 7.sınıf()

8.Sınıf () 9.Sınıf() 10. Sınıf() 11.sınıf() 12.Sınıf()

	Müze Ziyaretim Sırasında	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulda öğrendiğim konularla ilgili olan içerikleri öğrendim.					
2	Bilimin gelecekteki çalışmalarında bana nasıl yardımcı olabileceğini öğrendim.					
3	Okulda öğrendiklerimi daha iyi anladım.					
4	Dünya hakkında yeni bilgiler öğrendim.					
5	Yeni öğrenme deneyimleri olağandışı durum ile başlar.					
6	Bilimin hayatların bir parçası olabileceğini öğrendim.					
7	Dünyayı yapısını ve özelliklerini daha iyi anladım.					
8	Dünya hakkında ilginç bilgiler öğrendim.					
9	Bilimin zamanla değiştiğini öğrendim.					
10	Bilimin, insanların değerlerinden ve fikirlerinden etkilendiğini öğrendim.					
11	Farklı bilimlerin başka kültürlerden insanlar tarafından kullanıldığını öğrendim.					
12	Bilimin teorileri oluşturmak olduğunu öğrendim.					
13	‘Bunu neden öğrenmem gerekiyor?’ sorusuna cevap buldum.					
14	‘Kafamı karıştıran sorulara cevap buldum.					
15	Kendi istediğim faaliyetleri seçebildim.					
16	Kendi istediğim materyalleri (nesnelere) seçebildim.					
17	Sunulan konular hakkında diğer katılımcılarla konuştum.					
18	Fikirlerimi diğer katılımcılara anlattım.					
19	Diğer katılımcılar fikirlerini bana açıkladılar.					
20	Rehber(ler) sorduğum soruları yanıtladı.					
21	Rehber(ler) etkinliklerde sorduğum soruları yanıtladı					

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 21.03.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 02.06.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMENİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖNEMİ: AİLE KATILIMI, İŞ BİRLİĞİ VE ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİSİ

Nevea ATIŞ AKYOL¹, Selda ATA DOĞAN², Mine Canan DURMUŞOĞLU³

ÖZ

Eğitim öğretim sisteminin en önemli dönemlerinden biri olan okul öncesi eğitim sürecinde çocuk ve ailesi ilk kez örgün eğitim kurumunun bir parçası olur. Bu sürecin verimli olabilmesi için okul aile iş birliği ve çocuğun öğretmeni ile olan iletişimi son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimi, iş birliği, beklentileri, aile katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi ile okul öncesi öğretmenin iletişim becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş 112 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "İletişim Becerileri Ölçeği - Yetişkin Formu", "Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği" ve "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen iletişim beceri puanları ile öğretmen aile iletişim, işbirliği alt boyut puanları ve öğretmen çocuk ilişki puanı arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi, okul öncesi dönemde ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimi, iş birliği, ailenin okul ve öğretmenden beklentileri ve ailenin eğitim sürecindeki aile katılımı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, hem ailelerin sürece katılmasında hem de öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştirilmesinde önemli görülmektedir.


Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, iletişim becerileri, öğretmen-çocuk ilişkisi, aile katılımı, okul aile iş birliği


THE IMPORTANCE OF TEACHER'S COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL EDUCATION: FAMILY INVOLVEMENT, COOPERATION AND TEACHER-CHILD RELATIONSHIP


ABSTRACT

The pre-school education process is one of the most important stages of the education system because the children and their families become a part of the formal education institution for the first time. The purpose of this study is to examine the correlation between the communication skills of preschool teachers and the communication established among the families, school management and teachers, as well as cooperation, expectations, and involvement of families. The sample of the study consists of 112 teachers who were determined using the simple random sampling method. In the research, "Demographic Information Questionnaire", "Communication Skills Scale - Adult Questionnaire", "Communication and Cooperation between Family and Teacher Scale", and "Student-Teacher Relationship Scale" were used as data collection tools. The correlation between teacher communication skill scores and communication and cooperation between family sub-scale scores as well as student-teacher relationship scores was analyzed using the Pearson correlation test. As a result of the study, a positive and significant correlation was found between the communication skills of the preschool teachers and the student-teacher relationship, as well as communication of the family with the school management and the teachers during the preschool period, the cooperation and expectations of the family regarding the school and the teacher, and the level of family involvement in the education process. Based on the results of the research, improving the communication skills of teachers is considered important both for the involvement of families in the education process and for the improvement of the relationship between students and teachers.

Keywords: Pre-school teachers, communication skills, teacher-child relationships, family involvement, school-family cooperation

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nevrarven@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-4697-847X>

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, slda.ata@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-3438-5792>

³ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, minenildurmusoglu@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-6777-9117>

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim çocuğun yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Doğduğu andan itibaren ailesi ile birlikte olan çocuk için okul öncesi eğitim kurumları, ev dışında uzun saatler geçirdikleri ilk mekânlardır. Çocuğun aile yaşantısı içerisinde kazanmaya başladığı deneyimler ve ilişkiler, okul öncesi eğitim kurumlarıyla daha da pekişir ve zenginleşir. Erkan'a (2013) göre okul öncesi dönemdeki çocuklar için ev ve okul, birbirinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde olmalı, birbirini desteklemeli ve bütünlük sağlamalıdır. Bu düşüncelere paralel olarak, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi'nde ev ve okul çocukların öğrenme ve gelişim sürecinde en etkili kurumlar olarak yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1986). Teoride yer alan iç içe geçmiş halkaların merkezinde çocuk ve çocuğun aile, okul, akran gibi etkileşimde olduğu çevre yer almakta ve çocuğu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bu faktörlerin çocuğun gelişim sürecindeki önemi vurgulanmaktadır (Bronfenbrenner, 1977). Gelişim sürecindeki bütünlüğün sağlanabilmesi ve sosyalleşme sürecinin devamı için çocuk, öğretmen, aile iş birliğinin ve iletişiminin sürdürülmesi önem taşımaktadır.

Çocuklar okul yaşantısı süresince farklı kazanımlar elde ederler ve böylelikle çocukların gelişim alanlarına yönelik yeterlikleri artar. Bu süreçte öğretmenlerin çocuklarla kuracağı iletişim, onların hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla iletişimlerinin şekillenmesine aracı olabilir. Güney Karaman (2018), öğretmenin iletişim becerilerinin, çocuğun okula ve öğretmene güven duymasına, aidiyet geliştirmesine, okula uyum sağlamasına ve çocukların öğretmenlerini rol model alması ile kendi iletişim becerilerini yapılandırmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmeni ile güvenli iletişim kuran çocukların, ilerleyen eğitim kademelerinde daha az sorunla karşılaştığı (Pianta & Stuhlman, 2004), daha yüksek akademik (Cottone vd., 2008) ve sosyal başarı (Verschueren & Marcoen, 1999) gösterdiği, okula uyum sorunlarını daha az yaşadığı (Pianta & Steinberg, 1992) tespit edilmiştir. Öyle ki alan yazında öğretmen-çocuk ilişkisinin öneminin vurgulanmasına katkı sağlayan birçok çalışma bulunmaktadır (Bulut Özsezer & İftaroğlu Saban, 2016; Bulut vd., 2008; Colwell & Lindsey, 2003; Hamre & Pianta, 2001; Kıldan, 2011; Split, 2009). Öğretmen-çocuk iletişimi ile çocuğun elde ettiği kazanımlar arasında doğrusal bir ilişki olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Doherty-Derkowski, 1995, akt. Ertürk, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini sürdürebilmesi, çocukları bu sürece motive edebilmesi ve etkili iletişim kurabilmesinde iletişim becerilerinin rolü büyüktür (Çiftçi & Taşkaya, 2010).

Çocuk öğretmen ilişkisinin yanı sıra, aile ve öğretmen arasındaki iletişimin de olumlu olması, hem ailenin çocuğun eğitim sürecine katılmasını olumlu yönde etkilemekte hem de çocuğun ev ve okul arasında daha olumlu bağ kurmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, aile katılım ve iletişim etkinliklerinin hem çocuk hem aile hem de öğretmen açısından birçok yararı bulunmaktadır. Aile katılım ve iletişim etkinlikleri, çocukların okul başarılarının, okula devam oranlarının, olumlu tutum ve davranışlarının artmasına, sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlarken (Epstein & Sheldon, 2010; Gonzales-Pienda vd., 2002; Lawson, 2003; Ma vd., 2016; Shaw, 2008; Sheldon, 2003; Steinberg, 1996); aynı zamanda ailelerin okula güvenlerini ve öğretmen ile iletişimlerini arttırmakta, ebeveyn olarak da ailelerin kendilerine güvenlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Seplocha, 2004; Wherry, 2005). Ailenin sürece dâhil olması ile ise öğretmenlerin moralleri yükselmekte, eğitim öğretim süreci kolaylaşmakta, aile ve öğretmen arasındaki iletişim ve iş birliği artmaktadır (Kohl vd., 2000; Miedel & Reynolds, 1999). Bu iletişim ve iş birliğinin artmasıyla çocuğun bütüncül gelişimine de katkı sağlanmaktadır (Murray vd., 2015).

Öğretmen ile aile arasındaki iletişim ve iş birliği okul öncesi eğitim kapsamında son derece önemli olmasına rağmen, yaşanan bazı sorunlar ebeveynlerin aile katılım etkinliklerine katılmasını engellemektedir. Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas (2019) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin öğretmenlerle yaşadığı sorunlardan biri iletişim sorunları olarak tespit edilmiştir. Alan yazında yer alan çalışmalarda da öğretmenlerin iletişim becerilerindeki sorunların ebeveynlerin çocukların eğitim sürecine katılmasını engelleyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür (Balkar, 2009; Pena, 2000; Porsuk, 2010; Wherry, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik algılarının incelendiği bir araştırmada ise öğretmenlerin aileleri en çok sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere dâhil ettikleri, fakat telefon gibi iletişim kurabilecekleri araçları kullanmadıkları tespit edilmiştir (Güzelyurt vd., 2019). Ayrıca öğretmenlerin ailelerle iletişim kuramama ve deneyim eksikliği nedeniyle aile eğitimini önemsemediği ve aile eğitimi uygulamalarında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ailelerin çocukların eğitim sürecine katılımlarının artırılabilmesi için ebeveynlerin ihtiyaçları ve eğitimcilerin iletişim yaklaşımları arasında denge sağlanması gerekmektedir (Barnes vd., 2016).

Okul öncesi öğretmenin gerek mesleki gerekse iletişim, yaratıcılık ve estetik gibi kişisel becerileri, okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocukların gelişim özelliklerini etkileyen en temel unsurlardan biridir (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) öğretmenin öneminden bahsedilirken "Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir (sf.13)." ifadeleri kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişki, onları hem akranları ile

yakınlaştırmakta hem de kendilerini okula ait hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki kadar, ailelerle kurdukları ilişki ve iş birliği yöntemleri de eğitim öğretim sürecinin bir parçası ve öğretmenlik mesleğinin getirdiği yeterliklerindedir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “*öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Bu kapsamda 2017 yılında güncellenen Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri incelendiğinde, öğretmenin çocukların gelişim ihtiyaçlarını bilmesinin yanı sıra hem aileler hem de çocuklarla iletişim ve iş birliği içinde olması gerektiği açıklanmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenin ailelerle ve çocukla kuracağı iletişim ve geliştireceği ilişki için iletişim becerilerine ve mesleki becerilere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu kişisel ve mesleki beceriler içerisinde en önemlilerden biri öğretmenin kişisel iletişim becerisidir. Okul, aile ve çocuk arasında köprü görevi gören öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemini bilimsel yöntemlerle ortaya koymak, hem bilimsel alan yazına hem de öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarına katkı sağlayacağı için son derece önemlidir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada aile ve çocuk ile kurulan ilişkiler ile okul öncesi öğretmenin iletişim becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile ailenin öğretmen ile kurduğu iletişim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile ailenin öğretmen ile yaptığı iş birliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile ailenin öğretmenden beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile ailenin aile katılım etkinliklerine katılımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Aile katılımı ve aile ile kurulan etkileşim, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi için faydalı olup aile katılımı okul öncesi eğitim programının ayrılmaz bir parçasıdır. Benzer şekilde çocuğun ilk kez formal eğitim ile tanıştığı okul öncesi eğitimde öğretmeni ile kurduğu etkileşim de bir o kadar gereklidir. Bu nedenle öğretmenin aile ve çocuk ile olan etkileşimi ile kişisel ve mesleki becerilerinden biri olan iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi bilimsel veriler ve analizler ışığında ortaya koymak son derece önemlidir. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinde çocuklarla ve aileleriyle bire bir iletişim hâlinde olan okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, ailelerle iletişim, iş birliği, ailenin beklentileri, aile katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi değişkenleriyle ilişkisinin ortaya konmasının, daha sonra okul öncesi öğretmenleriyle ve ailelerle yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi ve bu değişkenlerle ilgili olası neden sonuçlara ilişkin ipuçları elde edilebilmesini sağlayan korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Etimesgut, Altındağ, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Sincan) bağımsız anaokullarında görev yapan beş yaş grubu gönüllü öğretmenler, her öğretmenin sınıfındaki bir çocuk ve o çocuğun ailesi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen, toplam 21 okuldaki 112 öğretmen, 112 çocuk ve 112 veliden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, örneklemin her bir örnekleme birimine eşit seçilme şansı verilerek belirlendiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerindeki (Çankaya, Etimesgut, Altındağ, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) bağımsız anaokulları arasından tesadüfi olarak (kura yöntemi ile) belirlenen okullardan toplanmıştır. Kura sonucunda her ilçeden 3 okul ve 1 yedek okul belirlenmiştir. Belirlenen okullarda öğretmenlere çalışma detaylı bir şekilde anlatılmış ve katılmaya gönüllü olan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Her öğretmenin sınıfından listedeki beşinci çocuğun velisi (toplam 112 veli) ve sınıf listesindeki

beşinci çocuk (toplam 112 çocuk) düşünülerek öğretmenler tarafından ölçme araçları doldurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadın ve lisans eğitimi mezundur ve ailelerin tümü 60-72 aylık çocuklara sahiptir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama süreci başlamadan önce ilk olarak okul idarecileri ile daha sonra okulların beş yaş grubu öğretmenleri ile görüşülmüş ve çalışmanın amacı ile etik kuralları anlatılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere veri toplama araçlarının bulunduğu ölçek formları verilmiş ve bir hafta sonra doldurulmuş ölçek formları geri toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç farklı ölçek kullanılmıştır. İlk ölçek, “İletişim Becerileri Ölçeği – Yetişkin Formu”dur (İBÖ-YF). Ölçeği öğretmenler kendi iletişim becerilerini düşünerek doldurmuşlardır. İkinci ölçek “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği - Kısa Formu”dur. Her öğretmen sınıftan listedeki beşinci çocuk ile olan ilişkisini düşünerek ölçeği doldurmuştur. Üçüncü ölçek ise “Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği”dir. Öğretmenler sınıfındaki beşinci çocuğun velisinin aile katılımı ve iş birliğini düşünerek ölçeği doldurmuşlardır. Bu aşamada öğretmenden çocuğu okula en sık getiren velinin anne mi baba mı olduğunu düşünmesi ve bu doğrultuda veliye karar vererek ölçeği doldurması istenmiştir. Veri toplama sürecinde öğretmenin çocuk ile olan ilişkisini belirleyen ölçek ve velinin aile katılımı ve iş birliğini belirleyen ölçek, yanlılığı önlemek için tesadüfen belirlenmiş aynı çocuk ve ailesi düşünülerek doldurulmuştur.

2.3.1. İletişim Becerileri Ölçeği - Yetişkin Formu (İBÖ-YF)

Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Korkut-Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen tek boyutlu İletişim Becerileri Ölçeği'nin (İBÖ), Korkut Owen ve Demirbaş-Çelik (2018) tarafından yetişkinler için uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğe ait iç tutarlılık güvenilirlik puanı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada öğretmenler bu ölçeği kendi öz değerlendirmelerini yaparak doldurmuşlardır.

2.3.2. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu

Pianta (2001) tarafından öğretmenin sınıf içerisindeki belirli bir çocuk ile kurduğu ilişkiye yönelik algısını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan ölçme aracı beşli Likert tipi 15 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Ası ve Karabay (2018) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin toplam puan iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0,82'dir. Ölçeğin “yakınlık” ve “çatışma” alt boyutları olup toplam puanı da ilişkiyi tanımlamayabilmek açısından işlevsel olarak kullanılmaktadır (Ası & Karabay, 2018). Araştırmada bu ölçek toplam puan üzerinden öğretmenler tarafından, araştırma kapsamında tesadüfi olarak listeden belirlenen çocuk ile olan ilişkisi düşünülerek doldurulmuştur. Araştırmaya katılan her öğretmen, sınıfındaki tek bir çocuk (araştırma kapsamında tesadüfi olarak listeden belirlenen) için ölçeği doldurmuştur.

2.3.3. Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (The Scale For Teacher Parent Communication and Collaboration)

Okul öncesi öğretmenlerinin, ailelerin öğretmen ve okul ile olan iletişim ve iş birliğine bakış açılarını ortaya koymak amacıyla Tezel Şahin ve Atabey (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliği 0,98 olarak bulunmuştur. Ölçek 12 maddeden oluşan “iletişim”, 6 maddeden oluşan “beklenti”, 19 maddeden oluşan “iş birliği” ve 19 maddeden oluşan “aile katılımı” olmak üzere 4 alt boyutlu, toplam 56 maddelik beşli Likert tipi bir ölçektir. Ebeveynin öğretmen ile iletişimini değerlendirmeyi içeren sorulardan oluşan “iletişim” alt boyutuna ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,96'dır. Ebeveynin öğretmen ve okul idaresi ile olan etkileşimini, çocuğunun eğitime ve okul ile ilişkilere karşı istekliliğini değerlendirmeyi içeren sorulardan oluşan “beklentiler” alt boyutuna ait iç tutarlılık güvenilirliği 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ebeveynin öğretmen ve okul ile olan iş birliğini değerlendiren sorulardan oluşan “iş birliği” alt boyutuna ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise 0,96 olarak bulunmuştur. Aile katılımı alt boyutu, ebeveynin sınıf içi ve dışı aile katılım faaliyetlerine katılım durumunu değerlendirmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu alt boyutun iç tutarlılık güvenilirlik puanı 0,95 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, öğretmenler tarafından, araştırma kapsamında tesadüfi olarak listeden belirlenen çocuğun velisi düşünülerek doldurulmuştur. Araştırmaya katılan her öğretmen, sınıfındaki tek bir çocuğun velisi için ölçeği doldurmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Veriler analiz edilmeden önce, dağılımların normal olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler için Kolmogorov-Smirnov değerlerinin 0,098 ile 0,185 arasında değiştiği belirlenmiştir. Test sonucunda manidarlık

düzeyinin 0,05'in üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çarpıklık katsayılarının -0,137 ile -0,806 arasında, basıklık katsayılarının ise -0,109 ile 0,585 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında olması tek değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). Çok değişkenli normallik için saçılım diyagramına ve uç değerlere bakılmış olup, herhangi bir uç değere ve çok değişkenli normalliği bozan bir gözleme rastlanmamıştır.

Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Öğretmen iletişim beceri puanları ile Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyut puanları (aile iletişim, aile beklentiler, aile iş birliği, aile katılımı) ve öğretmen-çocuk ilişki puanı arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23 Haziran 2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 35853172-600-E.00001158193

3. BULGULAR

Tablo 1’de araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik verileri yer almaktadır.

Tablo 1.

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Öğretmen-aile iletişimi	34,00	60,00	53,17	7,16
Ailenin beklentileri	19,00	35,00	31,05	3,88
Ailenin iş birliği	60,00	105,00	88,19	12,62
Ailenin katılımı	55,00	110,00	91,85	14,39
Öğretmen-çocuk ilişkisi	44,00	75,00	66,17	7,11
Öğretmen iletişim becerisi	86,00	125,00	111,63	8,68

Tablo 1’de görüldüğü üzere Öğretmen Aile İletişim, İşbirliği Ölçeği alt boyutlarına ait öğretmen-aile iletişimi puanlarında minimum değer 34, maksimum değer 60, ortalama 53,17 ve standart sapma 7,16; ailenin beklentileri puanlarında minimum değer 19, maksimum değer 35, ortalama 31,05 ve standart sapma 3,88; ailenin iş birliği puanlarında minimum değer 60, maksimum değer 105, ortalama 88,19 ve standart sapma 12,62; ailenin katılımı puanlarında minimum değer 55, maksimum değer 110, ortalama 91,85 ve standart sapma 14,39’dur. Tabloya göre öğretmen-çocuk ilişkisi puanlarında minimum değer 44, maksimum değer 75, ortalama 66,17 ve standart sapma 7,11; öğretmen iletişim becerisi puanlarında ise minimum değer 86, maksimum değer 125, ortalama 111,63 ve standart sapma 8,68 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenin iletişim becerisi ile aile ile iletişim, iş birliği, beklentiler, aile katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenin İletişim Becerisi ile Aile İletişim, İş Birliği, Beklentiler, Aile Katılımı ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1. Öğretmen-aile iletişimi	1					
2. Ailenin beklentileri	,838**	1				
3. Ailenin iş birliği	,628**	,695**	1			
4. Ailenin katılımı	,575**	,634**	,872**	1		
5. Öğretmen-çocuk ilişkisi	,089	,072	,159	,112	1	
6. Öğretmen iletişim becerisi	,305**	,261**	,308**	,258**	,241*	1

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere öğretmenin iletişim becerisinin, öğretmen-aile iletişimi ($r=0,30$, $p < ,01$), ailenin beklentileri ($r=0,26$, $p < ,01$), ailenin iş birliği ($r=0,30$, $p < ,01$), ailenin katılımı ($r=0,25$, $p < ,01$) ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenin iletişim becerisinin öğretmen-çocuk ilişkisi ($r=0,24$, $p < ,05$) ile de pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi vardır. Ayrıca

Öğretmen Aile İletişim, İşbirliği Ölçeği alt boyutlarına ait ailenin katılımı ile ailenin iletişimi ($r=0,58$ $p<,01$), ailenin beklentileri ($r=0,63$, $p<,01$) ve ailenin iş birliği ($r=0,87$, $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ailenin iş birliği ile ailenin iletişimi ($r=0,62$, $p<,01$) ve ailenin beklentileri ($r=0,69$, $p<,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür. Bununla birlikte ailenin öğretmenden beklentileri ile aile-öğretmen iletişimi ($r=0,83$, $p<,01$) arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile okul öncesi dönemde ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimi, iş birliği, ailenin okul ve öğretmenden beklentileri ve eğitim sürecindeki aile katılımı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan alan yazın taramasında bu araştırmada yer alan değişkenler ile yapılmış benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bulguları araştırmada yer alan değişkenlerin önemi ile ilgili bilgiler ve araştırmalar ile desteklenmiştir. National Research Council (NRC), erken çocukluk döneminde uygulanan eğitim programlarının çocuklar için ev ve okulda eşit derecede faydalı öğrenme ortamları sağlayabilmesi için öğretmenlerin aileler ile olumlu ilişkiler kurmasını önermektedir (NRC, 2001). Bu olumlu ilişkilerin desteklenmesinde ise öğretmenin iletişim becerileri önemlidir (Çilenti, 1998). Alan yazında yapılan araştırmalarda öğretmen-aile iletişimi, iş birliği ve aile katılımını engelleyen faktörleri ortaya koyan çalışmalarda öğretmenin iletişim becerisinin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Balkar, 2009; Pena, 2000; Porsuk, 2010; Wherry, 2009). Eliason ve Jenkins'e (2003) göre öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları için geliştirmeleri gereken beceriler içerisinde "ev ve okul arasında güçlü bir iletişim kurmak" ve "farklı iletişim tekniklerini kullanmak" gibi öğretmenin iletişim becerilerine vurgu yapan beceriler yer almaktadır. Başka bir araştırmada ise ebeveynlerin öğretmenlerle yaşadıkları sorunlardan biri olarak iletişim sorunları belirtilmiş, öğretmenlerle etkili iletişim kuramayan ailelerin aile katılımı çalışmalarına katılmakta zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019). Dolayısıyla öğretmenin iletişim becerisinin yüksek olması, ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimini, iş birliğini ve aile katılımını arttırmaktadır. Aile katılım etkinliklerine dâhil olan ailelerin de okula daha çok güvendikleri, öğretmen ile daha olumlu iletişim geliştirdikleri ve çocuklarının eğitim öğretim sürecine dâhil olma ile ilgili olarak kendilerine daha çok güvendikleri araştırmalarla ortaya konmuştur (Ihmeideh & Oliemat, 2015; Seplocha, 2004; Wherry, 2005).

Öğretmenler ve aileler arasındaki olumlu iletişim, karşılıklı beklentiler ve çocukların ihtiyaçları hakkında birbirlerini anlamalarını sağlar. Böylelikle, okul-aile iş birliği desteklenerek çocukların gelişim ve ihtiyaçları için uygun çalışmalar yapılabilir (Epstein & Sanders, 2006). Aile fertlerinin, çocukların eğitim ve gelişimlerine katkıda bulunmak amacı ile okul öncesi eğitim programlarına dâhil olmaları aile katılımı olarak tanımlanmaktadır (Morrison, 2003). Aileler eğitim öğretim sürecine dâhil olduğunda çocukların okul başarıları ve okula devam oranları artmakta, olumlu sosyal davranış ve tutum sergileme oranları yükselmektedir (Epstein & Sheldon, 2010; Gonzales-Pienda vd., 2002; Lawson, 2003; Ma vd., 2016; Mazer & Thompson, 2017; Shaw, 2008; Sheldon, 2003; Steinberg, 1996). Dolayısıyla aile katılımı ve okul aile iletişimi, okulların aileyi çocuklarının eğitim sürecine dâhil edebilmesini sağlayan en yaygın uygulama olarak görünmektedir (Lightfoot, 2003). Aile katılımının önemine ilişkin pek çok öncü çalışma yapan Epstein (2010), okul aile iş birliğinin sağlanmasının, okul programlarının geliştirilmesi, okul ikliminin iyileştirilmesi, ailenin çocuğun eğitimine ilişkin becerilerinin artırılması ve öğretmen-aile iletişiminin ve iş birliğinin geliştirilmesine katkı sağladığını ifade etmektedir. Özetle çocuğun gelişimi için gerekli olan okul aile iş birliği, iletişimi ve aile katılımında öğretmenin iletişim becerisi son derece önemlidir ve öğretmenin mesleki gelişimi için desteklenmesi gereken bir alan olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile okul öncesi dönemde kurulan öğretmen-çocuk ilişkisi arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Alan yazında öğretmen iletişimi becerisi ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkiyi araştıran benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak okul öncesi öğretmeni ve çocuk düşünüldüğünde aralarındaki ilişkinin olumlu olabilmesi için yetişkin olan tarafın yani öğretmenin becerilerinin önemi olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının genellikle ev ortamından sonra uzun süre vakit geçirdikleri ilk mekân okul, aile büyüklerinden sonra en sık iletişim kurdukları yetişkin ise öğretmenleri olduğundan, çocuklar için öğretmenleri ile kurdukları ilişki son derece önemlidir. Okul öncesi dönemdeki olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri çocukların okula uyumunu (Birch & Ladd, 1997; Tezel Şahin vd., 2012), akranları ile sosyal iletişimlerini (Palermo vd., 2007; Rimm-Kaufman vd., 2002) ve motivasyonunu pozitif yönde etkiler (Roeser vd., 1996, 1998). Bu erken dönemdeki ilişkiler, ilerleyen eğitim kademelerinde ise çocuğun okula uyumunu yordamakta (Pianta & Steinberg, 1992), çocukların daha çok istedik davranış göstermelerine (Gordon, 1997, akt. Erdoğan, 2007), daha az sorun davranış sergilemelerine (Pianta vd., 1995; Pianta & Stuhlman, 2004) ve daha yüksek akademik başarı göstermelerine (Cottone vd., 2008; Fredriksen & Rhodes, 2004; Hamre & Pianta, 2001) katkı sağlamaktadır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde öğretmen ve çocuk arasında kurulan olumlu ilişkinin çocuğun gelişim ve öğrenme sürecine

katkı sağladığı görülmekte ve bu ilişkinin desteklenebilmesi için öğretmenin kendi iletişim becerilerini geliştirmesi önem taşımaktadır.

Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucunda, öğretmenin iletişim becerilerinin gerek ailelerle olan iletişim, iş birliği, aile katılımı, ailenin beklentileri ile gerekse çocuk öğretmen ilişkisiyle pozitif yönde anlamlı bir korelasyon gösterdiği görülmüştür. İletişim becerileri ile insanlarla ilgili mesleklerde çalışanların mesleki başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Balcı (1996), iletişim becerileri ve mesleki başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bilen (1992) ise, öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri, aileler ve yöneticiler ile iyi bir iletişim kurmasını, iletişim becerilerinin gelişmiş olmasını öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden biri olarak dile getirmiş, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin gerek çocuklarla gerekse ailelerle kurduğu iletişim önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu iletişim, daha olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulmasına (Yavuzer, 2018), çocukların istenmeyen davranışlarının azalmasına ve çocukların eğitim sürecine daha motive olarak katılmalarına katkı sağlarken (Aslanargun, 2007; Çayak & Ergi, 2015; Kraft & Dougherty, 2013), ailelerle kurulan iletişim okul öncesi eğitim sürecinin önemli boyutlarından biri olan aile öğretmen ilişkisini geliştirmektedir (Decker & Decker, 2005, akt. Kesicioğlu & Güven, 2014). Bu iletişimin kalitesi çocukların öğrenmelerini desteklemenin yanı sıra okul aile iş birliğinin gelişmesine önemli katkılarda bulunur (Seplocha, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, hem ailelerin sürece katılmasında hem de öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştirilmesinde önemlidir.

Alan yazında araştırmada yer alan değişkenlerin birlikte ele alındığı bir başka araştırmaya ya da değişkenler ile ilgili benzer araştırmalara rastlanmamış olması araştırmanın özgünlüğünü desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmen iletişim becerisi ile öğretmen-aile iletişimi, ailenin beklentileri, ailenin iş birliği, ailenin katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması ve iletişim becerilerinin lisans eğitimi sürecinde ve öğretmenlik mesleği uygulanırken desteklenmesi son derece önemlidir. Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için lisans eğitimleri sürecinde “etkili iletişim”, “iletişim becerileri” gibi derslerin müfredatta zorunlu dersler içerisinde yer alması ve öğretmenlik mesleği sürecinde de hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlilikleri kapsamında öğretmenlerin iletişim becerileri, davranışları ve uygulamaları incelenerek, bu yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Bu araştırmanın temel sınırlılığı veri toplama araçlarının öğretmen tarafından doldurulmuş olmasıdır. Bu nedenle yapılacak çalışmalar için öğretmen iletişim becerilerinin gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleri ile veri çeşitlemesi yoluna gidilerek detaylı incelenmesi ve öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların artırılması önerilmektedir. Araştırmanın örneklem grubu bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Gelecek araştırmalara, anasınıflarında ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler de dâhil edilebilir. Ayrıca öğretmen iletişim becerisinin ilişkili olabileceği sosyal beceriler, empati becerileri, mizaç, sınıf yönetim becerileri ve öğretmen tutumları gibi farklı değişkenlerin incelendiği çalışmaların sayısı artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ası, D. Ş. & Karabay, Ş. O. (2018). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Journal of Education*, 19(1), 67-82. <https://doi.org/10.12984/egeefd.322358>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Barnes, J. K., Guin, A., Allen, K., & Jolly, C. (2016). Engaging parents in early childhood education: Perspectives of childcare providers. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 360-374. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12164>
- Bilen, M. (1992). Eğitimde verimliliğe öğretmenin kişilik özelliklerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 27-30.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Birch, S., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bulut, M. S., Çağlar, A. & Coşkun, N. (2008). Sınıf öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri hakkındaki farkındalıklarının belirlenmesi: Nitel bir çalışma örneği. *Proceedings of International Conference on Educational Sciences ICES08* (ss. 409-419) içinde. Gazi Magosa, KKTC.
- Bulut Özsezer, M. S. & İflazoğlu Saban, A. (2016). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini etkileyen etkenler hakkındaki görüşleri: Geçmişe bir bakış. *EJER Congress 2016 Bildiri Özetleri Kitabı* (ss. 471-472) içinde. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258. <https://doi.org/10.1080/03004430303096>
- Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621. <https://doi.org/10.1080/10409280802231021>
- Çayak, S. & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkökul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(11), 59-77.
- Çiftçi, S. & Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 921-928.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Kadioğlu Matbabacılık.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Merrill.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Connecting home, school and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education*. Plenum. https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_13
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2010). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Erdoğdu, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 33-46.
- Erkan, S. (2013). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (2. Baskı, ss. 1-48). Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği il çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariaga, S., Alvarez, L., Rocas, C., & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and

- academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287. <https://doi.org/10.1080/00220970209599509>
- Günay Bilaloğlu, R. & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043536>
- Güney Karaman, N. (2018). İletişim çağında iletişimsizlik. Y. Yazgan (Ed.), *Eğitimde iletişim içinde* (ss.189-210). Eğiten Kitap.
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74. <https://doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher - child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Ihmeideh, F., & Oliemat, E. (2015). The effectiveness of family involvement in early childhood programmes: Perceptions of kindergarten principals and teachers. *Early Child Development and Care*, 185(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.915817>
- Kıldan, O. (2011). Öğretmen çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 103-120.
- Kohl, G., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Korkut-Owen, F. & Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Korkut-Owen, F. & Çelik, N. D. (2018). Yetişkinlerin cinsiyetlerine, yaşlarına ve kişilik özelliklerine göre iletişim becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2305-2321.
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher – family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 77-133. <https://doi.org/10.1177/0042085902238687>
- Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation*. Ballantine Books.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Mazer, J. P., & Thompson, B. (2017). The validity of the parental academic support scale: Associations among relational and family involvement outcomes. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 4(1-2), 120-132. <https://doi.org/10.1504/IJQRE.2017.086498>
- Miedel, W., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00023-0)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oprooram.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. Merrill/Prentice Hall.
- National Research Council (NCR). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Academy Press.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.002>
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/00220670009598741>
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992) Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher - child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>

- Porsuk, A. (2010). *Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Rimm-Kaufman, S., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., & Bradley, R. H. (2002). Early behavioral attributes and teacher's sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology, 23*(4), 451–470. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4)
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and predictions by experience in middle school. *Development and Psychopathology, 10*, 321–352. <https://doi.org/10.1017/s0954579498001631>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Seplocha, H. (2004). Partnerships for learning: Conferencing with families. *Young Children, 59*(5), 96–98.
- Shaw, C. A. (2008). *A study of the relationship of parental involvement to student achievement in a Pennsylvania career and technology center* [Unpublished doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary school to student achievement on state tests. *The Urban Review, 35*(2), 149-165. <https://doi.org/10.1023/A:1023713829693>
- Steinberg, L. (1996). Failure outside the classroom. http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/0817928723_117.pdf
- Tezel Şahin, F., & Atabey, D. (2014). The scale for teacher parent communication and collaboration. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 5*(14), 77-91.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistic* (6th ed.). Pearson Education.
- Tezel Şahin, F., Kandır, A., Can Yaşar, M., & Yazıcı, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 3*(5), 95-108.
- Verschuere, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development, 70*(1), 183–210. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00014>
- Wherry, J. H. (2005). *The barriers to parental involvement and what can be done: A research analysis*. <https://www.parent-institute.com/welcome.php>
- Wherry, J. H. (2009). Shattering barriers to parent involvement. *Parents & Schools*. https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2009/M-J_p07.pdf
- Yavuzer, H. (2018). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (20. baskı). Remzi Kitabevi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Preschool education has an important role for the child. For children who have been with their family since birth, preschool education institution is the first place where they spend long hours outside their homes. The experiences and relationships that the child begins to build within the family are further strengthened and enriched with pre-school education institutions. According to Erkan (2013), for preschool students, home and school should be considered as a continuous process, complementary and supportive for one another while having a role of integration as well. In line with these pre-assumptions, according to Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, home and school are among the most effective institutions in the learning and development process of children (Bronfenbrenner, 1986). During school life, children have the opportunity to experience different achievements, which improve their competence for the fields they may improve themselves. In this process, the communication that teachers will establish with children can also be a means for shaping their communication with adults and peers. Güney Karaman (2018) states that the communication skills of the teacher contribute to the sense of trust of the children regarding the school and the teacher, such skills also contribute to the development of a sense of belonging towards the school, adaptation to the school and establishment of their own communication skills with teachers being role models.

In addition to child-teacher relations, the positive communication between the family and the teacher both positively affects the involvement of families in the education process of the children and contributes to the perception of children in terms of establishing a more positive connection between home and school. Therefore, family involvement and communication activities have many benefits for both the child/family, and the teacher. Family involvement and communication activities contribute to the success of children at school, school attendance, positive attitudes and behaviors, and the development of social skills (Epstein & Sheldon, 2010; Gonzales-Pienda et al., 2002; Lawson, 2003; Ma et al., 2016; Shaw, 2008; Sheldon, 2003; Steinberg, 1996). On the other hand, it contributes to the trust of families in school, their communication with teachers, and the development of self-confidence of families in terms of parenthood (Seplocha, 2004; Wherry, 2005).

Within the scope of the information provided above, teachers must have professional skills for the communication to be established and relationships to be developed with the parents and the children. One of the most important professional skills in this regard is the personal communication skill of the teachers. It is extremely important to reveal the role of communication skills of teachers acting as a bridge between school, family and children, with scientific methods, as it will contribute to both literature and teacher training and in-service training programs. The purpose of this study is to reveal the correlation between the relationships established with the family/child and the communication skills of the preschool teachers. In line with this main purpose, the research questions were determined as follows:

- 1- Is there a significant correlation between the communication skills of preschool teachers and the communication between teachers and families?
- 2- Is there a significant correlation between the communication skills of preschool teachers and the cooperation between teachers and families?
- 3- Is there a significant correlation between the communication skills of the preschool teachers and the expectations of families?
- 4- Is there a significant correlation between the communication skills of the preschool teachers and the involvement of families?
- 5- Is there a significant correlation between the communication skills of preschool teachers and the relationship between teachers and students?

2. METHOD

The research was planned in a correlational research design, which enables determining the correlations between two or more variables for quantitative research methods and provides clues about possible causes and effects related to these variables (Büyüköztürk et al., 2012). The population of the study consisted of volunteer teachers who work with five years old children and work in independent kindergartens in the central districts of Ankara, Turkey (Çankaya, Etimesgut, Altındağ, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Sincan) in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The families of the fifth and the sixth child in the classroom lists (112 children in total) were included in the study. Thus, the sample of this study consisted of 112 teachers, 112 children and 112 parents in 21 schools, using the simple random sampling method. "Demographic Information Questionnaire", "Communication Skills Scale - Adult Questionnaire", "Communication and Cooperation between Family and Teacher Scale" and "Student-Teacher Relationship Scale - Brief Questionnaire" were used as data collection

tools in the study. The correlation between teacher communication skill scores and teacher-student relationship sub-scale scores and teacher-student relationship scores was analyzed using the Pearson correlation test and the SPSS 21.0 package program.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the study, a positive and significant correlation was found between the communication skills of the preschool teachers and communication established among the family, the school management and the teacher in the preschool period as well as cooperation and expectations of the family regarding the school and the teacher, and the level of family involvement in the education process. The National Research Council [NRC] recommended that teachers establish positive relationships with families so that educational programs for early childhood can create learning environments that are equally beneficial for children at home and at school (NRC, 2001). The communication skills of teachers play a major role in supporting these positive relationships (Çilenti, 1998). In the literature, it can be seen that the significance of the communication skills of teachers was emphasized and the factors that prevent teacher-family communication, cooperation and family involvement were revealed in many studies (Balkar, 2009; Pena, 2000; Porsuk, 2010; Wherry, 2009).

According to the findings of this research, there is a positive and significant correlation between the communication skills of preschool teachers and the teacher-student relationship in preschools. There is no similar study examining the correlation between teacher communication skills and teacher-student relationships in the literature. Considering the relationship between the preschool teacher and the child, the skills of the teacher stand out as an important element for positive communication. The communication that teachers establish with children contributes to the creation of a more positive classroom atmosphere (Yavuzer, 2018) as well as the reduction of misbehavior and more motivated participation in the education process regarding the children (Aslanargun, 2007; Çayak & Ergi, 2015; Kraft & Dougherty, 2013). The positive communication that the teacher establishes with the families improves the family-teacher relationship, which is one of the important dimensions of the pre-school education process (Decker & Decker, 2005, as cited in Kesicioğlu & Güven, 2014). The quality of this communication contributes significantly to the development of school-family cooperation and supports learning (Seplocha, 2004). For this reason, improving the communication skills of teachers is important both for the involvement of families in the educational process at school and in the improvement of the teacher-student relationship.

In conclusion, it is extremely important to support communication skills during undergraduate education and while practicing the teaching profession in order to enable teachers to have a high level of communication skills. It is recommended that courses such as "effective communication" and "communication skills" should be included in the compulsory courses of undergraduate education so that pre-service teachers can develop their own communication skills. It is recommended to provide teachers with in-service training and provincial "effective communication" and "communication skills" training.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23 Haziran 2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 35853172-600-E.00001158193

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmaya, birinci yazarın katkısı %40, ikinci yazarın katkısı %30, üçüncü yazarın katkısı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatür taraması, verilerin toplanması, veri analizi, geçerlik güvenirlik çalışması, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, literatür taraması, verilerin toplanması, raporlaştırma.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, danışmanlık, eleştirel inceleme.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden herhangi bir bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 31.08.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 02.06.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİ, YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE YAZMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tuncay TÜRK BEN¹

ÖZ

Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, yazma motivasyonları ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ve motivasyonlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aksaray ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin tamamı, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 450 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için Sezer (2005) tarafından geliştirilen rubrik kullanılmıştır. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemek amacıyla Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği, yazma motivasyonlarını belirlemek için de Yaman vd. (2016) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde olduğu, kız ve erkek öğrencilerin yazma puanları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma puanları da istatistiksel olarak artmaktadır. Günlük tutma alışkanlığı ise öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu puanları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında, en düşük ilişkinin yazma becerileri puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca üç ölçek arasındaki korelasyon değerleri pozitif yönde anlamlı sonuçlar vermektedir.


Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum, yazma motivasyonu, ortaokul öğrencileri

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' WRITING SKILLS, ATTITUDES TOWARDS WRITING, AND WRITING MOTIVATIONS

ABSTRACT

This research was carried out to determine the relationship between writing attitudes, writing motivations, and writing skills of 6th, 7th, and 8th-grade students, and to what extent students' attitudes and motivations towards writing predict their writing success. The research was conducted according to the relational screening model. The universe of the study consists of all secondary school students studying in Aksaray province in the 2019-2020 academic year, and the sample is 450 students selected by simple selective sampling method. A rubric developed by Sezer (2005) was used to evaluate students' writing skills. In the research, the Writing Attitude Scale developed by Can and Topçuoğlu Ünal (2017) was used to determine the writing attitudes of secondary school students, and the Writing Motivation Scale developed by Yaman et al. (2016) was used to determine their writing motivation. At the end of the study, it was determined that the written expression skills of the students were at a medium level, and there were significant differences between the writing scores of female and male students in favor of female students. According to the research findings, as the father's education level increases, the students' writing scores also increase statistically. The habit of keeping a diary affects students' writing skills positively. When the correlation coefficients between writing skills, writing attitude, and writing motivation scores are examined, it is seen that the highest relationship is between writing attitude scores and writing motivation scores, and the lowest relationship is between writing skills scores and writing motivation scores. In addition, the correlation values of the three scales with each other give positive and significant results.

Keywords: Turkish education, writing skills, attitude towards writing, writing motivation, middle school students

¹ Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tuncayturkben57@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-0167-4173>

1. GİRİŞ

Ana dili eğitiminin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamlardaki kullanımlarını kavramaları, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duyu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri ve dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleridir. Bu bağlamda, yazma becerisi, öğrencilere bilgilerini düzenleme, zenginleştirme, düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden bir tanesidir (Özbay, 2011). Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk ise Türkçe öğretimine düşmektedir (Sever, 2000, s. 22). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yazma becerisinin diğer dil becerileriyle birlikte birbirini bütünleyen bir yaklaşımla öğrencilere kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Yazma ya da yazılı anlatım; “zihinde yapılandırılmış duyu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemi” (Zorbaz, 2014, s. 109), “bir kişi, bir kurum veya grubun istek, dilek, duyu, bilgi veya mesajını başkalarıyla paylaşmak üzere daha önceden ortak olarak geliştirilmiş olan özel semboller, kodlar kullanılarak metin haline getirip yaygınlaştırması” (Yalçın, 2018, s. 351) şeklinde tanımlanmaktadır. İşlevsel kullanımı bakımından dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en sona kalan beceri alanıdır (Göçer, 2016, s. 67).

Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan “içsel”, karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal sorunlar nedeniyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2011; Türkben, 2021a). Yazma sürecinde planlama, taslak metin oluşturma ve gözden geçirme aşamalarının yetkin bir biçimde işletilmesi gerekmektedir. Doğru ve düzgün anlatım doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceridir ve çaba harcayarak kazanılır, uygulama yapılarak geliştirilir (Sever vd., 2013, s. 25). Karmaşık ve edinimi zor olan bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında, yazma sürecinin aşamaları üzerinde özenle durulmalı ve onları yazmaya isteklendirmek, yazma işini başaracakları konusunda onları yüreklendirmek gerekir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde psikolojik eşiklerden biri, yazmanın psikolojik itici gücü olan motivasyondur (Yalçın, 2018, s. 372). Motivasyon “bireyde davranışı tetikleyen, yönlendiren ve devamlı hâle getiren içsel bir süreç” olarak tanımlanır (Steers vd., 2003). Cowley (2002) yazma motivasyonu yüksek olan ve yazma konusunda istekli olan kişilerin nitelikli, güzel yazılar ortaya koyduklarını belirtmektedir. Buna karşılık, yeterli yazma motivasyonuna sahip olmayan kişilerin akademik olarak başarısız oldukları, yazma kaygısı taşıdıkları, yazma öz yeterliliklerinin düşük seviyede olduğu, öz düzenleme becerilerinin yeterince gelişmediği ifade edilmektedir (Pajares, 1996). Boscolo ve Gelati (2007) öğrencilerde yazma isteğinin genellikle azalmakta veya yok olduğunu ve yazma çalışmalarının, öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı, tekdüze ve zahmetli olarak algılandığını belirtmektedir. Süğümlü'ye göre (2016) yazmaya yönelik tutum ve motivasyonun istenen düzeyde olmaması, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, bilişsel ve dil bilimsel sorunlardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğuna öğrenciyi inandırması ve öğrenciyi bunu hissettirmesi öğrencinin yazma motivasyonunu ve yazma tutumunu olumlu yönde etkileyecektir.

Yazma etkinliklerinde sürecin iyi planlanması, öğrenciler için yazmanın eğlenceli hâle getirilmesi, yazmanın öneminin anlatılması, öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmasını sağlayıcı yöntem ve tekniklere yer verilmesi, öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırıcı bilgilendirici formlar kullanılması, yazmaya yönelik yeterli ve anında dönüt verilmesi gibi durumlar öğrencilerin yazmaya karşı motive olmalarını ve yazmayı sevmelerini sağlamaktadır (Sever, 2019, s. 42). Takımcıgil Özcan'a göre (2014) de öğrenme ortamında iyi motive edilmiş öğrenciler, yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmakta ve kendilerini yazma konusunda daha başarılı olarak algılamaktadırlar. Benzer düşünceleri dile getiren Hidi ve Boscolo (2006) da yazma için istekli olma, konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olma, yazma konusunun karmaşık olmaması, yazmaya yönelik geri bildirimlerin hemen yapılması ve sürekli çaba göstermenin yazma motivasyonu için önemli olduğunu belirtmektedir. Codling vd. (1996) öğrencinin motive olabilmesi için kendini yeterli hissetmesi ve öğretmeni tarafından teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Courtney-Smith'in (2008) yaptığı çalışmada öğrenciler yazma çalışmalarında dört önemli motive edici unsur üzerinde durmaktadır. Bunlar; ilgilendikleri konular hakkında yazma, kendi seçtikleri konularla ilgili yazma, değişik sanat biçimlerini birleştirerek yazma, yazar olarak başarıya duygusunu tatmadır (Canitezer, 2014, s. 79). Yazma konusunda motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yazmaya karşı tutumları da olumlu olacaktır.

Öğrencilerin yazma başarısı üzerinde etkili olan en önemli unsurlardan biri de tutumdur (Bartscher vd., 2000; Baştuğ, 2015; Erkan & Saban, 2011; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Susar-Kırmızı, 2009; Ulu, 2018; Yıldız, 2016). Cowley (2002, akt. Tavşanlı vd., 2019, s. 269) yazma motivasyonu yüksek olan ve yazmayı severek yaşantısında kullanan kişilerin kendilerine güvenerek daha rahat ve nitelikli yazılar yazdığını ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazmayı sevmeleri ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirerek yüksek bir yazma motivasyonuna sahip olmaları için aşağıdaki önerileri dile getirmektedir:

- 1- Öğrencilere yazı yazmalarının ve yazılacak konunun mantıklı bir izahını yapmak.
- 2- Demokratik, öğrencilerin düşüncelerinden ötürü kınanmadığı, herkesin özgür bir şekilde fikrini dile getirebildiği sınıf ortamı yaratmak.
- 3- Yazmayı çeşitli oyunlar, müzikler ve drama gibi etkinlikler ile eğlenceli bir hâle getirmek.
- 4- Yazma öncesi, bir sporunun ısınma hareketleri yaptığı gibi öğrencileri de yazma yapacakları konuya hazırlamak.
- 5- Öğrencilere yazma konusunda onları teşvik edecek ve cesaretlendirecek sözler söylemek, onları motive etmek.
- 6- Öğretmenlerin günlük yaşamlarında yazmanın önemli bir beceri olduğunu öğrencilerine hissettirmesi ve yazmayı devamlı bir şekilde kullanması.
- 7- Öğrencilerin ilgi alanları ile yazma çalışmalarının birleştirilmesi. Örneğin bilgisayarı çok seven bir öğrencinin yazma çalışmalarını bilgisayar üzerinden yapmasını sağlamak (akt. Tavşanlı vd., 2019, s. 269).

Temel dil becerileri arasında öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanan yazma becerisi, içerdiği süreçler bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri hâline getirmesini zorlaştırmaktadır (Bağcı, 2017, s. 383). Susar-Kırmızı'ya göre (2009) yazma isteğine sahip olma, yazmaya yönelik olumlu bir tutum gerektirir. Yazma becerisindeki eksiklikler büyük bir olasılıkla yazmaya yönelik tutum eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Yazmaya ilişkin tutumu yüksek olan öğrencilerin yaşadıklarını, yeni öğrendiği şeyleri ve kendi hislerini yazmaya karşı istekli oldukları bilinmektedir (Tavşanlı vd., 2019).

Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2014, s. 159). Bu nedenle ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitimin her seviyesinde yazılı anlatıma gereken önem verilmelidir. Yazma becerisi, diğer dil becerilerine oranla daha yavaş ve geç geliştiği için yazma eğitimi süreçleri ve gereklilikleri üzerinde titizlikle durulmalıdır. Öğrencilerin yazma becerilerinin ve duyarlılığının gelişmesi için bilişsel süreçler kadar yazma becerisini etkileyen duyuşsal süreçlere de gereken önem verilmelidir. Eğitim öğretim sürecinde, iyi motive olmuş öğrenciler yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri tutum, motivasyon gibi psikolojik unsurlardan etkilenmektedir. Günümüzde, Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları üzerinde yapılmış çalışmaların varlığı bilinmektedir (Arıcı & Urgan, 2008; Bağcı, 2007, 2017; Baştuğ, 2018; Coşkun, 2006; Görgüç, 2016; Karaca, 2009; Susar-Kırmızı, 2009; Temel, 2018; Uçgun, 2017; Ulu, 2018; Yıldız, 2016). Yapılan çalışmaların ekseriyeti bir sınıf seviyesine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte ana dili eğitimi kapsamındaki yazma öğrenme alanında, öğrencilerin yazma motivasyonları üzerine çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Aktaş, 2019; Canitez, 2014; Süğümlü, 2016; Takımcıgil Özcan, 2014). Oysaki motivasyon, bireyin yazmaya yönelmesinde, iyi bir yazar olmasında ve akademik başarıda önemli bir etkidir. Alan yazın incelendiğinde yazma motivasyonu ve yazma tutumunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi üzerine yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yazma üzerinde etkili olduğu bilinen tutum ve motivasyonun yazma başarısı üzerine etkisini birlikte ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut çalışma 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde, yazma becerisini etkileyen tutum ve motivasyon gibi psikolojik etkenleri birlikte ele alıp aralarındaki ilişkiyi irdelemesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, öğrencilerin yazma becerilerini, yazma motivasyonu ve yazmaya yönelik tutum düzeylerini ortaya koymak; yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları ne düzeydedir?
- 2- Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları ile sınıf düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3- Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları, aile gelir düzeyleri ve günlük tutma alışkanlıkları onların yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonlarını ne düzeyde etkilemektedir?
- 4- Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonları arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazma motivasyonu ve yazmaya yönelik tutumu arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olarak ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2017, s. 109). İlişkileri, bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2015, s. 23).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, Aksaray ilinde 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrene giren bütün öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise güz döneminde Aksaray il merkezinde öğrenim gören 13 farklı okuldan rastgele yöntemle belirlenmiş olan toplam 450 “6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi” oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 235’i kız ve 215’i ise erkektir. Katılımcılar, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 85).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada, Yazma Becerisi Analitik Rubrik, Yazma Motivasyonu Ölçeği, Yazma Tutumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına dair bilgiler aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Yazma Becerisi Analitik Rubriği: Yazma becerisini değerlendirmeye yönelik bu rubrik Sezer (2005) tarafından geliştirilmiştir. Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır. Öğrencilerin yazılarında sergilemeleri beklenen kazanımlar beş boyuta ayrılmış ve dört ayrı performans düzeyine ilişkin performans tanımları her bir boyut için verilmiştir. Ayrıca, bu performanslara karşılık gelen puanlar da gösterilmiştir. Bu araç yardımı ile öğrenci yazılarının değerlendirilmesi ve öğrenciye geri bildirim verilmesi daha kolay olacaktır.

Yazma Tutum Ölçeği: Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemek amacıyla Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından ortaokul (5-8. sınıf) öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek üç boyutlu (ilgi, algı, katkı) olup 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 10 maddelik “ilgi”, 6 maddelik “algı” ve 7 maddelik “katkı” olmak üzere üç boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ulaşılan uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/sd=2,19$, RMSEA= 0,097, GFI= 0,75, SRMR= 0,091, CFI= 0,79, NNFI= 0,76, RMR= 0,071) ölçeğin yapı bakımından geçerli olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik çalışmaları Cronbach alfa yöntemi ile yapılmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .891$ olarak bulunmuştur.

Yazma Motivasyonu Ölçeği: Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarını belirlemek için Yaman vd. (2016) tarafından ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, yazmaya yönelik özyeterlik, duyuşsal durum, sosyal kabul, fiziksel durum olarak sıralanmaktadır. Yazma Motivasyonu Ölçeği’ndeki toplam madde sayısı 28’dir. 3 dereceli Likert tipi olarak hazırlanan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 84, en düşük puan ise 28’dir. Tüm ölçek için Cronbach alfa değerinin 0,914 olduğu bulunmuştur. Özyeterlik alt ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0,849, duyuşsal durum alt ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0,863, sosyal kabul alt ölçeği için 0,768, alt etkililik katsayısı fiziksel durum 0,820 olarak hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi, madde-toplam test korelasyonlarının 0,352 – 0,696 aralığında olduğunu göstermiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne baba gelir ve eğitim düzeyleri, günlük tutma alışkanlıkları gibi bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde, birinci araştırma problemi kapsamında her bir ölçek için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu aşamada, üç ölçekten alınan toplam puanlar grup dağılımları açısından incelenmiştir. Buna bağlı olarak grubun her bir sınıf düzeyinde aritmetik ortalaması, ortancası, tepe değeri, standart sapması, varyansı, çarpıklık ve basıklık katsayısı, ranji, minimum ve maksimum değerleri ve aritmetik ortalamaya ait standart hata hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci problemde ölçeklerden alınan puanlar ile sınıf düzeyleri arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Üçüncü problemde her ölçek puanı üzerinde bağımsız değişkenin yordama gücü hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Dördüncü problemde ise tüm sınıf düzeyleri tek bir grup olarak oluşturulmuş ve ölçek puanları için ikili şekilde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerden alınan toplam puanlar incelendiğinde normallik ve süreklilik durumları sağlanmaktadır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkiye kanıt bulmak amacıyla yapılmaktadır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 2020/01-91

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine sırasıyla yanıtlar verilmiştir.

3.1. Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları ne düzeydedir?

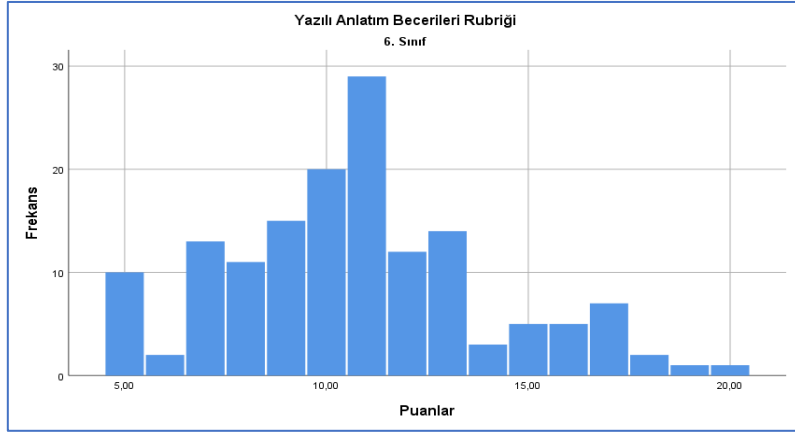
Araştırmanın birinci problemine yanıt bulmak için yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazmaya yönelik motivasyon ölçeklerinden alınan puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara ilişkin ayrıntılı istatistikler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 1.

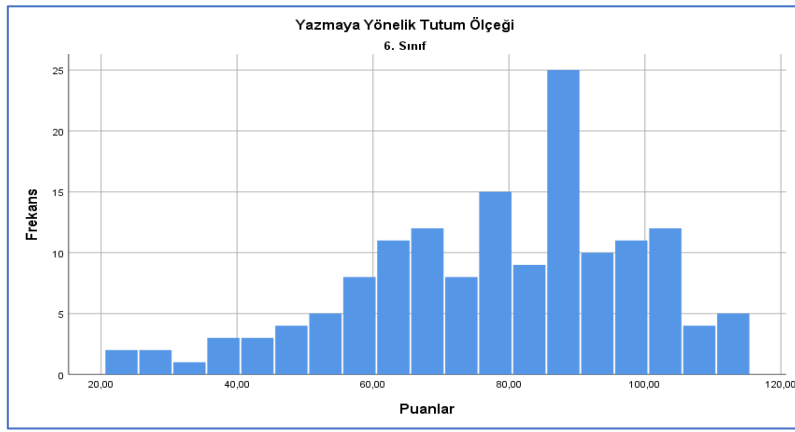
Ortaokul 6. Sınıf Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazmaya Yönelik Motivasyon Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazmaya Yönelik Motivasyon
Katılımcı Sayısı	150	150	150
Kayıp Veri	0	0	0
Ortalama	10,75	78,47	63,43
Ortanca	11	81	65
Standart Sapma	3,26	20,31	11,14
Varyans	10,62	412,45	124,11
Çarpıklık	0,42	-0,56	-0,70
Basıklık	0,01	-0,08	0,24
Ranj	15	92	56
Minimum	5	23	28
Maksimum	20	115	84
Standart Hata	0,27	1,66	0,91

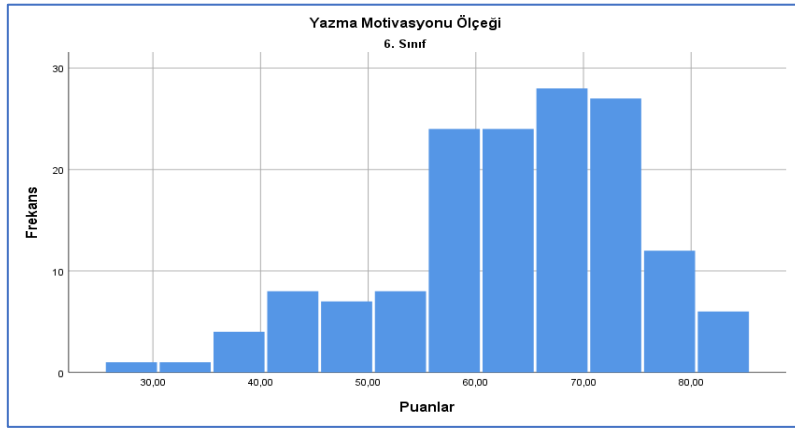
Tablo 1 incelendiğinde, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazmaya yönelik motivasyon ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Buna göre ortalama, ortanca, çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelendiğinde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin üç ölçek için de alınan puanlarına göre grupların normal dağıldığı görülmektedir. Çünkü grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında değişmektedir. Grubun dağılım durumlarıyla ilgili grafikler aşağıda Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 1. Ortaokul 6. sınıf yazma (yazılı anlatım) becerileri rubriği toplam puanları



Şekil 2. Ortaokul 6. sınıf yazmaya yönelik tutum ölçeği toplam puanları



Şekil 3. Ortaokul 6. sınıf yazma motivasyonu ölçeği toplam puanları

Ortaokul 7. sınıflara ait ölçek puanlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ortaokul 7. Sınıf Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazmaya Yönelik Motivasyon Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

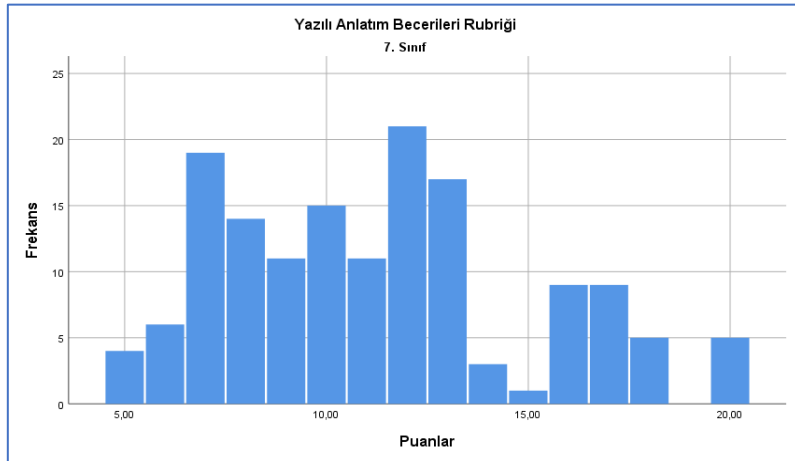
	Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazmaya Yönelik Motivasyon
Katılımcı Sayısı	150	150	150
Kayıp Veri	0	0	0
Ortalama	11,25	76,38	62.40

Tablo 2 (devamı).

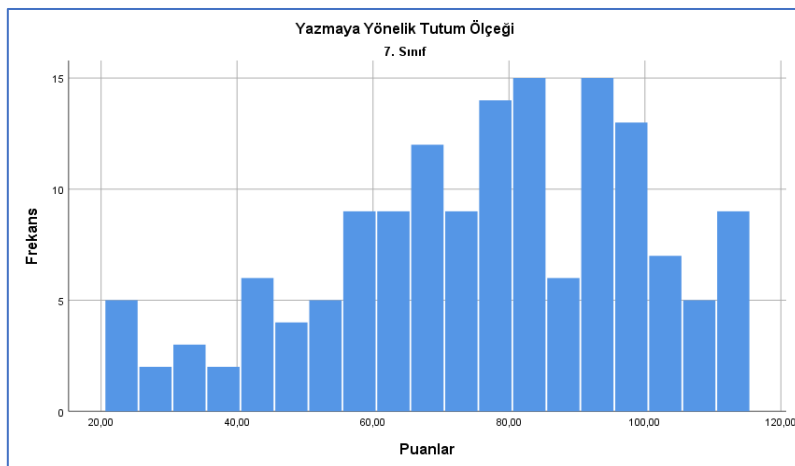
Ortaokul 7. Sınıf Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazmaya Yönelik Motivasyon Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazmaya Yönelik Motivasyon
Ortanca	11	80	64
Standart Sapma	3,76	23,05	12,78
Varyans	14,12	531,08	163,24
Çarpıklık	0,49	-0,45	-0,43
Basıklık	-0,49	-0,43	-0,40
Ranj	15	92	55
Minimum	5	23	29
Maksimum	20	115	84
Standart Hata	0,31	1,88	1,04

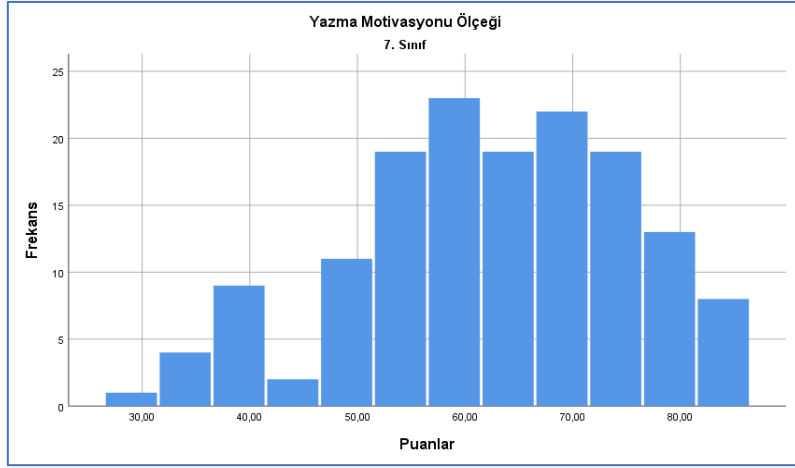
Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazmaya yönelik motivasyon ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Buna göre ortalama, ortanca, çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelendiğinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üç ölçek için de alınan puanlarına göre grupların normal dağıldığı görülmektedir. Çünkü grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında değişmektedir. Grubun dağılım durumlarıyla ilgili grafikler aşağıda Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 4. Ortaokul 7. Sınıf yazma (yazılı anlatım) becerileri rubriği toplam puanları



Şekil 5. Ortaokul 7. sınıf yazmaya yönelik tutum ölçeği toplam puanları



Şekil 6. Ortaokul 7. sınıf yazma motivasyonu ölçeği toplam puanları

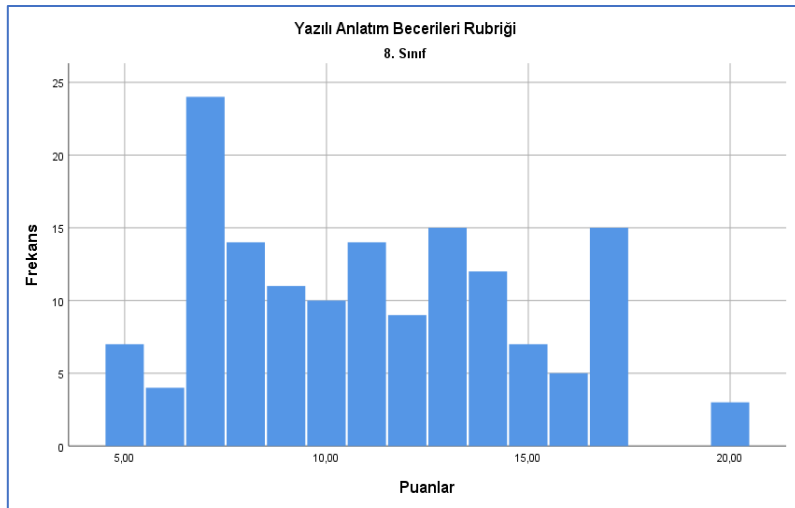
Ortaokul 8. sınıflara ait ölçek puanlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

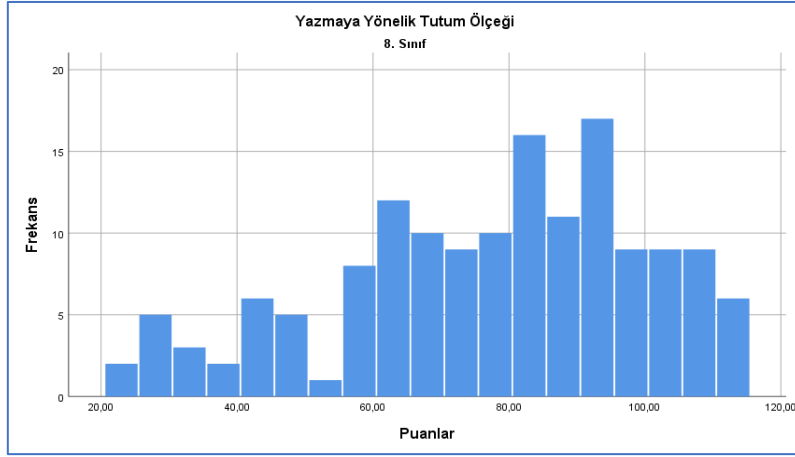
Ortaokul 8. Sınıf Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazmaya Yönelik Motivasyon Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazmaya Yönelik Motivasyon
Katılımcı Sayısı	150	150	150
Kayıp Veri	0	0	0
Ortalama	11,07	77,15	62,19
Ortanca	11	81,50	64
Standart Sapma	3,76	22,76	12,33
Varyans	14,17	517,98	152,01
Çarpıklık	0,30	-0,53	-0,62
Basıklık	-0,86	-0,41	0,70
Ranj	15	92	55
Minimum	5	23	29
Maksimum	20	115	84
Standart Hata	0,31	1,86	1,01

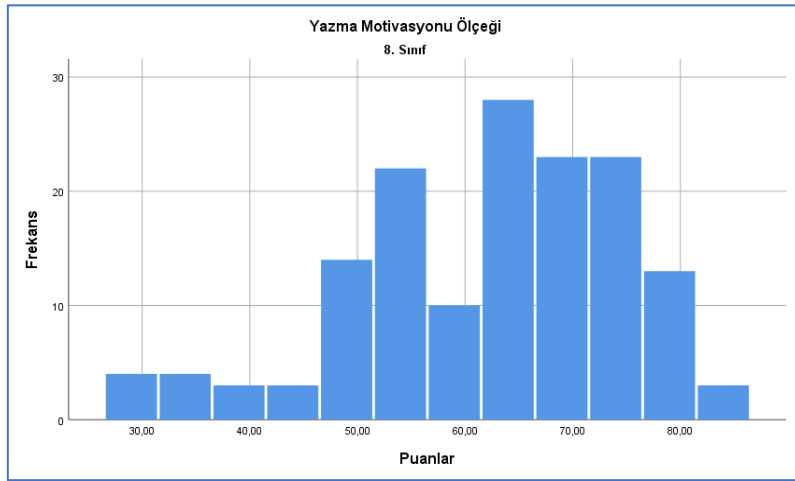
Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Buna göre ortalama, ortanca, çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelendiğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üç ölçek için de alınan puanlarına göre grupların normal dağıldığı görülmektedir. Çünkü grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında değişmektedir. Grubun dağılım durumlarıyla ilgili grafikler aşağıda Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 7. Ortaokul 8. Sınıf yazma (yazılı anlatım) becerileri rubriği toplam puanları



Şekil 8. Ortaokul 8. sınıf yazmaya yönelik tutum ölçeği toplam puanları



Şekil 9. Ortaokul 8. sınıf yazma motivasyonu ölçeği toplam puanları

3.2. Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçek puanları arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için sınıflar düzeyinde ölçek puanları arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Ayrıca sınıflar düzeyinde ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Hesaplanan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ikili karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Motivasyonları Ölçek Puanları Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Gruplararası	20,00	2	10,00		
	Grupiçi	5798,62	447	12,97	0,77	,463
	Toplam	5818,62	449			
Yazmaya Yönelik Tutum	Gruplararası	334,22	2	167,11		
	Grupiçi	217765,45	447	487,17	0,34	,710
	Toplam	218099,66	449			
Yazma Motivasyonları	Gruplararası	131,77	2	65,89		
	Grupiçi	65464,15	447	146,45	0,45	,638
	Toplam	65595,92	449			

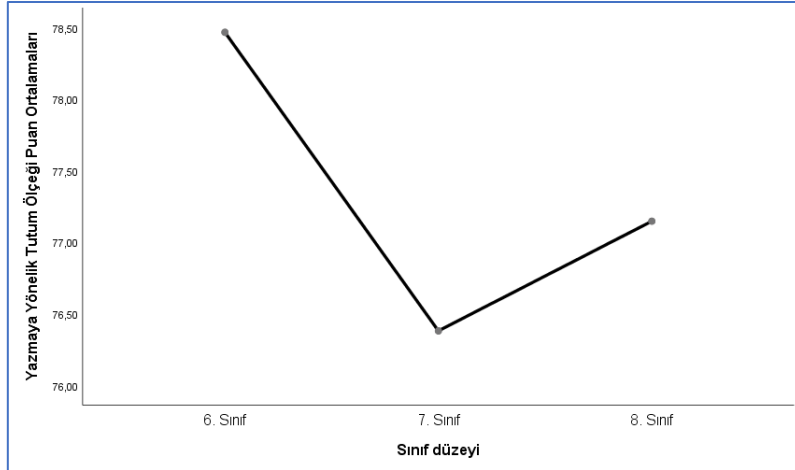
*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde, yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçek puanlarına göre sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ölçek puanlarına göre sınıf düzeyleri arasında ortalamaların değişimi Şekil 10, Şekil 11 ve Şekil 12’de verilmiştir.



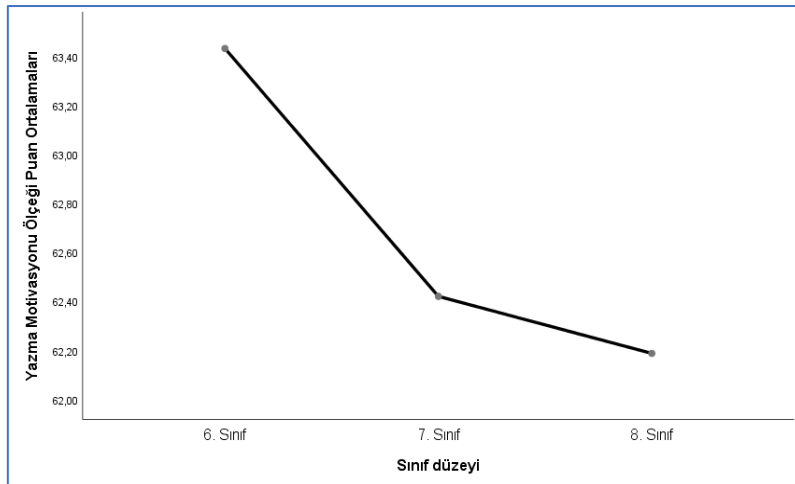
Şekil 10. Sınıf düzeylerine göre yazma (yazılı anlatım) becerileri puan ortalamaları

Şekil 10 incelendiğinde, yazılı anlatım becerileri ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 7., en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 6. sınıf olduğu görülmektedir.



Şekil 11. Sınıf düzeylerine göre yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları

Şekil 11 incelendiğinde, yazmaya yönelik tutum ölçeği ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 6., en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 7. sınıf olduğu görülmektedir.



Şekil 12. Sınıf düzeylerine göre yazma motivasyonu puan ortalamaları

Şekil 12 incelendiğinde, yazma motivasyonu ölçeği ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 6., en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 8. sınıf olduğu görülmektedir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere her üç ölçek toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3.3. Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi ve günlük tutma alışkanlıkları öğrencilerin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve günlük tutma alışkanlıklarının onların yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonlarını yordama derecesini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre her bir değişkenin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçek puanları üzerindeki yordama etkisi incelenmiştir. Bu analizin sonuçları aşağıdaki Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 5.

Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri Puanlarına Yönelik Regresyon Modeli

Model	R	R ²	Kestirimin Standart Hatası	Serbestlik Derecesi-1	Serbestlik Derecesi-2	p
1	0,58	0,34	2,95	6	443	0,00**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 5 incelendiğinde yazma becerileri puanlarına yönelik kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli anlamlı olarak bulunmuştur. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişkenin (yazılı anlatım becerileri) %34’ünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Regresyon modeline yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	1971,550	6	328,592		
Hata	3847,075	443	8,684	37,838	,000**
Toplam	5818,624	449			

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 6 incelendiğinde kurulan regresyon modeli anlamlı görülmektedir. Regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin katsayıları ve anlamlılık durumları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Regresyon Modelindeki Bağımsız Değişkenlerin Katsayıları

Model	β	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	8,67	1,01		8,54	0,000**
Sınıf Düzeyi	0,15	0,17	0,03	0,85	0,393
Cinsiyet	2,95	0,29	0,41	10,04	0,000**
Annenin Eğitim Durumu	0,13	0,16	0,04	0,79	0,432
Babanın Eğitim Durumu	0,37	0,17	0,12	2,18	0,030*
Ailenin Gelir Durumu	-0,02	0,08	-0,01	-0,25	0,803
Günlük Tutma Alışkanlığı	-2,04	0,33	-0,26	-6,14	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 7 incelendiğinde, yazma becerileri puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden sınıf düzeyi, babanın eğitim durumu ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Buna göre yazılı anlatım becerileri için oluşturulan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$Yazma \text{ (yazılı anlatım) becerileri} = 8,67 + (0,03 * Sınıf \text{ düzeyi}) + (0,41 * Cinsiyet) + (0,04 * Annenin \text{ eğitim durumu}) + (0,12 * Babanın \text{ eğitim durumu}) + (-0,01 * Ailenin \text{ gelir durumu}) + (-0,26 * Günlük \text{ tutma alışkanlığı})$$

Şekil 13. Yazma becerilerinin yordanması için oluşturulan regresyon eşitliği

Yazma becerileri için cinsiyet, babanın eğitim durumu ve günlük tutma alışkanlığı için yapılan ortalamalar arası karşılaştırmalar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri İçin Cinsiyet, Babanın Eğitim Durumu ve Günlük Tutma Alışkanlığı Ortalamalar Arası Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	Ortalamalar Arası Fark	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F ya da t Testi Sonuçları	p
Cinsiyet	-3,55	-	448	-	-11,99	0,000**
Babanın Eğitim Durumu	Gruplar arası Grup içi Toplam	430,47 5388,16 5818,62	5 444 449	86,09 12,14	7,09	0,000*
Günlük Tutma Alışkanlığı	3,31	-	448	-	9,62	0,000*

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 8 incelendiğinde, yazma becerileri için cinsiyet bakımından kızlar lehine; babanın eğitim durumu bakımından eğitim durumunun olmamasının ilkökul, lise, üniversite ve lisansüstü olmasına, ilkökul olmasının lisansüstü olmasına, ortaokul olmasının üniversite ve lisansüstü olmasına, lise olmasının lisansüstü olmasına, üniversite olmasının lisansüstü olmasına, lisansüstü olmasının tüm eğitim düzeylerine; günlük tutma alışkanlığı bakımından günlük tutma davranışı lehine anlamlı sonuç verdiği bulunmuştur.

Yazmaya yönelik tutum ölçeği puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon modeli sonuçları Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 9.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	R	R ²	Kestirimin Standart Hatası	Serbestlik Derecesi-1	Serbestlik Derecesi-2	p
2	0,49	0,24	19,28	6	443	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 9 incelendiğinde yazmaya yönelik tutum puanları için kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli anlamlı olarak belirlenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişkenin (yazmaya yönelik tutumun) %24’ünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Regresyon modeline yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	53279,74	6	8879,96		
Hata	164819,93	443	372,05	23,87	0,000**
Toplam	218099,66	449			

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 10 incelendiğinde kurulan regresyon modeli anlamlı görünmektedir. Regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin katsayıları ve anlamlılık durumları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Regresyon Modelindeki Bağımsız Değişkenlerin Katsayıları

Model	β	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	83,27	6,64		12,54	0,000**
Sınıf Düzeyi	-0,91	1,12	-0,03	-0,82	0,414
Cinsiyet	12,67	1,92	0,29	6,59	0,000**
Annenin Eğitim Durumu	-0,32	1,07	-0,02	-0,30	0,762
Babanın Eğitim Durumu	1,46	1,11	0,08	1,32	0,186
Ailenin Gelir Durumu	-0,08	0,50	-0,01	-0,16	0,877
Günlük Tutma Alışkanlığı	-15,13	2,18	-0,31	-6,95	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 11 incelendiğinde, yazmaya yönelik tutum puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Buna göre yazmaya yönelik tutum puanları için oluşturulan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$Yazmaya\ yönelik\ tutum = 83,27 + (-0,03 * Sınıf\ düzeyi) + (0,29 * Cinsiyet) + (-0,02 * Annenin\ eğitim\ durumu) + (0,08 * Babanın\ eğitim\ durumu) + (-0,01 * Ailenin\ gelir\ durumu) + (-0,31 * Günlük\ tutma\ alışkanlığı)$$

Şekil 14. Yazmaya yönelik tutum puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliği

Yazmaya yönelik tutum konusunda cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı için yapılan ortalamalar arası karşılaştırmalar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Yazma Yönelik Tutum İçin Cinsiyet ve Günlük Tutma Alışkanlığı Ortalamalar Arası Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	Ortalamalar Arası Fark	Serbestlik Derecesi	t Testi Sonuçları	p
Cinsiyet	-16,91	448	-8,79	0,000**
Günlük Tutma Alışkanlığı	19,92	448	9,44	0,000*

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 12 incelendiğinde, yazmaya yönelik tutum için cinsiyet bakımından kızlar lehine, günlük tutma alışkanlığı bakımından günlük tutma davranışı lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yazma motivasyonu ölçęği puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon modeli sonuçları Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 13.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	R	R ²	Kestirimin Standart Hatası	Serbestlik Derecesi-1	Serbestlik Derecesi-2	p
3	0,53	0,28	10,36	6	443	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 13 incelendiğinde yazma motivasyonu puanları için kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli anlamlı olarak belirlenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişkenin (yazma motivasyonu) %28’ini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Regresyon modeline yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	18093,66	6	3015,61		
Hata	47502,26	443	107,23	28,12	0,000**
Toplam	65595,92	449			

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 14 incelendiğinde kurulan regresyon modeli anlamlı görünmektedir. Regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin katsayıları ve anlamlılık durumları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Regresyon Modelindeki Bağımsız Değişkenlerin Katsayıları

Model	β	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	66,00	3,56		18,52	0,000**
Sınıf Düzeyi	-0,76	0,60	-0,05	-1,28	0,203
Cinsiyet	7,45	1,03	0,31	7,22	0,000**
Annenin Eğitim Durumu	-0,49	0,57	-0,05	-0,85	0,395
Babanın Eğitim Durumu	0,95	0,59	0,09	1,60	0,109
Ailenin Gelir Durumu	0,11	0,27	0,02	0,42	0,678
Günlük Tutma Alışkanlığı	-8,66	1,17	-0,32	-7,41	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 15 incelendiğinde, yazma motivasyonu puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Buna göre yazma motivasyonu için oluşturulan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$Yazma\ motivasyonu = 66,00 + (-0,05 * Sınıf\ düzeyi) + (0,31 * Cinsiyet) + (-0,05 * Annenin\ eğitim\ durumu) + (0,09 * Babanın\ eğitim\ durumu) + (0,02 * Ailenin\ gelir\ durumu) + (-0,32 * Günlük\ tutma\ alışkanlığı)$$

Şekil 15. Yazma motivasyonu puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliği

Yazma motivasyonu konusunda cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı için yapılan ortalamalar arası karşılaştırmalar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.*Yazma Motivasyonu İçin Cinsiyet ve Günlük Tutma Alışkanlığı Ortalamaları Arası Karşılaştırma Sonuçları*

Değişken	Ortalamalar Arası Fark	Serbestlik Derecesi	t Testi Sonuçları	p
Cinsiyet	-9,90	448	-9,51	0,000**
Günlük Tutma Alışkanlığı	11,44	448	9,98	0,000*

*05 düzeyinde anlamlı, **01 düzeyinde anlamlı

Tablo 16 incelendiğinde, yazma motivasyonu için cinsiyet bakımından kızlar lehine, günlük tutma alışkanlığı bakımından günlük tutma davranışı lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

3.4. Tüm öğrencilerin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonları arasında nasıl bir ilişki vardır?

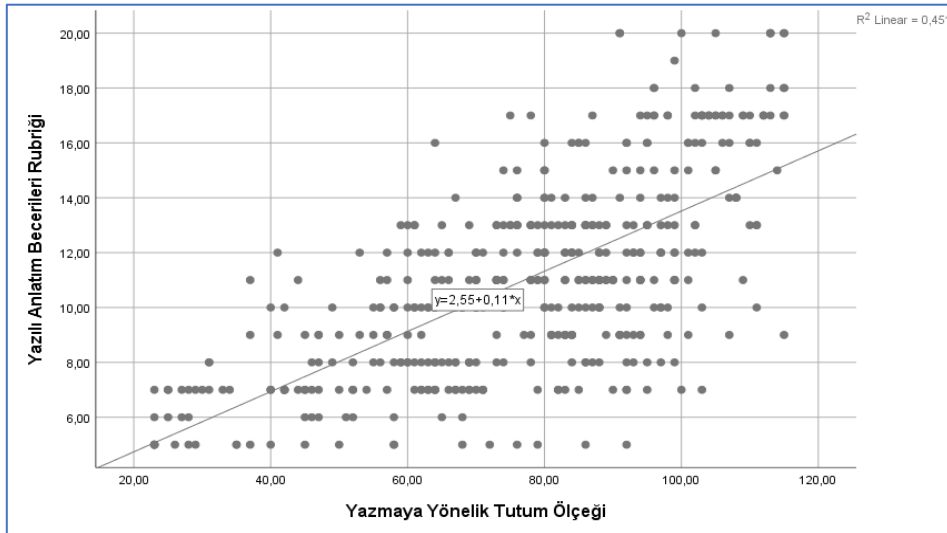
Yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu puanları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için üç ölçek arasında ikişerli olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.*Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Motivasyonu Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

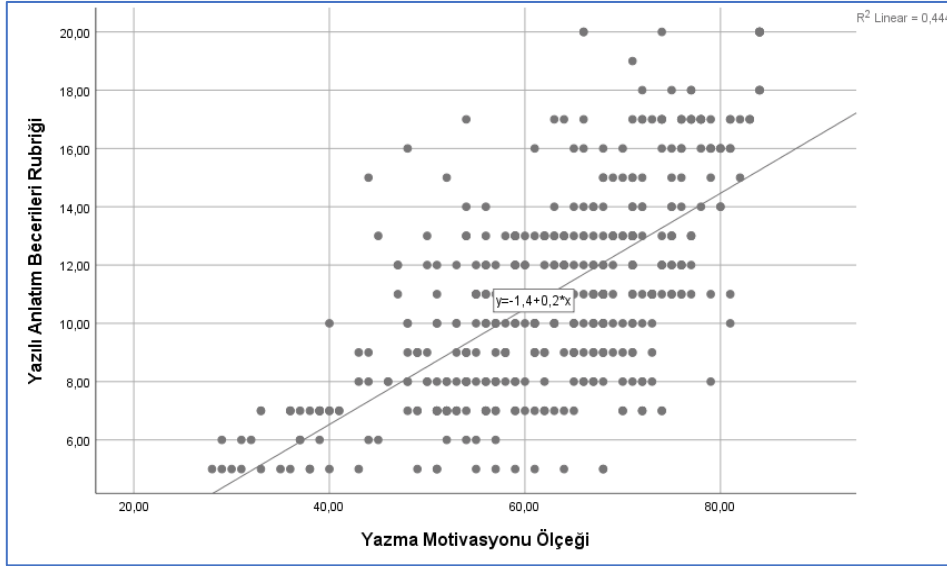
	Yazılı Anlatım Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazma Motivasyonu
Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	-	0,67**	0,66**
Yazmaya Yönelik Tutum		-	0,85**
Yazma Motivasyonu			-

*05 düzeyinde anlamlı, **01 düzeyinde anlamlı

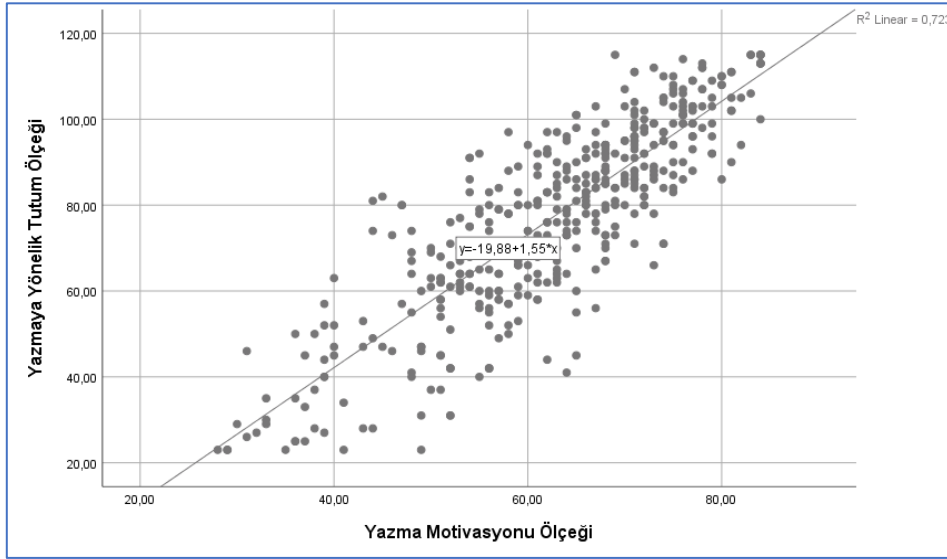
Tablo 17 incelendiğinde, en yüksek ilişkinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında, en düşük ilişkinin yazılı anlatım becerileri puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca üç ölçeğin birbiriyle korelasyon değerleri pozitif yönde anlamlı sonuçlar vermektedir. Bu ölçeklerden alınan puanların saçılım grafikleri Şekil 16, Şekil 17 ve Şekil 18’de verilmiştir.



Şekil 16. Yazma (yazılı anlatım) becerileri ile yazmaya yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin grafiği



Şekil 17. Yazma (yazılı anlatım) becerileri ile yazma motivasyonu arasındaki ilişkinin grafiği



Şekil 18. Yazmaya yönelik tutum ile yazma motivasyonu arasındaki ilişkinin grafiği

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, yazma motivasyonları ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ve onların yazmaya ilişkin tutum ve motivasyonlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yazma becerileri ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 7. sınıf ($\bar{x} = 11,25$), en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 6.sınıf olduğu ($\bar{x} = 10,75$) saptanmıştır. Ancak toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ağın Haykır'ın (2012) yapmış olduğu araştırmanın bulguları da mevcut çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanlarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Türkben'in (2021b) beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde ($\bar{x} = 10,65$) olduğu tespit edilmiştir.

Benzer bir durum, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu için de geçerlidir. Yazmaya yönelik tutum ölçeği ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 6. sınıf ($\bar{x} = 78,47$), en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 7. sınıf ($\bar{x} = 76,38$) olduğu; yazma motivasyonu ölçeği ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 6. sınıf ($\bar{x} = 63,43$), en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 8. sınıf ($\bar{x} = 62,19$) olduğu görülmektedir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere her üç ölçek toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, özenli ve doğru kullanmalarının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Öğretim programında, hedeflenen beceri ve kazanımların öğrencilere kazandırılmasında sarmal bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu doğrultuda, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin beceri düzeylerinin de artması beklenir. Ancak mevcut çalışma verilerine bakıldığında, sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin de istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin her kademedede hedeflenen düzeye ulaşmamasında birtakım etkenler söz konusu olabilir. Tağa ve Ünlü (2013) yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları tespit etmeyi amaçladıkları araştırmalarında, yazma eğitimine doğrudan veya dolaylı etkisi olan birçok unsuru alan yazıdan hareketle şu şekilde ortaya koymaktadırlar: yazmaya ayrılan zamanın yetersizliği, teste dayalı sınavların olumsuz etkisi, öğretmenlerin yazma eğitimindeki yetersizliği, okuma alışkanlığının yetersizliği, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi, Türkçe derslerine gereken önemin verilmemesi, kelime hazinesinin yetersizliği, yazıları değerlendirmeye yanlışlığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması, yazının biçim özelliklerine verilen önemin olumsuz etkisi, imla birliğinin sağlanamaması, programın yetersizliği. Yazma eğitimindeki başarısızlığa kaynaklık eden bu durumlar, sorunun tek boyutlu olmadığını, birçok değişkeni bünyesinde barındırdığını göstermektedir.

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları, aile gelir düzeyleri ve günlük tutma alışkanlıklarının öğrencilerin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonlarını yordama derecesini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre her bir değişkenin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçek puanları üzerindeki yordama etkisi incelenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişkenin (yazma becerileri) %34'ünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Yazma becerileri puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden sınıf düzeyi, babanın eğitim durumu ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Yazma becerisi bulguları cinsiyet bakımından kızlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan birçok araştırmada da yazma becerilerinin cinsiyete göre kızların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Arıcı & Ungan, 2008; Bağcı Ayrancı, 2013; Başkan, 2019; Bölükbaş & Özdemir, 2009; Canitezer, 2014; Doğan & Özçakmak, 2014; Karaca, 2019; Kaynaş, 2014; Takımcıgil Özcan, 2014; Tüfekçioğlu, 2010; Türkben, 2021b; Yürüsün, 2013). Bu bulgudan hareketle, kızların erkeklere göre yazmaktan daha fazla zevk aldıkları; duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak daha rahat ifade ettikleri söylenebilir. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre farklılığın oluşmadığı çalışmalar da mevcuttur (Coşkun, 2006; Çelik, 2012; Sallabaş, 2009). Babanın eğitim durumu değişkenine göre oluşan farklılık ise eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin arttığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Çelik, 2012; Kılıç, 2012; Sallabaş, 2007; Yasul, 2014) olduğu gibi istatistiksel olarak babanın eğitim durumunun etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Coşkun, 2006; Karaca, 2019) da bulunmaktadır. Günlük tutma alışkanlığı değişkeninin ise öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Uçgun (2014) da yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumuna göre, tutanlar lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Sallabaş'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada ise ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları, günlük yazma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıksa da yazılı anlatım becerisi ile günlük yazma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Zorbaz (2010) ise yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeyinin günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bununla birlikte düzenli ya da düzensiz bir şekilde günlük tutmanın, duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etmeyi kolaylaştırdığı ve buna bağlı olarak da günlük tutan öğrencilerin yazma kaygısı ve tutukluğunun düşük olduğu, ayrıca yazılı anlatımda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu sebeple ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, düzenli bir şekilde günlük tutmaya teşvik edilmelidir.

Yazmaya yönelik tutum puanları için kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli "anlamlı" olarak belirlenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişken "yazmaya yönelik tutum"un %24'ünü, bağımlı değişken "yazma motivasyonu"nun ise %28'ini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyon puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kızların yazma tutum ve yazma motivasyon puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin ise yazma tutum ve yazma motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuk vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada da ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Temel ve Katrancı (2019) da yapmış oldukları araştırmada benzer şekilde öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, günlük tutan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini

tespit etmişlerdir. Canitezzer'e (2014) göre günlük tutma, kitap okuma, şiir ve hikâye yazma gibi etkinliklerin sonunda çocuk, anne ve babası tarafından ödüllendirilirse çocuğun yazmaya karşı bakış açısı değişir ve motivasyonu yükselir. Elde edilen bulgulardan hareketle günlük tutmanın ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Bunun nedeni günlük tutan öğrencilerin yazma konusunda kendilerine daha çok güvenmeleri ve yazma becerisine karşı tutkulu olmaları olabilir.

Yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu puanları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek ilişkinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında; en düşük ilişkinin yazma becerileri puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca üç ölçeğin birbiriyle korelasyon değerleri pozitif yönde anlamlı sonuçlar vermektedir. Yapılan araştırmalarda yazma eğilim ve tutumunun yazma başarısına etkisinin olduğu, fakat bu oranların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Baştuğ (2015) yazmada motivasyon, tutum gibi duyuşsal faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Baştuğ'un yapmış olduğu araştırmada, yazma tutumu ve eğilimi, yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı olarak etkilemiştir (Baştuğ, 2015). Yapılan başka araştırmalar da mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Sarkhoush, 2013; Yıldız, 2016). Susar- Kırmızı (2009) da yazma tutumunun yazma başarısında etkili olduğunu ifade etmektedir. Ulu (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin yazmaya ilişkin eğilim ve yazma tutumlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, yazma eğilim ve tutumunun yazma başarısının % .076'sını açıkladığını belirlemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma başarısı geliştirilirken öncelikle öğrencilerin yazmaya karşı tutumları belirlenmeli ve daha sonra olumlu tutumların geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. Bu noktada öğrencilerin yazma becerisini istenilen nitelikte kazanmaları ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde geri bildirim işlevsel olarak kullanılmalıdır. Öğretmenin yapıcı geri bildirimleriyle öğrenciler yazma eylemini daha çok severler (Yıldız, 2019, s. 318). Tavşanlı vd. (2019) öğrencilerin yazma etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirmemeleri için zor ve bilişsel olarak oldukça aktif olmanın zorunlu olduğu bir süreç olan yazma çalışmalarının olabildiğince sade, net ve kolay anlaşılır bir şekilde getirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır (Adler vd., 2001; Akbaba, 2006). Bu yüzden eğitimcilerin yazmada motivasyon oluşturmaya, yazma çalışmalarının odak noktası hâline getirmeleri gerekmektedir (Brouwer, 2012, s. 193). Canitezzer (2014) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeyleri ile yazılı anlatım başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmada, yazma becerisi ile yazma motivasyonunun "güven, ilgi, hayal etme, çabalama" alt boyutları arasında pozitif bir korelasyon, "isteksizlik" boyutu ile negatif bir korelasyonun var olduğunu tespit etmiştir. Yani öğrencide yazmaya karşı isteksizlik artınca yazma becerisinin azaldığı söylenebilir. Güven, ilgi, hayal etme, çabalama boyutlarında artış olurken yazma becerisinde de artış olmaktadır. Richards'a göre (2000) yazı yazmadaki isteksizlik, bilgi eksikliği ve konuya ilgi duymamanın yanında yazmaya yeterince motive olunmamasından kaynaklanmaktadır. Yılmaz (2007) da yapmış olduğu çalışmada değerlendirmeye alınan 18 okulun 14 tanesinde motivasyonla başarı arasında orta ve üst düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Sever'e göre (2019) öğrencilerin yazma motivasyonunun geliştirilmesi için yazma eğitiminde iş birliğine dayalı grup çalışmalarıyla desteklenmiş etkinliklere yer verilmelidir.

Alan yazında yazma becerileri ve yazma motivasyonunu geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların yapıldığı da görülmektedir. Aktaş (2019) dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisini incelediği araştırmasında, dijital yazma atölyesi uygulamasına katılan öğrencilerin hikâye unsurlarını kullanma durumları ve hikâyelerinde fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte, dijital yazma atölyesi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu puanlarının anlamlı olarak azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, dijital yazma atölyesi etkinliklerinin öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmada etkili olmadığını göstermektedir. Güner (2016) ise Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama, yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmada, otantik görev temelli materyallerin yazma motivasyonunun artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koca (2019) da akran öğretimi uygulamalarının yazma becerisi ve motivasyonu üzerinde etkilerini araştırdığı çalışmada akran öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini ve akranlarıyla olan sosyal ilişkilerini geliştirdiğini, motivasyonlarını teşvik ettiğini saptamıştır. Gümüş (2019) yazma becerisini geliştirmek ve motivasyonu artırmak için portfolyo kullanımının etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, portfolyonun küçük yaşta öğrencilerin hem yazma motivasyonunu hem de yazma becerisini geliştirmede kullanabileceğini göstermiştir. Müldür ve Yalçın (2019) öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin yazma öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Süğümlü (2016) de öğrenci özerkliği becerisi kazandırmaya yönelik etkinlikler ve öğrenci özerkliği temelinde gerçekleştirilen yazma becerisi uygulamaları ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazma motivasyonu ve yazma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Sonuç olarak, yazma becerisinin sürekli yazma ile geliştirilebileceği gerçeğinden hareketle öğrencilere bol bol uygulama yaptırılmalıdır. Öğrenme ortamında farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrenciler

yazmaya yönelik olumlu tutum sahibi olmaları için motive edilmeli, yazmanın zevkli yanları onlara gösterilmelidir. Onlar için uygun öğrenme ortamı tasarlanmalı, sınıf içerisinde ve sınıf dışında farklı etkinlikler düzenlenmelidir.

Mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı öğretim kademelerinde (ilkokul, lise ve yükseköğretimde) de gerçekleştirilebilir. Elde edilen bulgular ışığında öğretim kademeleri arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
- 2- Elde edilen bulgular göstermektedir ki öğrencilerin yazma becerileri, istenilen düzeyde değildir. Bu bulguları derinlemesine incelemek amacıyla farklı çalışmalar (nitel durum çalışması gibi) yürütülebilir. Sınıf içerisinde farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı deneysel çalışmalarla yazma becerisi çok yönlü olarak ele alınmalı ve geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- 3- Günlük tutma alışkanlığının yazılı anlatım becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin günlük tutması desteklenebilir. Böylelikle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmış olur.
- 4- Yazma tutum ve motivasyonunun yazma becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışma ve alan yazındaki diğer çalışmalar da göstermektedir ki öğrencilerin yazma becerisini istenilen nitelikte kazanmaları yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine ve yazma motivasyonuna sahip olmalarına bağlıdır. Öğretmenler, sınıf içi öğretim uygulamalarıyla öğrencileri derse güdülemeli, onların yazmaya istek duymalarını sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Adler, R. W., Milne M. J., & Stablein R., (2001). Situated motivation: An empirical test in an accounting course. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(2), 101-115.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arıcı, A. F. & Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bağcı, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 382-401.
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrıışım tekniğinin kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bartscher, M. A., Lawler, K. E., Ramirez, A. J., & Schinault, K. S. (2001). *Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises*. (Report No. ED455525). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455525.pdf>
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. Macarthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 202-222). The Guilford.
- Bölükbaş, F. & Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 27-43.
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 189-210.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, E. & Toğcuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Canitez, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Cocuk, H. E., Yelken, T. Y., & Özer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 335-352.
- Codling, R. M., Gambrell, L. B., Kennedy, A., Palmer, B. M., & Graham, M. (1996). The teacher, the text and the context: Factors that influence elementary students motivation to write. (Report No. ED398 548). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398548.pdf>
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Courtney-Smith, K. (2008). *What helps us improve? Sixteen high school seniors' perceptions of their growth as writers*. [Doctoral dissertation, University of Oklahoma]. <https://www.proquest.com/openview/71bd928423b41f43bdffbc1761a7774/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Cowley, S. (2002). *Getting the buggers to write*. Continuum.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 13-31.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Erkan, Y. D., & Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gümüş, S. N. (2019). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde portfolyonun (öğrenci dosyasının) çocukların yazma başarısı ve yazma motivasyonu üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144–157). The Guilford Press.
- Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi Eleşkirt / Ağrı örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademi.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (2. baskı, ss. 21–43) içinde. Pegem.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Koca, G. S. (2019). *Akran öğretiminin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonuna yönelik çıkarımları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Müldür, M. & Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1779-1804. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639323>
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi* (Ed. M. Özbay). Pegem Akademi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Richards, J. C. (2000). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 94-107.
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among iranian efl learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126–1132.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Steers, R. M., Porter, L.V., & Bigley, G. A. (2003). *Motivation and work behavior*. McGraw-Hill.
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Tağa, T. & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. & Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282.
- Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Temel, S. & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Türkben, T. (2021a). Examination of classroom writing practices in the context of process-based approach to teaching writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 619-644.
- Türkben, T. (2021b). The relationship between fifth grade student's writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 998-1021.

- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2171>
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ.
- Yaman, H., Süğümlü, Ü., & Demirtaş, T. (2016). Writing motivation scale: A study on validity and reliability. *International Journal of Language Academy*, 4(1), 283-294.
- Yasul, A. F. (2014). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili Merkez ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yörüsün, S. (2013). *Düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Silifke Atatürk ilköğretim okulu örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilgili psikolojik nitelikler. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (ss. 297–327). Anı.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (1. Baskı, ss. 109–147). Pegem Akademi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The main objective of mother tongue education is to enable students to comprehend the use of language in different contexts, enrich their emotions, thoughts, and imaginations by accessing different sources of information, and express themselves through language. In this context, writing is one of the basic language skills that students should acquire as it gives students the opportunity to organize and enrich their knowledge, expand their thoughts, and express them in a planned manner (Özbay, 2011). The main responsibility for the students to acquire writing skills and awaken their interest and desire in writing falls on Turkish teaching (Sever, 2000, p. 22). In the Turkish Language Curriculum, it is stated that students should acquire the writing skill with an approach that complements each other along with other language skills (MEB, 2019). For the development of students' writing skills and sensitivity, attention should be paid to affective processes that affect the writing process as well as cognitive processes. In the education process, well-motivated students try to use their writing capacity in the best way. The written expression skills of students are affected by psychological factors such as attitude and motivation. In this study, to reveal students' levels of written expression, writing motivation, and attitude towards writing; It was aimed to determine the relationship between writing motivation, writing attitude, and written expression skills.

2. METHOD

This study was carried out in a relational scanning model to determine the relationships between the written expression skills, writing motivation, and writing attitude of middle school 6th, 7th, and 8th-grade students. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists (Karasar, 2017, p. 109). The research that examines relationships is often referred to as relational research (Büyüköztürk et al., 2015, p. 23). The study group consists of 450 "6th, 7th, and 8th-grade students" randomly selected from 13 different schools studying in Aksaray city center in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Two hundred thirty-five of the students participating in the study are girls, and 215 of them are boys. Participants were determined using the simple random sampling method. In this study, a writing skill analytical rubric, writing motivation scale, writing attitude scale, and personal information form were used as data collection tools.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the findings obtained from the research, it was determined that the written expression skills of 6th, 7th, and 8th-grade students were at a medium level. It was determined that the grade level with the highest average scores of written expression skills was 7th grade ($\bar{x} = 11.25$) and the lowest grade was 6th grade ($\bar{x} = 10.75$). However, no significant difference was found between the total score averages according to the grade levels. A similar situation is valid for writing attitude and writing motivation. The grade level with the highest mean scores of the scale of attitude towards writing is 6th grade ($\bar{x} = 78.47$), and the lowest grade is 7th grade ($\bar{x} = 76.38$); It is seen that the grade level with the highest mean scores of the writing motivation scale is the 6th grade ($\bar{x} = 63.43$) and the grade level with the lowest is the 8th grade ($\bar{x} = 62.19$). However, as stated before, no significant difference was found between the total score averages of all three scales by grade levels. One of the main goals of Turkish teaching is to improve students' written expression skills.

Multiple linear regression analysis was conducted to determine the degree to which the gender, grade levels, education status of the parents, family income, and diary-keeping habits predicted students' written expression skills, writing attitudes, and writing motivations of middle school 6th, 7th, and 8th-grade students. Accordingly, the predictive effect of each variable on written expression skills, writing attitude, and writing motivation scale scores were examined. Accordingly, independent variables (gender, class level, mother's education level, father's education status, family income, and diary-keeping habits) significantly predict 34% of the dependent variable (written expression skills). The regression equation created to predict the scores of written expression skills among the independent variables, grade level, father's education level, and daily attitude habit yielded significant results. There is a significant difference in terms of gender in favor of girls for written expression skills.

A multiple linear regression model established for writing attitude scores was determined to be significant. Accordingly, independent variables (gender, class level, mother's education level, father's education level, family income, and journaling habits) constitute 24% of the dependent variable "attitude towards writing" and 28% of the dependent variable "motivation to write". To predict in a meaningful way. The regression equation created to predict writing attitude and writing motivation scores, gender, and daily attitude habit, among the independent variables, yielded significant results. According to the gender variable, it was determined that girls' writing attitude and writing motivation scores were higher than male students. On the other hand, it was determined that students who have the habit of keeping a diary have higher writing attitudes and writing motivation scores.

When the correlation coefficients between written expression skills, writing attitude, and writing motivation scores were examined, it was seen that the highest correlation was between writing attitude scores and writing motivation scores, and the lowest relationship was between written expression skills scores and writing motivation scores. In addition, correlation values of the three scales with each other give positive results. Studies show that writing disposition and attitude affect writing success, but these rates vary.

Baştuğ (2015) states that affective factors such as motivation and attitude are effective in writing. In his research, Baştuğ, writing attitude and disposition positively and significantly affected writing success (Baştuğ, 2015). Other studies conducted also support the findings of the current study (Sarkhoush, 2013; Yıldız, 2016). Susar-Kırmızı (2009) also states that the writing attitude is effective in writing success. Ulu (2018) determined that the writing disposition and attitude explained 076% of the writing success in his study to examine the relationship between the writing disposition and attitudes of primary school fourth-grade students and their writing success, and to what extent students' writing disposition and writing attitudes predict their writing success. Therefore, while improving students' writing success, firstly, students' attitudes towards writing should be determined, and then the emphasis should be placed on developing positive attitudes. At this point, feedback should be used functionally for students to acquire writing skills at the desired quality and develop a positive attitude towards writing. Students like the act of writing more with the teacher's constructive feedback (Yıldız, 2019, p. 318). Tavşanlı et al. (2019) state that writing studies, which is a difficult and cognitively active process, should be made as plain, clear and easy to understand as possible so that students do not have a negative attitude towards writing activities.

As a result, because writing skills can be improved by continuous writing, students should be given plenty of practice. Different strategies, methods, and techniques should be used in the learning environment. Students should be motivated to have a positive attitude towards writing, and the enjoyable aspects of writing should be shown to them. A suitable learning environment should be designed for them, and different activities should be organized inside and outside the classroom.

There is a positive relationship between motivation and success (Akbaba, 2006; Adler et al., 2001). Therefore, educators should make creating motivation in writing a focal point of their writing studies (Brouwer, 2012, p. 193). Canitez (2014) examined the relationship between writing motivation levels of primary school 8th-grade students and their written expression achievement levels, and there was a positive correlation between writing skill and writing motivation sub-dimensions of "trust, interest, imagination, striving", and a negative correlation with the reluctance dimension. In other words, it can be said that when the student's reluctance to write increases, his writing skill decreases. While there is an increase in the dimensions of confidence, interest, imagination, and effort, there is also an increase in writing skills. According to Richards (2000), unwillingness to write is due to lack of information and not being interested in the subject, as well as not being motivated enough to write. Yılmaz (2007) found in his study that there was a positive relationship between motivation and success at medium and high levels in 14 of the 18 schools included in the study. According to Sever (2019), activities supported by collaborative group work should be included in writing education to improve students' writing motivation.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 2020/01-91

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmanın her aşamasından yazar sorumludur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 15.09.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-795440>

SIYASİ PARTİLERİN EĞİTİM POLİTİKALARININ NEOLİBERALİZM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Hakkı KAHVECİ¹

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, siyasi partilerin eğitim politikalarının neoliberalizmle ne düzeyde ilişkili olduklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda TBMM’de grubu bulunan AK Parti, CHP, MHP, İYİ Parti ve HDP’nin parti programlarındaki eğitimle ilgili hedefleri incelenmiştir. Siyasi partilerin parti programları dışındaki diğer beyanatlari analiz kapsamına alınmamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Analizde eğitimle ilgili hedefler öncelikle tespit edilmiştir. Bu hedefler kodlanarak kategorilere ve temalara ayrılmıştır. Siyasi parti programlarının eğitim başlığındaki hedefleri incelendiğinde AK Parti, CHP, İYİ Parti ve MHP’nin birçok noktada benzer hedeflerinin bulunduğu görülmektedir. Neoliberalizmin benimsediği rekabet, başarı, yetenek gibi anahtar kavramlar çeşitli düzeylerde bu partilerin programında yer almaktadır. AK Parti, CHP ve İYİ Parti özel sektörü destekleme ve özel sektörle iş birliğini güçlendirme hedefleriyle daha neoliberal bir çizgi benimsemektedir. Diğer taraftan bu dört partinin programında neoliberalizmle kısmen çelişebilecek farklı toplumsal hedefler de görülmektedir. Ancak bu toplumsal hedefler partilerin ideolojik dayanaklarından dolayı küçük farklılıklar göstermektedir. Bu noktada en güçlü toplumsal vurgu milliyetçilik ve üniter devlet söylemiyle MHP’ye aittir. HDP ise eğitimde kamunun etkinliğine vurgu yapmaktadır. Sınavlar yoluyla ayrıştırmaya ve öğrencilerin rekabete sürüklenmesine karşı çıkmaktadır. Ekonomik bağlamda neoliberalizmi reddettiğini ifade etmektedir. Ancak çok kültürlülük ve kimlik siyasetine önemle vurgu yapmaktadır. Bu nedenle HDP’nin ekonomik alanın dışında kalan eğitim politikalarının postmodern ve neoliberalizme yakın olduğu söylenebilir.


Anahtar Kelimeler: Siyasi partiler, eğitim, eğitim politikaları, neoliberalizm

AN ANALYSIS OF POLITICAL PARTIES’ EDUCATION POLICIES IN THE CONTEXT OF NEOLIBERALISM

ABSTRACT

The aim of this study is to expose the proximate of the education policies of political parties to neoliberalism. For this aim, the educational policies of AK Party, CHP, MHP, IYI Party, and HDP, who have a group in the Grand National Assembly of Turkey, are analyzed. Other declarations which are out of political parties programs are not in analysis extension. In this study, the content analysis technique is used, which is a qualitative research method. In the analysis, educational objectives were determined first. These objectives are coded and divided into categories and themes. When looking at the party’s program of educational aims, clearly seen that AK Party, CHP, IYI Party, and MHP have so many similar purposes. Key concepts such as competition, success, and skill adopted by neoliberalism are included in the programs of these parties at various levels. AK Party, CHP, and IYI Party adopt a more neoliberal line with the goals such as supporting the private sector and strengthening cooperation with the private sector. On the other hand, different social goals are also seen in the program of these four parties, which may partially contradict neoliberalism. These social goals differ slightly due to the ideological foundations of the parties. At this point, the strongest social emphasis belongs to the MHP with its nationalism and unitary state discourse. According to HDP programs, they emphasize the efficiency of public schools in education. They argue against separating by way of examination and competitive pressure on students. HDP expresses that they reject neoliberalism in the context of economic policies. On the other hand, they emphasize the importance of pluralism and identity politics in education. Hence, it can be said that HDP’s educational policies outside the economic field are post-modernist and close to neoliberalism.

Keywords: Political parties, education, education policies, neoliberalism

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakkikahveci@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-8578-5622>

1. GİRİŞ

Neoliberalizm ekonomik ilişkiler ile bireysel ve toplumsal yaşamın işleyişinde güçlü bir etkiye sahip olan politikalar bütünü olarak tarif edilebilir. Neoliberalizmin herhangi bir politikadan farklı yanı hem küresel ölçekte tüm dünyayı yorumlama ve yönlendirme gücüne sahip olması hem de yaşamın her alanını ve anını etkileyebilmesidir. Freeman'ın (2015) da belirttiği gibi neoliberalizmi anlayabilmek için öncelikle daha farklı olsa da tarihsel olarak dayandığı liberalizmi bilmek gerekmektedir.

Bireysel özgürlükleri temel alan politik bir sistem olan liberalizm (Smith, 1968) bireyin ekonomik, sosyal ve siyasi yönden özgürlüklerini kazanmasını ve korumasını amaçlar (Yayla, 2014, s. 140). Liberalizm en öz şekliyle, "bireyci bir toplum" tasavvuruna dayanmaktadır. Çünkü liberallere göre birey en temel varlıktır. Toplum, sınıf gibi bütünsel yapılar bireylerden meydana gelir (Yayla, 2002, s. 149). Liberal düşünceye göre toplumsal düzen ve adaletili bölüşümün sağlanması ancak her bireyin kendi gayretlerinin karşılığını rekabet ortamı içinde alması ile mümkün olur. Bunu üst otoritelerin planlaması ve kolektivist politikaları sağlayamaz (Hayek, 2004, s. 50). Liberalizm bireylerin ekonomik ve sosyal yönden belli amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesine, kamu yararı adına belirlenmiş bir toplumsal düzene veya nesnel kabul edilmiş amaç için çalışmaya zorlanmasına karşı çıkmaktadır. Bunun yerine hukuka dayalı, kolektif amaçlara dayanmayan, her bireyin kendi amaçları doğrultusunda yaşayacağı, kendiliğinden doğan düzenle, özgür ve ortak çıkarlara ulaşılacağına inanılır. Kendiliğinden doğan düzen ekonomik anlamda serbest piyasa düzenini de zorunlu kılar (Yayla, 2014, s. 170). Serbest piyasa Adam Smith'e göre öyle işlemelidir ki doğal ya da adil fiyatlar kendiliğinden oluşsun ve bu fiyat hem satıcı hem de alıcı için kazançlı olsun. Smith'e göre serbest piyasa herkesin kazançlı çıkmasını sağlayacaktır (Foucault, 2015, s. 45). Liberal düşünceye göre serbest piyasa ekonomisinde her birey alıcı ve satıcı olarak seçim özgürlüğüne sahiptir. Bu özgürlükle de herkes eşit şansa sahip olarak ekonomik etkinliklere katılabilir (Örs, 2015). Liberalizm serbest piyasa ve rekabetçi ekonomiyi desteklerken devletin de sınırlı bir yetki alanında olmasını ve bireylerin kendi çıkarları ile hareket edebilmelerini engellememesi gerektiğini savunmaktadır (Yayla, 2014). Liberal düşüncede bireyler sadece ekonomik olarak değil, ekonomi dışı alanlarda da özgür olmalıdırlar. Çünkü bireyler ahlaki özne olarak kendi "iyi" anlayışlarını belirleyebilme ve ahlaki tercihlerini doğru bir şekilde yapabilme potansiyeline sahip rasyonel varlıklardır. Rasyonel olmaları her zaman kendileri için doğru karar vereceklerini garanti etmemektedir. Ancak yanlış kararların sorumluluğu da bireyler tarafından üstlenilmelidir (Freeman, 2015).

Özellikle Avrupa ve ABD'de çok etkili olan liberalizm 20. yy. başlarında ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Ekonomik ve sosyal sorunların derinleşmesi karşısında liberalizmin nasıl korunacağı üzerine tartışmalar yaşanmıştır (Dardot & Laval, 2012). Yaşanan bu tartışmalarda devletin sosyal refahı artıracak politika geliştirmesi ve bu yönde harcama yapması gerektiğini ifade eden Keynes ve takipçilerinin teorileri 20. yy. ortalarından itibaren kabul görerek devlet politikalarında etkili olmuştur (Bayraktar, 2012; Blau, 1989). Öte yandan Keynes'in devletin etkinliğini artıran teorilerine şüpheyle bakan diğer liberal teorisyenler neoliberalizmin düşünsel temellerini oluşturacak teoriler üretmeye girişmişlerdir. Ancak klasik liberalizmin referans alınmasıyla oluşturulan yeni teoriler Keynesçi politikaların zora düştüğü 1970'li yıllara kadar ilgi çekmemiştir. 1970'li yıllardan itibaren de neoliberalizm etkili olmaya başlamıştır (Harvey, 2015, s. 19-21).

Neoliberalizm kavramsal olarak politik ve ekonomik yönetim formlarının serbest pazar ilişkilerinin genişlemesi üzerine kurulu olmasını ifade etmektedir (Larner, 2006). Neoliberal teorisyenler liberallerin aksine devletin neye müdahale edip etmeyeceğini tartışmak yerine neye, nasıl müdahale edileceği üzerine düşünce üretmişlerdir. Dolayısıyla neoliberaler sınırlandırılmış ve etkisi küçültülmüş bir yönetimden ziyade piyasa normlarının her alanda uygulanabilmesi için bir iktidarın nasıl işlev göreceği üzerine yoğunlaşmışlardır (Foucault, 2015, s. 114). Bu genişleme neoliberalizmin maliye ve ekonomiyle sınırlı olmadığını; bütün insanların yaşama, hissetme, düşünme ve ilişki kurma biçimini etkilemesini ifade etmektedir. Yani neoliberalizm piyasa ilişkilerini ve rekabeti ekonomik ilişkilerin dışına taşıyarak hayatımızın her yönünü içerecek şekilde yapılandırmaktadır. Böylece birey sadece ekonomik ilişkilerinde değil, hayatının ekonomik olmayan her yönünde kendisini tıpkı bir şirket gibi görerek davranmaya yönelmektedir (Dardot & Laval, 2012, s. 1; Foucault, 2015, s. 200). Neoliberalizm bir ticaret toplumu yaratmak yerine rekabetin yönetim ve toplumsal ilişkilerin tamamına yayılması gerektiğini savunmaktadır. Böylece her birey girişimci, rekabetçi ve üretim insanı olarak kendi kendisini yönetecek bir konumda olacaktır (Foucault, 2015, s.128). Ayrıca neoliberalizm düzenli ve istikrarlı bir toplum yerine düzensizlik, belirsizlik ve toplumsal çatışmalarla kendini sürekli kılmaktadır. Dolayısıyla yönlendirilen özgürlükleriyle piyasa şartlarına maruz bırakılan bireyler bu belirsizlik ve çatışmalar içinde kendi başının çaresine bakmaya ve yaşantılarının tüm sorumluluğunu almaya zorlanmaktadır (Gambetti, 2009). Neoliberal toplum, bireyselleştirilmiş bir toplumdur. Neoliberalizm bir olumsuzluğun veya eşitsizliğin giderilmesinde diğer insanların sorumluluk almaması gerektiğini savunur. Her birey belirsizliklere ve risklere karşı kendi önlemini almakla yükümlüdür (Foucault, 2015, s. 125).

Neoliberalizmin genişlemesi "küreselleşme" olgusuyla da ele alınmaktadır. Küreselleşme Baudrillard'a (2010) göre teknolojinin, pazarın, iletişimin dünya çapında egemen kılınmasıdır. Bauman'a (2005, s. 98-108) göre devlet

piyasaların reklamını yaparak sosyal sorumluluklarından kendini çekmeye çalışmaktadır. Yerel hükümetler için küresel finans ve şirketlerin ülkeye gelmesi büyük bir müjde olarak kabul edilmektedir. Neoliberal düzende siyaset ve devlet politikaları da dönüşmektedir. Olssen vd.ne (2004) göre neoliberalizm devletlerden rekabeti ve özel girişimleri özendirerek bir rolü oynamasını istemektedir. Dardot ve Laval'a (2012, s. 158) göre ekonomide devletlerin bağımsız politik gücü azalmış, sermaye grupları devlet politikalarında etkin olmuşlardır. Neoliberalizmin gerçek etkisi de burada gözükmektedir. Devlet klasik liberallerin istediği gibi küçülmemekte ve "bırakınız yapsınlar" cıllara tüm alanı bırakmamaktadır. Bunun yerine hem kendisini hem de toplumu oluşturan tüm bireyleri aralıksız süren rekabete yönlendirmekte ve piyasanın ilkelerine uyduracak mekanizmaları kurmaktadır. Neoliberal ilkeler ekonomi alanında esnek üretim modelini getirirken kolektif yapılar içindeki emek dünyasını zayıflatmış ve insanları ekonomi dışında da girişimci olmaya zorlamıştır. Böylece geçmiş kapitalist uygulamalarda yer alan bazı değerler silinerek yerine geçici değerleri getirmiş ve kolektif eylemleri engelleyecek başıboş bireycilik etkin olmuştur (Harvey, 1997, s. 196). Yönetim ve toplumsal ilişkilerde yaşanan dönüşüm Bauman'a (2005, s. 8, 20-23) göre bir taraftan birleştirirken, diğer taraftan bölmektedir. İletişim ve ulaşım alanındaki teknolojik gelişim zaman/mekân sıklıkla yaratmakta ve böylece uzaklık-yakınlık, iç-dış gibi ayrımlar ortadan kalkarak özgünlükler yok olmaktadır. Bu durum cemaat içi sıklık ilişkileri gevşeterek cemaatler arası alışverişi öne çıkarmaktadır. Yönetimin yeniden yapılanması bireyin kurumlar ve diğer bireylerle ilişkisine genel bir güvensizliği aşılacak insanların görev bilinci ve aidiyet duygusunu zayıflatmaktadır. İnsanlar toplumsal bağlarından koparak sadece bencil çıkarlarının peşinde koşan hizmet tüketicilerine dönüştürülmektedir. Herkes kendi gücüne göre hizmetlerden faydalanacağı ve tercihleriyle sadece kendini sorumlu tutacağı bir hayata zorlanmaktadır (Dardot & Laval, 2012, s. 359). Bireysel hayat, çıkarların, rekabetin ve geleceğin belirsizliklerinin üzerine inşa edilmekte, düzensizlik ve belirsizlik dünyanın yeni düzeni hâline getirilmektedir (Bauman, 2005, s. 69). Eski kurumların, geleneklerin ve alışkanlıkların yerine her türlü ilişkinin ve işleyişin piyasa normlarına göre yeniden kurulması Harvey'in (2015) deyiimiyle "yaratıcı yıkım" olmaktadır.

Neoliberalizm güçlü merkezî yönetimler yerine merkezin yetkilerini sivil toplum örgütleri ve özel sektörle paylaştığı bir yerelleşme politikası benimseyerek Dünya Bankası aracılığıyla bunu dünyada yaygınlaştırmaktadır. Bu politika ile kamu yetkilerinin önemli bir kısmının yerelde taşra örgütleri, yarı özerk yönetimler ya da özel sektöre devri gerçekleşmektedir (Keskin, 2008). Katılımcılık, demokratikleşme, sivil toplumun güçlendirilmesi ve küreselleşmeye uyum ile yerelleşme politikaları reform olarak ülkelere sunulmakta ve neoliberal bir dönüşüm hedeflenmektedir (Ataay, 2015). Yerelleşme birbiriyle ilişkili de olabilecek dört alanda, farklı boyutlarda gerçekleşebilmektedir. Merkezî idarenin siyasi yetkilerinin taşradaki seçilmiş erklerle paylaşılmasını ifade eden siyasi yerelleşme, yerel otoritelere kaynak sağlama ve kullanma yetkisinin verildiği finansal yerelleşme, kamu sektöründen piyasadaki özel sektöre sorumluluk ve güç kayışını ifade eden piyasa yerelleşmesi ile eğitim ve sağlık gibi kamusal hizmetlerin sunulmasında yerel yönetimlerin yetki ve sorumluluklarının artırılmasını ifade eden idari yerelleşme anlayışları yerelleşmenin boyutlarını içermektedir (Ayrangöl & Tekdere, 2016). Verimliliğin sağlanması, demokratik katılımın yükseltilmesi, ihtiyaçlara hızlı cevap verme gibi amaçlarla yerelleşme politikaları eğitim alanında da yaygınlaştırılmak istenmektedir. Ancak yerelleşme politikalarının ardında neoliberalizmin ajandasında eğitimin piyasalaştırılması, özel sektörün etkinliğinin artması, sonuç odaklı ve sınav başarısına indirgenmiş bir eğitim anlayışı bulunmakta, yerelleşme politikalarıyla elde edileceği iddia edilen avantajların ise kanıtlanmadığı görülmektedir (Ömür, 2016)

Neoliberal veya yeni kapitalist düzende özellikle zayıf ulus devletlere ulusal ve uluslararası sermaye gruplarına yol açmak ve onların istediği şekliyle yasal düzenlemeler yapmaktan başka şans bırakılmamıştır. Çünkü sermaye akışı ve küreselleşmeyle birlikte mekândan bağımsızlaşmış şirketlerin yatırımları devletlerin ekonomi politikalarından bağımsız yürütülmektedir. Böylece ulus devletlere bütün vatandaşları için onurlu ve müreffeh bir hayat vadini gerçekleştirmek yerine her bireyin kendini zenginleştirmesinin reklamını yapmakla yetinmesi neoliberalizm tarafından dayatılmaktadır (Bauman, 2005). Neoliberalizm bütün bireylerin kendisini rekabet ortamındaki bir şirket gibi tasavvur etmesi ve kendi sorumluluklarını alarak sözde kendi tercihlerine göre hareket etmesi için eğitime de büyük önem vermektedir. Devletten de bu yöndeki bir eğitim anlayışı için eğitime ciddi kaynak ayırmasını talep etmektedir. Devlet kendi kurumlarıyla beraber eğitim kurumlarını da piyasa mekanizmasına ve rekabete uyum sağlayacak şekilde kurgulamaya yöneltilmektedir. Aileler ve öğrenciler de kendi tercihlerinin sorumluluğunu alarak birçok alternatif arasından kendi çıkarlarına en uygun tercihleri yapması için yönlendirilmekte ve birer eğitim tüketicisi hâline gelmektedir (Dardot & Laval, 2012, s. 276-277). Neoliberalizmde öğrenciler piyasa koşullarına uyum sağladığı kadar başarılı sayılırken (Balta, 2005) sahip olunan bilgiler, yetenekler, tutumlar ve tüm olanaklar sermaye olarak görülmektedir (Foucault, 2015).

1.1. Siyasi partiler ve politika

Devletin çeşitli amaçlar doğrultusunda yapacağı etkinliklerin çeşitli esaslara göre düzenlenmesi politika olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015). Devletin yürütmüş olduğu politikalar kamu adına yapılır ve kamu politikası adını alır. Kamuyu ilgilendiren politikaları üretme, uygulama veya var olan politikayı değiştirme işlemlerini hükümetler yapar (Birkland, 2001, akt. Aypay, 2015). Devletin yasama ve yürütme gücü siyasi partiler

aracılığıyla kullanılmaktadır. Siyasi partiler ülkenin toplumsal yapısını korumayı, geliştirmeyi ya da değiştirmeyi amaçlayan, amaçlarını belirli siyasi ideolojilerin ya da sınıfların dünya görüşünü temel alarak hazırladıkları programlarına yansıtan ve hedeflerini gerçekleştirebilmek için seçimleri kazanma yoluyla yasama ve yürütme gücünü elde etmeye çalışan siyasal örgütlerdir (Özdemir & Atılğan, 2018, s. 239). 2870 sayılı Siyasi Partiler Kanunu'nda siyasi partiler *“Anayasa ve kanunlara uygun olarak; milletvekili ve mahalli idareler seçimleri yoluyla, tüzük ve programlarında belirlenen görüşleri doğrultusunda çalışmaları ve açık propagandaları ile milli iradenin oluşmasını sağlayarak demokratik bir devlet ve toplum düzeni içinde ülkenin çağdaş medeniyet seviyesine ulaşması amacını güden ve ülke çapında faaliyet göstermek üzere teşkilatlanmış tüzel kişiliğe sahip kuruluşlardır.”* şeklinde tanımlanmıştır. Çok partili demokrasilerde hükümetler seçimle iş başına gelen siyasi partiler veya bu partilerin desteklediği cumhurbaşkanı adayı tarafından kurulmaktadır. Bu nedenle partiler düşüncelerini ve toplum adına yapmak istediklerini parti programında ifade etmektedir. Siyasi parti programları partilerin hükümette etkin olmaları hâlinde uygulayacakları politikalar hakkında genel bilgileri içermektedir. Bu programlardan partinin dayandığı felsefeleri, ideolojileri, benimsediği ekonomik modeli ve idealize ettiği toplum ve birey anlayışını genel çerçevede de olsa anlamak mümkün olabilmektedir. Her siyasi partinin ideolojik olarak benimsediği ilkeleri bulunmaktadır. Partilerin ideolojik olarak temellendiği ideolojik bakış açısı iktidarın elde edilmesi sonrasında her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki politikaları da doğrudan etkileyecektir. Gutek'e (2001, s. 181-183) göre ideoloji eğitime ilişkin hedeflerin, öğretim programlarının ve okul çevresindeki değerlerin belirlenmesinde doğrudan etkili olabilmektedir. Bu etki ise uzun vadede bireylerin ve toplumun egemen ideoloji bağlamında dönüşümüne yol açacak kadar büyüktür. Althusser (1994) de devletin en önemli ideoloji aktarma aracının eğitim ve okullar olduğunu öne sürmektedir. Devlet, benimsediği ideolojiyi aktarmak ve idealize ettiği toplum modelini gerçekleştirmek için eğitimi kullanmaktadır. Devleti yönetmeye talip olan siyasi partiler de benimsedikleri görüş ve düşünceleri topluma aktararak hedeflerinin gerçekleşmesini ve devamlılık kazanmasını eğitim yoluyla sağlamak istemektedir. Bu amaca ulaşmak için devletin gücü, araçsal bir işleve sahiptir. Siyasi partiler hem idealize ettikleri toplum ve bireye ulaşabilmek için hem de ekonomik alandaki politikalarını uygulayabilmek için eğitimi en önemli politika alanı olarak görürler. Ayrıca eğitim politikaları ekonomi gibi diğer alanlardaki politikalarla da çok yakın ilişki içindedir. Kızıllık'a (2007) göre sanayi öncesi usta-çırak ilişkisinden sanayi devrimi sonrasında kapsayan ve günümüze kadar gelen süreçte kitlesel eğitimin insan yetiştirmeye dönük amaçlarının belirlenmesinde ekonominin ayrı bir önemi olmuştur.

24 Haziran 2018 seçimleri sonucuna göre Türkiye Büyük Millet Meclisinde grup kurma yeterliliğine sahip milletvekili çıkaran beş siyasi parti bulunmaktadır. Bu partilerden Adalet ve Kalkınma Partisinin (2019, s. 22-25) resmî tüzüğünde partinin kısaltmasının AK Parti olduğu belirtilmektedir. Tüzükte ekonomik olarak piyasa ilkelerine bağlılık, toplumsal açıdan bireylerin her türlü özgürlüğüne ve bireysel farklılıklara saygılı olmak, cumhuriyetin temel ilkelerine bağlılık, demokrasinin ve çoğulculuğun korunması, aile ve diğer toplumsal kurumların geliştirilip yaşatılmasına vurgu yapılmaktadır. 2017 yılında eklenen bir madde ile de “Tek Millet, Tek Bayrak, Tek Vatan, Tek Devlet” ilkesi benimsenmiştir. Bu ifadelerden partinin muhafazakâr, demokrat ve liberal bir ideolojiye sahip olduğu görülmekte ve 2017'de tüzüğe yansıyan maddeyle de mevcut ideolojinin milliyetçilikle yakınlaştığı dikkat çekmektedir. Cumhuriyet Halk Partisi (2018, s. 9-11) tüzüğünde Atatürk ilkelerine güçlü bağlılığını, vatandaşlar arasında eşitliği, demokrasiyi, bireyselliği, yoksullukla mücadeleyi öne çıkarmaktadır. Ayrıca kendisini demokratik sol bir ideolojik temelde tanımlamaktadır. Milliyetçi Hareket Partisi (2009b, s. 15-20) tüzüğünde milliyetçiliğe geniş ölçüde ve güçlü vurgularla yer vermesiyle dikkat çekmektedir. Toplumculuk, insan haklarına saygı, demokrasi ve hukukun üstünlüğü yanında ekonomide hür teşebbüsü destekleyici ifadeleri de milliyetçi ideolojinin yanında yer alan ilkeleri oluşturmaktadır. 2017 yılında MHP'den ayrılan bazı siyasilerin öncülüğünde kurulmuş olan İYİ Parti (2019, s. 5) tüzüğünde millî birlik ve bütünlüğe, cumhuriyetin temel ilkelerine, millî kültür değerlerine, demokrasiye, hukukun üstünlüğüne ve insan haklarına bağlılık beyanları dikkat çekmektedir. Bu beyanlarla partinin milliyetçi ve muhafazakâr çizgiye yakın olduğu, aynı zamanda demokrat ve liberal değerleri de benimsediği söylenebilir. Halkların Demokrasi Partisi (2014) tüzüğünde eş cinseller, kadınlar, emekliler, işçiler gibi grupları ezilenler olarak kabul etmekte ve anadilde eğitim, farklı kültürler için eşitlik, kapitalizm ve milliyetçilik karşıtlığı ile Kürtler ve ezilen gruplar için mücadele gibi ifadeleri öne çıkarmaktadır. HDP'nin tüzüğündeki bu ifadelerden yola çıkarak sosyalist sol ideoloji zemininde çok kültürlü yaşamı savunan, yerleşmeci ve ulus devlet karşıtı bir politika yürüttüğünü söylemek mümkündür.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de etkili olan siyasi partilerin resmî parti programlarındaki eğitimle ilgili hedeflerinin “neoliberalizm” bağlamında incelenmesi yoluyla bu partilerin eğitim politikalarının neoliberalizmle hangi yönde, bağlamda ve ne düzeyde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- AK Parti'nin (Adalet ve Kalkınma Partisi) eğitimle ilgili hedefleri neoliberalizmin bireysel, ekonomik, sosyal, siyasal boyutlarıyla hangi yönde ve ne düzeyde ilişkilidir?

- 2- CHP'nin (Cumhuriyet Halk Partisi) eğitimle ilgili hedefleri neoliberalizmin bireysel, ekonomik, sosyal, siyasal boyutlarıyla hangi yönde ve ne düzeyde ilişkilidir?
- 3- MHP'nin (Milliyetçi Hareket Partisi) eğitimle ilgili hedefleri neoliberalizmin bireysel, ekonomik, sosyal, siyasal boyutlarıyla hangi yönde ve ne düzeyde ilişkilidir?
- 4- İYİ Parti'nin eğitimle ilgili hedefleri neoliberalizmin bireysel, ekonomik, sosyal, siyasal boyutlarıyla hangi yönde ve ne düzeyde ilişkilidir?
- 5- HDP'nin (Halkların Demokrasi Partisi) eğitimle ilgili hedefleri neoliberalizmin bireysel, ekonomik, sosyal, siyasal boyutlarıyla hangi yönde ve ne düzeyde ilişkilidir?

1.3. Araştırmanın önemi

Devletin kontrolünde bulunan eğitimle ilgili temel politikaların yürütülmesinde izlenecek yol önemli ölçüde iktidardaki siyasal partiler tarafından belirlenmektedir. Siyasal partilerin belirledikleri ve iktidar oldukları takdirde uygulamaya çalıştıkları eğitim politikaları toplumun tüm kesimlerini doğrudan ve dolaylı yoldan ilgilendirmektedir. Bireysel ve toplumsal açıdan çok yönlü etkileri olan neoliberalizmin siyasal partilerin eğitim politikalarıyla hangi yönde ve ne düzeyde ilişkili olduğunun ortaya çıkarılması da eğitimden faydalanan bireylere ve ilgili araştırmacılara faydalı olacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Siyasi partilerin resmî parti programları partilerin yetkili kurullarınca kabul edilmiş yazılı metinler olup partinin geleceğe dönük hedeflerini ve uygulamak istediği politikalarla bireye, topluma ve ülkeye bakış açısını yansıtan en detaylı metinlerdir. Bu tür metinlerde bulunan anlam, mesaj ve sembollerin ortaya çıkarılıp yorumlanmasında etkili bir yöntem olarak kabul edilen içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Sosyal bilim araştırmalarında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizinde yazılı ve görsel her türlü materyalin içerikleri açık ya da örtük kodlamalar yapılarak çözümlenir. Örtük kodlamalarla yapılan içerik analizi metindeki örtük anlamın ortaya çıkarılmasına imkân sağlar (Neuman, 2007, s. 466-468). İçerik analizinde öncelikle analiz edilecek metin okunarak temalar belirlenir. Daha sonra bu temalar metnin yeniden incelenmesi ile belirginleştirilir (Neuendorf, & Kumar, 2015). Metnin görünen anlamlarının dışında örtük mesajların ve anlamların ortaya çıkarılmasında yöntemin sınırları içinde kalınması ve kodlayıcılar arasında tutarlılık sağlanması araştırmanın nesnelligi açısından önem taşımaktadır (Koçak & Arun, 2006).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Yargıtay Cumhuriyet Başsavcılığının (2020) kayıtlarına göre Türkiye'de 10 Temmuz 2020 tarihi itibarıyla 91 tane siyasi parti bulunmaktadır. Bu çalışmada söz konusu partilerin tamamının programlarını incelemek mümkün olmadığından 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan Türkiye Genel Seçimleri sonuçlarına göre TBMM'de grup kuran AK Parti (Adalet ve Kalkınma Partisi), CHP (Cumhuriyet Halk Partisi), MHP (Milliyetçi Hareket Partisi), İYİ Parti ve HDP'nin (Halkların Demokrasi Partisi) parti programlarına yansıtıkları eğitim politikaları araştırma kapsamına alınmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve verilerin analizi

Araştırmanın verileri örneklem kapsamına alınan siyasi partilerin resmî programlarından elde edilmiştir. Resmî parti programları siyasi partilerin iktidara geldiklerinde uygulayacakları politikalarda önemli bir etkiye sahiptir (Usta, 2015). Siyasi parti programları aynı zamanda partilerin seçmenle yapmış oldukları bir sözleşme niteliği de taşımaktadır (Terkan, 2010). Dolayısıyla bir partinin ideolojik kimliği, siyasal ve sosyal duruşu, ülkeye ilişkin hedeflerinin genel bir dökümü benimsedikleri parti programına yansımaktadır. Partilerin programlarında yer verdikleri hedefler bu partilerin iktidar olmaları durumunda uygulayacakları politikalara ilişkin en önemli ipucunu oluşturmaktadır.

Örneklem kapsamındaki siyasi partilerin internet sitelerinde bulunan parti programları ayrı dosyalar hâlinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her partinin programı önce detaylıca okunmuş ve eğitimle ilgili olan tüm ifadeler belirlenerek ayrı bir dosyaya aktarılmıştır. Daha sonra eğitimle ilgili olan bu maddeler yeniden okunarak araştırma soruları bağlamında oluşturulan temalarla ilişkili olarak kodlanmıştır. Kodlanan veriler neoliberalizm çerçevesinde bireysel, sosyal, siyasal ve ekonomik olarak belirlenmiş temalarla ilişkilendirilmiştir. Belirlenen temalar altında partilerin eğitimle ilgili hedefleri, neoliberalizmle uyumlu, nötr veya uyumsuz olarak kategorize edilmiştir.

Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla siyaset bilimi alanında uzman bir başka araştırmacıya da kodlama yaptırılmış ve yapılan kodlamaların ve temalarla ilişkilendirmenin yüksek düzeyde örtüştüğü belirlenmiştir. Örtüşme sağlanmayan kodlar ve temalarla ilişkilendirmeler yeniden ele alınmıştır. Kodlar ve temalarla

ilişkilendirme üzerinde yapılan tekrar inceleme sonrasında oluşturulan kategori ve temalarla ilişkilendirmede görüş birliğine varılmış ve bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

2.4. Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışma etik kurul onayı gerektirmediğinden onay alınmamış, ancak çalışma sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen bütün kurallara titizlikle uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmada insanlardan veri toplanmamış, tüm veriler hazır dokümanlardan elde edilmiştir. Bu nedenle araştırma herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Siyasi partiler toplumu ilgilendiren çeşitli alanlara ilişkin hedeflerini parti programlarında belirtmektedir. Eğitime yüklenen anlam ve eğitimle ilişkili hedefler de parti programlarında yer almaktadır. Bu bölümde siyasi partilerin eğitim politikalarının neoliberalizmle ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bulgular araştırma sorularına paralel olarak alt başlıklar hâlinde verilmiştir.

3.1. Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) programına ilişkin bulgular

AK Parti'nin (2020) programında gerçekleştirilmek istenen hedefler başlıklar altında toplanmış ve düzenli bir görünümde sunulmuştur. Programda eğitimle ilgili düşünce ve hedeflerin çok detaylı olmamakla birlikte belirli bir düzen içinde verildiği görülmektedir. AK Parti programının eğitim başlığı altındaki bölüme eğitimle ilgili sorunlar ve eğitimle ilgili bakış açısı ifade edilerek başlanmıştır. Programda eğitimin her türlü kalkınmanın en önemli unsuru olduğu belirtilmekte ve eğitim ekonomik bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Eğitilmek istenen vatandaşlar da uluslararası alanda rekabeti sağlayacak beşerî sermaye olarak ele alınmaktadır. Bu durum parti programında, “*Partimize göre eğitim her alandaki kalkınmanın en önemli unsurudur. Beşeri sermayeyi etkin kullanmayan toplumlar, rekabet şanslarını kaybetmeye mahkumdur.*” ifadeleriyle yer almaktadır. AK Parti'nin eğitimle ilgili bu bakış açısının yanında “*katılımcı, özgür düşünme ve analiz alışkanlığını geliştiren, bağımsız karar verme ve üretme yeteneğini teşvik eden, çoğulcu değerleri sunan, vatandaş olma bilincini yükselten, çağdaş gelişme ve teknolojileri öğreten*” bir eğitim anlayışına geçileceği de programda belirtilmektedir. Bu hedefler ekonomik olduğu kadar, liberal değerlerle uyuşan siyasal ve sosyal alanlarla ilgili gelişimi de kapsamaktadır.

AK Parti eğitimle ilgili temel bakış açısıyla tutarlı olarak eğitimin çeşitli kademelerinde gerçekleştirmek istediği hedefleri de programında belirtmektedir. Programında yetenek ve başarının önemli bir kıstas kabul edildiği, öğrencilerin yeteneklerine göre eğitim alacağı ifade edilmektedir. Bu hedefler sadece yeteneklere göre yönlendirmeyi değil, başarı odaklı bir sıralama yapılacağını da içermektedir. Yetenek ve başarının ölçülmesinde nasıl bir yol izleneceğine ilişkin detay ise verilmemektedir. AK Parti bu konudaki hedeflerini şu şekilde ifade etmiştir:

Temel eğitimin beşinci sınıfından itibaren “seçmeli dersler” konularak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre genel ve mesleki eğitime yönelmeleri sağlanacaktır.

Öğrenciler yetenekleri ve birikimlerine göre eğitim hizmetlerinden faydalanacaklardır. Bu bağlamda maddi durumu elvermeyen öğrencilerin de kaliteli bir eğitim alması sağlanacaktır.

Başarı kıstası esas alınarak maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının da özel okullarda okuyabilmelerini sağlamak amacıyla devlet tarafından hizmet satın alınması yoluna gidilecektir.

Üstün yetenekli gençler ilgili kurumlarca tespit edilecek, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim görmeleri sağlanacaktır.

AK Parti özel sektörün eğitim konusunda söz sahibi olmasına ve daha etkin rol almasına önem vermektedir. Özel sektörle ilgili hedefler iki ayrı konuda yoğunlaşmaktadır. İlki özel sektörün girişimleriyle eğitim hizmetini yürütmesidir. Yatırım teşvikleri, özel okullara talep yaratılması ve kamunun özellikle yoksul öğrenciler için hizmet satın alması özel sektör girişimlerinin desteklenmesi için atılacak somut adımlardır. Öte yandan doğrudan eğitim yatırımları dışında sanayi ve meslek odaları ile diğer girişimcilerin üniversite ve meslek lisesi gibi okullarla iş birliğine gitmesi, özel sektörün eğitimle ilgili olarak söz sahibi olması da diğer hedefleri oluşturmaktadır. Eğitimde özel sektörle iş birliğinde “pratik fayda” temel motivasyon olarak kabul edilmektedir. Eğitime ekonomi temelli bakış açısını yansıtan hedeflerden bazıları programda şu şekilde yer almaktadır:

Özel sektörün eğitim yatırımlarında bulunmasını sağlamak amacıyla özendirici düzenlemeler yapılarak özel öğretim kurumları yaygınlaştırılacak ve mevcut okulların %100 kapasite ile çalışmalarını temin eden düzenlemeler yapılacaktır. Başarı kıstası esas alınarak maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının da özel

okullarda okuyabilmelerini sağlamak amacıyla devlet tarafından hizmet satın alınması yoluna gidilecektir. Talep oluşturularak özel sektörün eğitim yatırımlarına kaynak ayırması temin edilecektir.

Üniversitelere yerel yönetimler, odalar ve işadamları ile şirket kurabilmeleri ve ortak projeler yapmaları fırsatı yaratılacak, yerel yönetimler ve özel sektörün üniversitelerle ilişkilerinin geliştirilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılacaktır.

Üniversitelerimizin sanayi ile işbirliği içerisinde olmaları, pratik faydayı gözeten kurumlar haline gelmeleri sağlanacak, toplumdaki ve hayattan kopuk bir görüntü arz etmelerinin önüne geçilecektir.

Vakıf üniversiteleri desteklenecek, bu üniversitelere bütçeden yapılan maddi desteğin esasları yeniden belirlenecektir.

Üniversite-sanayi işbirliği mutlaka gerçekleştirilecektir. Üniversitelerin, araştırma kurumlarının bilgi birikimini ve özel sektörün girişimciliğini buluşturan "Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Teknoparklar"ın sayı ve etkinlikleri artırılacaktır.

AK Parti'nin merkeziyetçi yönetim yerine yerelleşme tercihi eğitim programında yer almaktadır. Eğitim alanında her türlü kararın merkezden alınması ve uygulanması yerine yerel ve taşra birimlerine daha fazla yetki verme hedefi neoliberalizmin ilkeleriyle yakın sayılabilecek bir diğer hedefdir. AK Parti'nin "Temel eğitim hizmetlerinin verilmesi pilot uygulamalarla merkezi idarenin taşra birimlerine ve yerel yönetimlere aktarılacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı ise denetleyici, düzenleyici ve standart oluşturucu bir konuma getirilecektir." hedefi merkeziyetçi yönetim anlayışından uzaklaşma ve yerelleşmeye zemin hazırlayacak niteliktedir. Ancak bu hedefte merkezin denetleyici, düzenleyici ve standart oluşturucu etkilerinin korunması yerelleşme hedefinin dar bir çerçevede gerçekleştirilmek istendiğini göstermektedir.

3.2. Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) programına ilişkin bulgular

CHP (2020) parti programında eğitime ilişkin bakış açısını insan hakları üzerinden ifade etmekte ve her bireyin eğitim hakkı olduğunu savunmaktadır. Eğitimle gerçekleştirmek istediği ana hedefi de Atatürk'ün çizgisini referans alarak "fıkri hür, vicdani hür, irfanı hür bir nesil" yetiştirmek olarak ifade etmekte, eğitimi siyasi etkilerden arındıracağını belirtmektedir. Bu ana hedefi belirten CHP, programında ekonomik içerikli hedeflere de yer vermiştir. Bu durum, rekabeti ve üretkenliği önemseyen yönünü de ortaya koymaktadır. Öte yandan neoliberalizmle uyumlu sayılabilecek hedefler de detaylı biçimde programda yer almaktadır. Bu hedeflerde yetenek ve başarı üzerine yapılmış olan güçlü vurgu dikkat çekmektedir. CHP'nin yetenek ve başarıyı öne çıkaran hedeflerinden bazılarında yetenek ve başarı ölçümü için sınavların yapılacağı da belirtilmektedir. Başarı ve yetenek sıralamasına dayanan kariyer gelişimi anlayışı, akademik atamalarda performans vurgusuyla öne çıkmaktadır. Tüm bu hedeflerin ana teması, başarı ölçütü esas alınarak sıralama yapılmasına dayanmaktadır. Bu yöndeki hedeflerden bazıları şu şekilde programda yer almıştır:

Eğitimin hiçbir dalında ve aşamasında, kimsenin önü tıkanmayacak, başarı tek kriter olacaktır.

Temel Eğitimin 9. ve 10. sınıflarında, bölgesel özellikleri gözetilerek, meslek tanıtımını, yetenek ölçümünü ve mesleğe yönlendirmeyi esas alan iki yıllık "Mesleki Yönlendirme Programı" uygulanacaktır.

Öğrenciler, 10. sınıfın sonunda yapılacak bir Genel Değerlendirme Sınavı'nın sonuçları ve başarı puanlaması esasına göre, İki Yıllık Akademik Liseye veya Meslek Lisesine yönlendirilecektir.

İki yıl süresince yapılacak değerlendirme ve yönlendirmeler sonucu, öğrencilerimizin yaklaşık üçte birinin üniversitelere, diğerlerinin ise meslek yüksek okullarına yönlendirilmesi hedeflenecektir.

2 Yıllık çok programlı akademik liseler yüksek öğretime geçişin köprüsü olacak: 10 Yıllık Temel eğitimin sonunda Genel Değerlendirme Sınavı sonuçları doğrultusunda Çok Programlı Akademik Liselere yönelecek öğrenciler, Türkçe öğretimine özel önem verilerek, Sosyal bilgiler, Fen, Matematik, Bilişim ve Bilgi Teknolojileri, Yabancı Dil, Sanat ve Spor gibi dallarda alan seçimi yaparak eğitimlerini, tercih ettikleri programlar çerçevesinde sürdürecektir.

Akademik yükseltmelerde temel kriter araştırma performansı olacak: Üniversite öğretim üyelerinin ulusal ve uluslararası niteliklerde bilimsel araştırma performansı, atamalarda öncelikli ölçüt olarak dikkate alınacaktır.

Özel sektörün teşvik edilmesi ve eğitim alanında daha fazla yatırıma ve söz yetkisine sahip olması konusunda CHP olumlu yaklaşım sergilemektedir. Devletin denetimi altında özel sektör yatırımlarının teşvik edileceği belirtilmekte, mesleki eğitim kuruluşlarıyla özel sektör iş birliğinin geliştirileceği ve özel sektörün mesleki eğitimde söz ve yetki sahibi olacağı ifade edilmektedir. Üniversite eğitiminde de özel sektör temsilcileriyle iş birliği, yerel dinamiklerle özdeşleşme ve rekabetin özendirileceği programda yer almaktadır.

Eğitim sektörünün eksikliklerinin kapatılabilmesine yönelik özel yatırımlar ve girişimciler de, devletin yakın denetimi altında özendirilecektir.

Mesleki Teknik Eğitim ile istihdam ilişkisini sağlamak için, ders programları, eğitici ve staj konularında yol gösterici olmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK ve Sanayi, Ticaret, Esnaf Odaları temsilcilerinin katılımı ile Danışma Kurulları oluşturulacaktır. Danışma Kurulları, Üst Kurul ve İl Mesleki Eğitim Danışma Kurulları olarak yapılandırılacaktır.

Üniversiteler, daha iyi eğitim için eğitim kadroları, eğitimin içeriği ve araştırma potansiyelleri açısından kendi aralarında yarışan, toplumla, buldukları yöreyle bütünleşen, sanayi kesimleri ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği yapan, yerel araştırmalara ve toplumsal değişime katkıda bulunan kurumlar haline getirilecektir.

Mesleki eğitimin yaygınlaştırılması, nitelikli işgücünün geliştirilmesi, Meslek liseleri ve yüksek okulların, sanayinin ara eleman ihtiyacını karşılayabilmesi için önlemler alınması, Üniversitelerde girişimci geliştirme programlarının yaygınlaştırılması, amaçlarına yönelik politikalar kararlılıkla uygulamaya konulacaktır.

CHP uluslararası kuruluşların eğitime ilişkin ölçütlerini dikkate alarak yükseköğretimi yapılandırmak istediğini belirtmekte ve bu bakış açısıyla küreselleşme noktasında olumlu bir tavır takınmaktadır. Öte yandan merkezî yönetimi yönetimi anlayışından uzaklaşma ve yereli güçlendirme yönünde beyanları da bulunmaktadır. Ayrıca üniversitelere bağlı olmak kaydıyla azınlıklara kendi din adamlarını yetiştirme imkânının sağlanacağı belirtilmesi de dikkat çeken bir hedef olarak programda yer almaktadır. Yerelleşme ve azınlıkların din adamı yetiştirme haklarıyla ilişkili hedefler de doğrudan ve dolaylı biçimde neoliberal anlayışla uyumludur. CHP'nin bu yöndeki hedefleri şu şekilde programda yer almıştır:

Yüksek öğretimin yapılandırılmasında AB'nin Bologna süreci ile OECD'nin özerklik kriterleri önemle dikkate alınacaktır.

Veli dernekleri aktif hale getirilecek: Eğitim süreci çerçevesinde; Millî Eğitim Bakanlığı ve yerel yönetim ile okul, çevre, veli ve öğretmenler arasındaki ilişkiler güçlendirilecek, katılımcı bir anlayışla yetki ve sorumlulukları paylaşmaları sağlanacaktır.

Azınlıklara din adamı yetiştirme olanağı sağlanacak: Azınlıkların dini ihtiyaçlarını karşılamak üzere yüksek düzeyde din adamı yetiştirilmesi için ilgili devlet üniversitelerinin ilahiyat fakültelerine bağlı, eğitimin genel ilkeleri çerçevesinde yüksek okullar açılacaktır.

CHP'nin bu hedeflerinin yanında ulusal değerleri, paylaşımcılığı ve merkezî yönetimi destekleyen ifadeleri de bulunmaktadır. Bu anlayış CHP'nin köklü ideolojik yapısının bir yansıması olarak kabul edilebilir. Ancak Atatürkçülük ve laiklik ilkesi referans alınarak oluşturulan bu hedefler liberal demokratik değerlerle harmanlanmış bir şekilde programda yer almaktadır. CHP özellikle dinî eğitim konusunda ciddi bir merkezî kontrol ve düzenleme eğilimindedir. Bu eğilim de laiklik ilkesi çerçevesinde ifade edilmektedir. Bu değerlerden bazıları programda şu şekilde yer almaktadır:

Özgürlük, ancak laik eğitim ortamında anlam ve değer kazanabilir, sürekliliğini koruyabilir. Eğitim düzeni laik bir zemine oturtularak, öğretim birliği çerçevesinde yürütülerek, bilime, yeniliğe ve değişime açık, gelecek vizyonu olan, çağdaş bir toplum ve demokratik devlet yapısı oluşturulur.

Din kültürü eğitimi, bireyin inanç dünyasını geliştiren, çağdaş gelişmeye açık, manevi ve ahlaki değerleri zenginleştiren, insan ve doğa sevgisini artıran nitelikte olacak, dinin siyasi amaçlarla istismarına yol açmayacak şekilde gerçekleştirilecektir.

İnsanlığa saygı, ülke ve ulusa sevgiyi, toplumla dayanışma ve paylaşma duygusunu öğretmen öğretir. Öğretmenlere sahip çıkılması, öğretmenliğin yeniden saygın ve çekici bir meslek haline getirilmesi için yapısal değişiklikler yapılması, CHP'nin öncelikli hedefidir.

İlk ve ortaöğretim kurumlarında verilen din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin Anayasanın öngördüğü amaca uygun bir müfredatla verilmesi sağlanacaktır.

Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kuran Kursları dışındaki Kuran Kursları veya benzeri hizmet sunan kuruluşlara izin verilmemesi, tüm Kuran Kurslarının etkin olarak denetlenmesi sağlanacaktır.

3.3. Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) programına ilişkin bulgular

MHP'nin (2009a) parti programında her bir konu için ayrı başlıklar ve alt başlıklar oluşturulmuştur. Bu düzen de programda hangi alanda neler yapılacağını seçmene sunma açısından önemli bir kolaylık sağlamaktadır. Programda eğitimle ilgili hedefler eğitim başlığının yanında bilim-teknoloji ve gençlikle ilgili başlıklar altında sunulmuştur. MHP için eğitim hem ekonomik hem de sosyokültürel ve siyasi açıdan önemlidir. Eğitime ekonomik açıdan beşerî sermayenin güçlendirilmesi için üretici ve girişimci; sosyokültürel ve siyasi açıdan ise Türk Milletine

mensubiyeti, millî değerleri ve kültürü benimsemiş, demokrat, sorumlu ve toplumsal duyarlılığı yüksek bir nesil yetiştirme işlevi yüklenmektedir. MHP Türkçenin dışında hiçbir dilin anadili olarak okutulmaması ve eğitimin merkezî olarak yönetilmesi konusunda da tavrını net bir şekilde ifade etmektedir. Partinin bu yöndeki hedef ve görüşlerinden bazıları programda şu şekilde yer almaktadır:

Türk milletine mensubiyetin gurur ve şuuruna sahip, manevî ve kültürel değerlerimizi özümsemiş, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yeni gelişmelere açık, sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı yüksek, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, girişimci, demokrat, kültürlü ve inançlı nesillerin yetiştirilmesi eğitim politikamızın temel amacıdır.

Partimiz herkesin eğitim ve öğrenim hakkına sahip olduğuna ve bu hakkın her ne suretle olursa olsun engellenemeyeceğine, eğitim ve öğretimin devletin gözetim ve denetimi altında yapılması gerektiğine inanmaktadır.

Eğitimin her kademesinde eğitim dilinin Türkçe olması, Türkçeden başka hiçbir dilin, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulmaması ve öğretilmemesi esastır.

Gençliğin; devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı hedefleyen unsurlara karşı milli değerlerle donanımlı olarak yetiştirmeleri sağlanacaktır.

Eğitime ve bilime ekonomik açıdan yüklenen işlev parti programında farklı maddelerde daha detaylı bir şekilde yer almaktadır. MHP'nin bu yöndeki görüşlerinin neoliberalizmle yakınlaştığı dikkat çekmektedir. Üniversitelerin uluslararası alanda rekabet edecek bir anlayışla yapılandırılması, sanayi ve özel sektörle üretim ve ekonomik katma değer sağlayacak teknolojik gelişmeler için iş birliğine gitmesi, üretici iş gücü ile girişimci ve yetenekli bireylerin yetiştirilmesine önem verilmesi MHP'nin savunduğu görüşlerdendir. Girişimcilik, rekabetçilik ve yeteneği öne çıkaran görüşlerin var olmasına karşın özel sektör veya vakıfların eğitim alanındaki doğrudan girişimlerine dair bir hedef bulunmamaktadır. Bu durum MHP'nin üniversitelerle iş birliğine güçlü desteğine karşın özel sektörün eğitim alanındaki etkinliğine daha temkinli bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. MHP'nin ekonomik perspektiften belirlediği eğitim görüşlerinden bazılarına şu hedefler örnek verilebilir:

Gençler, ilköğretim ve orta öğretim kademesindeki yönlendirme çerçevesinde ve yetenekleri ölçüsünde istedikleri bölümde yüksek öğretime devam etme imkânına kavuşturulacaklardır.

Üniversitelerin; ülkemizin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren, araştırma yaparak bilim ve teknoloji üreten, toplumsal gelişmeye önderlik eden, bilimsel yöntemlerle meselelere çözüm üreten, dünya üniversiteleriyle yarışan eğitim kurumları hâline getirilmesi esas olacaktır.

Eğitimin her kademesinde etkin yönlendirme yapılarak öğrencilerin kabiliyetlerine uygun alanlara yönlendirilmesidir.

Eğitim sistemi; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış, uluslararası rekabet yeteneğine sahip teknoloji kültürü gelişmiş insan gücünün yetiştirilmesini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır.

Özellikle, az gelişmiş yörelerimizde bulunan üniversiteler, buldukları bölgelerin ekonomik ve sosyal kalkınmaları ile ilgili olarak belirli bir görev üstlenecektir. Girişimci ile üniversite arasında etkin bir iş birliği geliştirilecektir.

MHP'nin eğitim alanındaki siyasal ve sosyokültürel bağlamdaki hedeflerinde milliyetçilik ve muhafazakârlık çok belirgindir. Şehit ve gazi çocuklarına pozitif ayrımcılık yapılacağı ve eğitim müfredatlarının milliyetçilik çerçevesinde hazırlanacağı öne çıkan hedeflerdendir. Türkçenin dışında hiçbir dilin anadili olarak okutulmaması ve eğitimin tamamen devletin merkezî kontrolünde olması konusundaki net tavır ise yerelleşmeciliğe ve çok kültürlüğe karşı duruşu açık bir şekilde göstermektedir. Bu tavır partinin milliyetçi ve üniter devletin korunması konusundaki kararlılığını da ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra fırsat eşitliği vurgusu ile zorunlu eğitimin yoksul aileler için yük oluşturmayacağı konusundaki ifadelerden sosyal devlet olarak sorumluluk alınacağı da görülmektedir. Bu yöndeki hedeflerden verilebilecek örnekler şunlardır:

Gençlerin fırsat eşitliği çerçevesinde eğitim imkânlarından yararlanmaları sağlanarak eğitim düzeyi yükseltilecek ve aldıkları eğitimin onları çağın şartlarına hazırlamasına önem verilecektir.

Şehit ve gazi çocuklarının her kademedeki eğitim harcamalarının devlet tarafından karşılanması ve yüksek öğretime girişlerinde kendilerine kontenjan ayrılması temin edilecektir.

Eğitimin her kademesinde müfredatın milli ve çağın gereklerine uygun bir şekilde planlanması ve uygulanması esas olacaktır.

Zorunlu eğitimin ve temel sağlık hizmetlerinin gerektirdiği harcamaların aile bütçesine yük oluşturmasına son verilecektir.

Eğitimin her kademesinde eğitim dilinin Türkçe olması, Türkçeden başka hiçbir dilin, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulmaması ve öğretilmemesi esastır.

Gençliğin; devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı hedefleyen unsurlara karşı milli değerlerle donanımlı olarak yetiştirmeleri sağlanacaktır.

3.4. İYİ Parti programına ilişkin bulgular

İYİ Parti (2020) iktidar olması hâlinde gerçekleştirmek istediği icraatları ve görüşlerini programında konu başlıkları altında ayrı ayrı düzenli bir şekilde sunmuştur. Eğitim başlığı altında belirlenen hedefler detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. İYİ Parti'nin programında eğitimle ilgili olarak 10 yıllık bir süre içinde örnek bir ülke hâline gelineceği vaadi verilmektedir. Yetiştirilmek istenen neslin ise Atatürkçü, çağdaş, millî değerlere sahip ve iyi insan modelinde olacağı programda yer almaktadır. İYİ Parti'nin programında eğitime ilişkin hedeflerde okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademedede gerçekleştirilmek istenen hedefler ayrı ayrı ele alınmış ve detaylı bilgiler verilmiştir. Programın genel içeriği ele alındığında ekonomik fayda temelli, bireyleri daha çok beşerî sermaye olarak gören, neoliberal politikalarla uyumlu görüşlerin ağırlıklı olarak yer aldığı, bunun yanında siyasal ve sosyal açıdan milliyetçi görüşlerin de programa yansıtıldığı görülmektedir. Programda eğitim alanında yaşanan sorunların çözümüne ve hedeflenen gelişime ulaşabilmek için planlanan teknik icraatlar da detaylı olarak bulunmaktadır. İYİ Parti'nin eğitimle ilgili görüşlerini genel çerçevede yansıtan bazı hedefler şunlardır:

Çocuklarımızın çağdaş, Atatürkçü, milli değerlere sahip iyi insan olarak yetiştirilmeleri ve iyi okullarda, iyi eğitim almaları amacıyla okullarımızın günümüzün gerektirdiği teknolojik, bilimsel, sosyal ve kültürel alt yapı standartlarına sahip olması sağlanacaktır.

Türkiye'nin önemli sorunlarının başında gelen eğitim sorunu, "Eğitim Seferberliği" ile aşılanacak, Türkiye 10 yıl içinde dünyanın örnek ülkelerinden biri olacaktır.

Eğitim, okul öncesinden yükseköğretim dâhil, toplum refahı ve ekonominin değişen talepleri arasında dengeyi sağlayacak şekilde dinamik ve esnek bir yapıya kavuşturulacaktır.

Üniversitenin bulunduğu bölgenin yapısı, mevcut imkânları ve ihtiyaçlar çerçevesinde yeniden düzenlenerek işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan insan kaynağı üretilir duruma getirilecektir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kültürel kimliklerini korumaları ve geliştirmeleri için öğrenci değişim programları gibi diğer yaygın ve örgün eğitim imkânları da artırılacaktır.

Türkçenin kitle iletişim araçlarında, bilim, sanat, ticaret ve hayatın diğer bütün alanlarında, estetik seviyede güzel kullanımı sağlanacak; terim ve kavramlarımızın hâkim kılınmasının yanı sıra, bilim ve iletişim dili olması için paydaş kurum ve kuruluşlarla birlikte her türlü çaba gösterilecektir.

İYİ Parti'nin eğitimle ilişkili hedeflerinde siyasal ve sosyal hedeflerin yanında ekonomi temelli hedefler de yer almakta ve bunlar birbiriyle sentezlenmektedir. Yeteneklere yapılan vurgu, girişimcilik eğitimi, finansal okur yazarlık ve kodlama eğitimleri ve bireysel farklılıkları esas alan müfredat gibi popüler hedefler programda dikkat çekmektedir. Yeteneklere göre eğitime yapılan vurgunun yanında başarı odaklı eğitim anlayışı da programın içeriğinde yer almaktadır. Sınavların başarı sıralaması konusundaki belirleyiciliğine ve başarı sıralamalarına gerek bireysel gerek kurumsal gelişim olarak önem verilmektedir. İYİ Parti'nin yetenek, başarı ve girişimciliğe verdiği önem programına şu şekilde yansımıştır:

Öğrencilerimizin, yaratıcı, özgür, eleştirel düşünebilme, birlikte yaşama ve birlikte çalışma becerileri geliştirilecek; problem çözme, araştırma, sorgulama, teknolojiyi etkili kullanma ve girişimcilik becerileri ile analiz, değerlendirme ve sentez yetkinliklerine ve milli değerlere sahip, insan haklarına, doğaya ve çevreye duyarlı, "iyi insan" olarak yetiştirilmesi hedefimiz olacaktır.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar eğitimleri boyunca takip edilip geleceğe hazırlanacaklardır. Bu öğrencilerin bilim adamı, sanatçı ve sporcu yetiştirme programlarına entegrasyonu sağlanacaktır.

Temel bilgisayar programlama, finansal okur-yazarlık, siyasi/hukuki okur-yazarlık, hitabet, el becerileri gibi hayata ait konular ile ilkokuldan itibaren tüm seviyelerde kodlama ve programlama derslerinin de dâhil olduğu yeni bir müfredat programı benimsenecektir.

Temel Eğitim müfredatı yeniden gözden geçirilecek, bilgi ve kazanım ağırlıklı yapıdan beceri odaklı, yaratıcı, soran ve sorgulayan bir yapıya dönüştürülecektir.

Yükseköğretim; akademik ve bilimsel özgürlük, kurumsal özerklik, çeşitlilik, şeffaflık, hesap verilebilirlik, katılımcılık, rekabet ve kalite ilkeleri esas alınarak planlanacaktır.

Yabancı dil öğretimi, seviye grupları dikkate alınarak programlanıp çağdaş yöntemlerle başarı odaklı yürütülecek, bilişim teknolojilerinin sunduğu yeni imkânlar etkili bir şekilde kullanılacaktır.

Ulusal ve uluslararası sınavlarda başarının artırılması için öğretim programları, sınavlar ve sınav sonuçlarının ölçülüp değerlendirilmesi bilimsel ölçütlerle ele alınacak ve yeniden yapılandırılacaktır.

Fen ve Teknoloji Liseleri ile belirli dersleri yabancı dil ile yapan Anadolu Liselerinin açılmasına ağırlık verilecektir.

İYİ Parti'nin eğitimde özel sektörle iş birliği konusundaki görüşleri de son derece olumlu yöndedir. Parti programında özel sektörle ilgili alt başlık açılmış ve yapılmak istenen icraatlar detaylı şekilde belirtilmiştir. Özel sektörün eğitim kurumlarıyla ekonomik ve teknolojik yönden birlikte çalışmalarına dönük hedeflerinin yanında eğitimin tüm kademelerinde özel sektörün yatırım yapmasının teşvik edileceği belirtilmektedir. Bu teşviklerde okulların dönem sonu performanslarının etkili olacağı da belirtilmekte ve rekabetin önü tamamen açılmaktadır. Hatta özel sektörün başarılı görülen uygulamalarının örnek alınarak yaygınlaştırılması da hedefler arasında yer almaktadır. Bunların yanında uluslararası örgütlerin standartlarına göre eğitim kurumlarının düzenleneceği, bu kuruluşların etkinliklerine daha aktif katılım sağlanacağı da belirtilmektedir.

Özel Öğretim Kurumlarının uyguladığı ve başarısı kanıtlanmış eğitim programlarının, pilot okullarla başlayarak yeterli altyapıya sahip devlet okullarında da uygulanması sağlanacaktır.

Bu çerçevede; Özel Okulların müfredat geliştirmede önleri açılacak ve eğitim kalitesi açısından daha rekabetçi yaklaşımları desteklenecektir.

Özel sektörün eğitim alanındaki girişimleri her eğitim kademesinde teşvik edilecektir. Özel Öğretim alanında önemli deneyimlere sahip sivil toplum kuruluşlarının Bakanlık birimleri ile koordinasyon içinde denetim ve gözetim görevinde destekleri alınacaktır.

Özel sektörün teşvik edilmesinde sosyal adalet ilkesi esas alınacak ve toplumda gelir adaletsizliğini azaltıcı şekilde destek ve teşvikler sağlanacaktır.

Teşvikler ve özelleştirme politikaları; öğrencilerden beklenen gelişim, bir sonraki öğretim kademesi ve/veya iş yaşamı için gerekli donanım düzeyini sağlama gibi çıktılar üzerinden veriye dayalı bir biçimde ele alınarak denetlenecek ve yeniden düzenlenecektir.

Bologna Süreci, Erasmus, Campus Europae, Farabi, Mevlâna gibi öğrenci ve öğretim elemanı dolaşım ve akreditasyon sistemi güncellenerek verimli hale getirilecektir.

3.5. Halkların Demokrasi Partisi (HDP) programına ilişkin bulgular

HDP'nin (2020) parti programı hem üslup açısından hem de içerik açısından diğer partilerden farklı bir konumda yer almaktadır. Programdaki üslup sert ve eleştirel bir yapıdadır. Program bir partinin iktidar olması hâlinde yapılacak olanları anlattığı resmî bir belgeden çok bir konuşma metnini andırmaktadır. Bu yapısı nedeniyle iktidar olunması hâlinde gerçekleştirilecek hedefler diğer partiler gibi düzenli biçimde konu başlıklarına göre ayrılmamış, metin içinde karışık olarak verilmiştir. Diğer yandan eleştiriler ve benimsenen hedefler detaylandırılmadan, genel bir çerçevede ve birbirini tekrarlayan ifadelerle programda yer almaktadır. Günümüzde baskı, zulüm, sömürü ve ayrımcılığın kapitalizm, milliyetçilik ve muhafazakârlık ideolojilerinden beslendiği belirtilmektedir. Bu söylemler klasik Marksist ideolojinin söylemleriyle benzeşmekte ve neoliberalizme ekonomik açıdan eleştiri niteliği taşımaktadır.

“Bugünün dünyasında, toplumların ırkçı, milliyetçi, militer, cinsiyetçi, muhafazakâr ve piyasacı güçlere teslim olmasına karşı durmak, bu güçlere karşı geniş bir toplumsal desteğe dayanarak mücadele etmek büyük önem taşıyor. İnsanın insana kulluk etmediği, baskının ve sömürünün olmadığı, savaşların yaşanmadığı, ezen ve ezilen ilişkisinin son bulduğu; tüm insanlığın dil, din, renk, ırk, cinsiyet farkı olmaksızın, yaşamın her alanında eşit, özgür, insanca ve adil yaşadığı bir dünya bugün de bir özlem olarak varlığını sürdürüyor...”

Bugün dünyada hâkim olan kapitalist emperyalist sistem, toplumsal yaşamda büyük tahribatlar yaratıp insanı yalnızlaştırıyor; bireyi kendi emeğine, kimliğine, topluma ve doğaya yabancılaştırıyor...

HDP, parti programında dağınık bir hâlde bulunan eğitimle ilgili görüş ve hedeflerinde kolektivist-sol bir bakış açısıyla eğitimi ve eğitimin finansmanını tamamen kamusal bir görev olarak görerek parasız eğitimi savunmaktadır. Öte yandan yerine nasıl bir alternatif yöntem koyacağını belirtmemekle birlikte sınavların kaldırılacağını da kesin bir dille ifade etmektedir. HDP'nin eğitim finansmanı açısından neoliberalizmle uyuşmayan, özgürlük ve eşitlik vurgusu üzerine inşa ettiği görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Rekabetçi, eşitsizliğe dayanan ve eşitsizliği derinleştiren sınav sistemini reddeder. Üniversitelerin akademik ve bilimsel özgürlüğünü, YÖK'ün kaldırılmasını, üniversitelerin kendi bileşenleriyle yönetilmesi modelini savunan partimiz, gençler üzerindeki her türlü zor ve baskının, yıldırma politikalarının son bulmasını savunur ve bunun için mücadeleye eder.

Partimiz, tüm gençlik kesimlerinin eğitim, sağlık, beslenme, barınma, ulaşım, spor, sosyal ve kültürel faaliyet gereksinimlerinin kamusal ve parasız olarak karşılanmasını bir gençlik hakkı olarak görür ve bu hakkın hayat bulması için mücadele eder.

Neoliberal ekonomi anlayışına karşı durduğunu beyan eden HDP, sosyokültürel ve siyasi açıdan ise postmodern bir dil kullanmaktadır. İdeolojik olarak Türkiye'nin ulus devlet modeli kapsamında benimsediği kültür, inanç, siyasal sistem ve düşünce biçimi ile tüm vatandaşları bir olarak gören temel anlayışına karşı çıkmaktadır. Bunun yerine etnik, dinî, mezhepsel, kültürel ve cinsel kimlikleri öne çıkarmakta, ortak vatandaşlık ve birlik söyleminin tersine çok kültürlülük üzerine bir politika geliştirmektedir. Bu politikasıyla paralel biçimde anadilde eğitimin yanında eğitimde yerelliği güçlendirmek ve merkezî yönetimin gücünü azaltmak istemektedir. HDP'nin vatandaşlık kimliği yerine alt kimlikleri öne çıkararak, bireyselleştirici, çok kültürlülük taraftarı ve yerelleşmeci görüşleri şu şekildedir:

Anadilinde eğitim, herkes için bir haktır. Partimiz, eğitimin tüm aşamalarında ve tüm kamusal alanlarda anadili kullanımının serbest olmasını, yurttaşlara kendi anadillerinde kamusal hizmet sunulmasını hedefler.

Partimiz, müfredatın belirlenmesinde bilimsel yöntemlerin ve eğitimcilerin önerilerinin yanı sıra yerelerde kurulacak olan Eğitim Meclislerinin taleplerinin de öncelikle dikkate alınmasını gözetir. Cinsiyetçi olmayan, LGBTİ öğrencilerin ve çalışanlarının nitelikli eğitim alma hakkını savunan, engellilere yönelik tüm ayrımcılıkları kaldıran bir eğitim anlayışı temelinde sistemin yeniden yapılandırılması ve eğitim politikalarının bu ilkeler çerçevesinde belirlenmesi için mücadele eder.

Merkezden yönetilen, otoriter, bürokratik, halkları birbirine yabancılaştırıcı eğitim anlayışı yerine, insan odaklı ve demokratik eğitim anlayışını yerleştirmek için herkesin kendi sözünü söyleyebileceği Eğitim Meclislerini tüm yerelerde inşa etmek partimizin başta gelen amaçları arasındadır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye'de etkin olan ve TBMM'de grubu bulunan partilerin resmî parti programlarının eğitimle ilgili hedefleri programların genel yapısı da dikkate alınarak neoliberalizm bağlamında ele alınmıştır. AK Parti, CHP, İYİ Parti ve MHP'nin eğitimle ilgili bazı konularda benzer hedeflerinin bulunduğu görülmektedir. Bu dört parti "başarı", "girişimcilik", "beşerî sermaye", "üretkenlik", "rekabet", "yetenek" ve "özel sektörle iş birliği" gibi kavramlara doğrudan ve dolaylı vurgular yapmaktadır. Bu kavramlar ise neoliberal düşüncenin benimsediği ve toplumsal dönüşüm için öne çıkardığı kavramlar olup ekonomi temelli ve fayda odaklı bir bakış açısını yansıtmaktadır. Eğitimin bu bakış açısıyla dizayn edilmesi ve eğitim sürecinden çıkan bireylerin de bu bakış açısı ekseninde şekillenmesi neoliberal toplumsal düzenin oluşum sürecine önemli katkılar sağlayacak niteliktedir. Sennett (2011) yeteneklerin belirlenmesinde asıl amacın öncelikle "yeteneksiz"leri elemek ve sonrasında hızlı karar verebilen ve esnek koşullara anında uyum sağlayabilecek kişileri seçmek olduğunu ifade etmektedir. Bu amaçla yapılan tüm testler de yüzeysel olarak zihinsel becerileri ve hızı ölçmektedir. Rekabet, başarının anahtar kavramı olarak öne çıkarılırken (Baudrillard, 2010) sınavlarda başarısız olmak ise diğer tüm koşullardan bağımsız olarak bireyin "yeteneksiz" ve "tembel" oluşuna bağlanmaktadır (Bauman, 2005). AK Parti, CHP ve İYİ Parti'nin özel sektörün önünü açma ve özel sektörle eğitimin çeşitli alanlarında iş birliğine gitme eğilimleri net bir şekilde görülmektedir. Eğitimde özel sektörün rolünün artması ve eğitim politikalarında söz sahibi olmasıyla neoliberal kavramların daha derinlikli ve etkili biçimde toplumda yer alması kaçınılmazdır. Ayrıca eğitimde daha ticari ve ekonomik çıkar temelli kaygılar çok önemli bir belirleyici olacaktır. MHP ise özel sektörle iş birliği konusunda sadece üniversiteler için kısıtlı bir iş birliği yaklaşımı sergilemekte, özel sektörün eğitimin tüm kademelerinde aktif rol alması konusunda herhangi bir hedef belirtmemektedir. MHP'nin özel sektörle iş birliği konusunda diğer üç partiye göre daha sınırlı hedeflerinin olduğu ve bu konuda daha temkinli bir tutum sergilediği söylenebilir.

Bireysel ve toplumsal bağlamda AK Parti ve CHP çoğulcu, demokratik, özgür düşünceli ve sorgulayan bir toplum vaadini dile getirmiş, ancak bu konuda ayrıntılı ve somut hedefler belirtmemiştir. AK Parti eğitime daha çok teknik açıdan yaklaşarak "başarı" odaklı bir eğitim süreci vaat etmektedir. CHP, Atatürk ilkeleri ve laiklik bağlamında bir eğitim anlayışına özellikle vurgu yapmakta, eğitim kurumlarında ve bilimsel kurumlarda liyakatli seçim yapılacağına dikkat çekmektedir. MHP ise üniter devlete bağlılık, millî bilinç ve Türk kültürünün devamlılığının sağlanması konularına daha fazla vurgu yapmış, demokrasi ve insan hakları konularına da değinmiştir. Türkçenin eğitimde ana dil olarak kullanılması, şehit çocuklarına pozitif ayrımcılık yapılacağı vaatleriyle milliyetçi ve vatansever kimliğini öne çıkarmıştır. İYİ Parti'nin de MHP kadar olmasa da programına milliyetçi ve toplumcu hedefler koyduğu görülmektedir. Öte yandan AK Parti, CHP ve İYİ Parti'nin küresel kuruluşlarla iş birliği ve yerleşme konusundaki olumlu yaklaşımları da neoliberal politikalarla uyumludur. Ancak MHP bu konuda herhangi bir hedef belirtmemekte, programının geneli göz önüne alındığında yerleşmeye mesafeli durduğu ortaya çıkmaktadır. Milliyetçilik eksenindeki politikalarıyla en çok öne çıkan parti MHP'dir. Toplumsal ve siyasal alanla ilişkili olan bu hedefler partilerin ideolojik kökenlerinin ve kurumsal kimliklerinin birbirinden ayırıcı özelliği olarak göze çarpmaktadır.

Bu dört partinin programındaki eğitim hedefleri genel olarak ele alındığında farklı düzeylerde olmak üzere girişimci, rekabetçi, başarılı, yetenekli bireyler yetiştirme hedefleri öne çıkmaktadır. Diğer taraftan ise millî ve evrensel değerleri özümsemiş, demokrasi ve vatandaşlık bilincinin farkında olan, millî kültüre bağlı, toplumcu bireyler yetiştirmek partilerin programlarında farklı tonlardaki vurgularla yer almaktadır. Ancak bu iki farklı birey anlayışının neoliberalizmin tüm toplumsal ilişkilere, bireylerin duygu ve düşüncelerine hâkim olduğu bir ortamda çelişmesi kaçınılmaz görünmektedir. Çünkü neoliberalizm bireyi ve toplumu parçalı değil bir bütün olarak etkilemektedir. Örneğin Sennett'e (2014) göre yaşamakta olduğumuz esnek kapitalist kültür, bireyleri sadakatten, karşılıklı güven duygusundan, uzun soluklu toplumsal bağlardan ve paylaşma duygusundan uzaklaştırarak karakterinde aşınmalara yol açmakta ve insanları risk hesaplamaları ile yaşamak zorunda bırakmaktadır. Bu yaşama koşulları altında bireylerin toplumcu ve dayanışmacı düşünmesi, toplumsal ideallere sahip olabilmesi ise pek kolay değildir. Taşkın'a (2007) göre sağ siyasi geleneklerde kolektif davranma, millî düşünme, dayanışma ve birliktelik vurgusu ekonomiyle birlikte bütüncül biçimde değil, sadece kültürel ve siyasal açıdan yer almaktadır. Ekonomi eksenli politikaların bireyci ve çıkarıcı yönlerinin toplumsal kültürü ve sosyal hayatı "yozlaştırıcı" etkisinin dikkate alınmaması durumunda millî ve toplumcu öğelerin, duygusal düzlemde açığa çıkması mümkün olmakla birlikte, bireysel çıkarlar söz konusu olduğunda genel bir tutum ve davranışa dönüşmesi daha zor olabilir.

Neoliberalizm, Dardot ve Laval'a (2012) göre ekonominin dışında yaşamın tüm yönlerinde serbest piyasa kurallarının ve rekabetinin yer bulması, insanın kendi tercihleri ve becerileri ekseninde kendi sorumluluklarını taşımasını isteyen bir akılsallıktır. Bu akılsallık evrensellik iddiası taşıyarak çeşitli gelenek ve düşünce kalıplarının da üstüne çıkar. Neoliberalizm söz konusu akılsallığı toplumda etkin kılabilmek için klasik liberalizmin minimal devlet, bireyin özgür bırakılması ve müdahale edilmemesi düşüncesini tersine çevirerek devlete olumlu bir anlam yükler. Neoliberalizm devletten rekabetçi ve piyasa koşullarına göre hareket eden bireyler yetiştirmesini ve bu amaç doğrultusunda toplumsal koşulları oluşturmasını talep eder (Olssen vd., 2004, s. 136). İdeolojik olarak kendi kimliğini muhafazakâr-demokrat olarak tanımlayan AK Parti, demokratik sol ve cumhuriyetçi olarak tanımlayan CHP ve milliyetçi-muhafazakâr, demokrat ve liberal kimliğini öne çıkaran İYİ Parti'nin hedeflerinin birbirleriyle önemli ölçüde örtüştüğü ve neoliberalizmin temel ilkeleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Daha çok milliyetçi ideoloji temelinde siyaset yapan MHP'nin neoliberalizmin bazı anahtar kavramlarına sahip çıkması söz konusu üç partiyle yakınlaştığını göstermekle birlikte eğitimde özel sektörü teşvik ve küreselleşme konusunda sessiz kalması ve yerelleşme konusuna da uzak durması bu konuda farklılaşmasına yol açmaktadır. Ancak söz konusu dört siyasi partinin programları genel olarak ele alındığında AK Parti, CHP ve İYİ Parti kadar olmasa da MHP'nin de eğitime daha çok araçsal bir rol biçtiği, eğitim yoluyla kurulacak ilişkilerin şekillenmesinde neoliberal akılsallıkla uyumlu sayılabilecek bazı politikalara sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan başta MHP olmak üzere HDP hariç tüm partilerin üniter devlet ve millî birlik üzerine farklı tonlarda olmak üzere benzer düşünceler dile getirmesi neoliberalizmin küreselleşme boyutuyla kısmen de olsa çelişebilmektedir.

Siyasi partilerin programlarındaki hedeflerin bazı temel noktalarda örtüşüyor olması neoliberalizmin siyaset anlayışına bir yansıması olarak kabul edilebilir. Bu partilerin farklı ideolojik söylemlerde bulunması ve günlük siyasi tartışmalarda birbirine zıt konularda yer almasına karşın programlarındaki bazı temel hedeflerin yakınlık göstermesi ilginç olmakla birlikte beraberinde şaşırtıcı da değildir. Sennett (2011) yeni kapitalizmin tüketim kültürünün siyasete yansıdığını, "konsensüs siyaseti" adı altında benzer argümanlara sahip partilerin ayrıntılardaki farklarla güçlerini merkezileştirerek seçimde çok farklı partiler gibi bir algı yarattığını belirtmektedir. Türkiye'nin neoliberalleşme sürecinde siyaset de bu tespit doğrultusunda şekillenmiştir. Pamuk'un (2014, s. 265-268) belirttiği gibi 1980 yılından önce ekonomi alanında başlayan neoliberalleşme ekonominin dışındaki tüm alanlara yayılarak etkili olmuştur. 1980 darbesi ve neoliberalleşme Türkiye'de politik söylemin de değişmesine yol açmıştır. Farklı siyasal gruplar birbiriyle ve devletle çatışmak yerine etkileşime yönelmiş ve konsensüs arayışına girmiştir (Göle, 2011). Böylece partiler ideolojik çemberlerinin dışına çıkarak ütopyalarını daha geri planda bırakmışlar ve küresel sistemlerin koşullarına göre siyaset yapmayı tercih etmek durumunda kalmışlardır.

HDP söylemsel olarak diğer dört partiyle farklı düzeylerde olmak üzere ayrılmaktadır. Eğitim konusunda ifade ettiği kısıtlı hedeflerde diğer partilerin üzerinde durduğu rekabete, eğitimde özel sektörün teşvik edilmesine ve başarıya vurgu bulunmamaktadır. Aksine bu yöndeki politikalar eleştirilmekte, eğitim hizmetlerini tamamen kamunun yapması talep edilmektedir. Ekonomik yönden ele alındığında HDP neoliberalizme karşı sert ve sloganvari bir üslupla eleştiriler getirmektedir. Ancak HDP eğitimle ilgili olarak özellikle kültürel, etnik, cinsel ve dinsel açıdan güçlü biçimde çoğulculuk vurgusu yapmaktadır. Bu yönüyle modernitenin ulus devlet ve ulus devletin vatandaşlık anlayışına karşı durduğu ve postmodern bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Sol yelpazede yer almasına rağmen HDP'nin politikalarını sınıflar yerine kimlikler ve çoğulculuk üzerine kurması dikkat çekmektedir. HDP etnik, dinsel, cinsel ve cinsiyete dair yönelimlerin tanınması bağlamında durduğu çok kültürlülük noktasını ezilmişliğe karşı çıkış yolu olarak belirtmektedir. Modern siyasal anlayışın üst kimlikler altında ortaklaşma düşüncesine karşı biçimde alt kimlikler ve farklılıklar öne çıkarılarak siyaset yapılması postmodern teoremin ürünüdür. Bununla birlikte çok kültürlü yaşamın ilk savunucuları liberteryenler olmuştur. Neoliberalizmin güçlenmesi sonrasında da birçok neoliberal düşünür ve aktör çok kültürlülüğü kullanışlı bularak benimsemiştir (Anık, 2018). Öte yandan farklılıklar ve kimlikler üzerine kurulan politikalar ile ulus devletçi

toplum modeline karşıtlık, neoliberalizmin genişleme stratejisinin bir parçası olarak görülmektedir (Özmen, 2013). Neoliberalizm sol partileri de dönüştürerek sınıf yerine toplumsal cinsiyet, etnik kimlikler ve çoğulculuk gibi farklı kimlikler üzerine politika üretmeye itmiş ve bilinen sol düşünceden farklılaştırmıştır (Okudan Dernek, 2014). Postmodern ideolojinin temeli olan sivil toplum, çoğulculuk ve farklılıklar üzerine yürütülen siyaset de egemen sınıfların hegemonyasına bir şekilde hizmet etmektedir (Güney, 2006). Çünkü ulus devletlerin güçlü olması ve milliyetçiliğe dayanan politikalar neoliberalizmin toplumların her noktasına ulaşabilmesine ve egemen olmasına engel olabilecek bir potansiyele sahiptir. Neoliberalizm insanların her türlü değeri özgürce kabullenmesini, sivil toplum kuruluşları vb. yapılarla uysallaştırılmasını ve büyük idealler etrafında bir araya gelmemesini amaçlar (Özmen, 2013). Dolayısıyla kimlik merkezli siyaset ve çok kültürlülük temelli politikalar neoliberalizmin bütün olarak anlaşılabilmesini zorlaştırarak parçalayıcı ve toplumsal mücadeleyi etkisizleştirici misyonuna güç verebilmektedir. HDP'nin sınıf siyasetine uzak durması ve postmodern temelde kimlik politikaları üretmesi nedeniyle eğitim politikalarının neoliberalizmi durduracak nitelikte olmadığı, aksine neoliberal toplumsallaşma sürecini sosyokültürel ve siyasal açıdan destekleyecek nitelikte olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- AK Parti. (2020). *AK Parti programı*. <https://www.akparti.org.tr/parti/parti-programi/>
- AK Parti. (2019). *AK Parti tüzüğü*. <https://www.akparti.org.tr/parti/parti-tuzugu/>
- Anık, M. (2018). Bir kimlik siyaseti olarak çokkültürcülük ve paradoksları. *Journal of International Social Research*, 11(55), 455-466. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185537217>
- Ataay, F. (2015). Neoliberal reformlar, devletin yeniden yapılandırılması ve kamu hizmetlerinde dönüşüm. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 15(30), 20-39.
- Althusser, L. (1994). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İletişim.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Pegem Akademi.
- Ayrangöl, Z. & Tekdere, M. (2016). Yerelleşme teorisinin analizi ve ekonomik parametreler üzerindeki rasyonalitesi. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 55-83.
- Balta Paker, E. (2005). Bitmeyen çocukluk, erken yetişkinlik ve yeni kapitalizm. *Birikim Dergisi*, 192, 20-29. <https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/sayi-192-nisan-2005/2377/bitmeyen-cocukluk-erken-yetiskinlik-ve-yeni-kapitalizm/3332>
- Bayraktar, C. (2012). Keynes ve refah devleti. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 247-261.
- Baudrillard, J. (2010). *Tüketim toplumu*. Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2005). *Bireyselleşmiş toplum*. Ayrıntı.
- Blau, J. (1989). Theories of the welfare state. *Social Service Review*, 63(1), 26-38. <https://doi.org/10.1086/603676>
- CHP. (2018). *Cumhuriyet Halk Partisi tüzüğü*. https://content.chp.org.tr/file/chp_tuzuk_10_03_2018.pdf
- CHP. (2020). *CHP programı*. <https://chp.azureedge.net/1d48b01630ef43d9b2edf45d55842cae.pdf>
- Dardot, P., & Laval, C. (2012). *Dünyanın yeni aklı: Neoliberal toplum üzerine deneme*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Freeman, M. (2015). Neoliberal policies and human rights. *D.E.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(2), 141-164.
- Foucault, M. (2015). *Biopolitikanın doğuşu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Gambetti, Z. (2009). İktidarın dönüşen çehresi: Neoliberalizm, şiddet ve kurumsal siyasetin tasfiyesi. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 40, 145-166.
- Göle, N. (2011). *Melez desenler, islam ve modernlik üzerine*. Metis.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ütopya
- Güney, A. (2006). Postmodern ideoloji, siyasetten arınma süreci ve Türkiye'de siyaset. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 61(1), 175-200. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001387
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin durumu*. Metis.
- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin kısa tarihi*. Sel Yayıncılık.
- Hayek, F. (2004). *Kölelik yolu*. Liberte.
- HDP. (2014). *Halkların Demokrasi Partisi tüzüğü*. <https://www.hdp.org.tr/tr/parti-tuzugu/10/>
- HDP. (2020) *HDP programı*. <https://hdp.org.tr/tr/parti-programi/8>
- İYİ Parti. (2019). *İYİ Parti tüzüğü*. <https://iyiparti.org.tr/Assets/Upload/iyiparti-tuzuk-20191004.pdf>
- İYİ Parti. (2020). *İYİ Parti programı*. <https://iyiparti.org.tr/Assets/Upload/iyi-parti-guncel-parti-program.pdf>
- Karcı, Ş. M. (2015). Küresel dinamikler etkisinde 2000'li yıllarda Türkiye'de kamu yönetimi ve demokratikleşme reformu. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 30, 40-64.
- Keskin, N. E. (2008). *Dünya Bankası ve eğitimde yerelleşme: Kamu okullarında işletmecilik*. Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde (s. 617-624). Akdeniz Üniversitesi İİBF Yayını.
- Kızılloluk, H. (2007). Ekonominin eğitimin amaçları ve içeriği üzerindeki etkileri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 21-30.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19013/200754>
- Köroğlu, A. (2012). Türkiye'de 1990'lı yıllarda ortaya çıkan siyasi liberalizm pratikleri. *İnsan ve Toplum*, 2(3), 119-138. <https://dx.doi.org/10.12658/human.society.2.3.M0042>
- Larner, W. (2006). Neoliberalism: Policy, ideology, governmentality. In M. D. Goede (Ed.), *International political economy and poststructural politics*. Palgrave Macmillan.
- MHP. (2009a). *MHP Parti programı, geleceğe doğru*. http://mhp.org.tr/usr_img/_mhp2007/kitaplar/mhp_parti_programi_2009_opt.pdf
- MHP. (2009b). *Milliyetçi Hareket Partisi parti tüzüğü*. https://www.mhp.org.tr/usr_img/_mhp2007/kitaplar/mhp_parti_tuzugu_2009_opt.pdf
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar (Cilt II)*. Yayımcısı.
- Neuendorf, K. A., & Kumar, A. (2016). Content analysis. In G. Mazzoleni (Ed.), *The international encyclopedia of political communication* (pp. 1-10). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc065>
- Okudan Dernek, K. (2014). Neoliberalizm, kimlik siyaseti ve siyasal partiler. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 28, 71-83.
- Olssen, M., Codd, J., & O'Neill, A. M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Sage.

- Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 10-25.
- Örs, H. B. (2015). *19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.
- Özdemir, E. & Atılğan, G. (2018). Siyasal partiler. E. A. Aytekin & G. Atılğan (Ed.), *Siyaset bilimi: Kavramlar, ideolojiler, disiplinler içinde* (s. 239-251). Yordam Kitap.
- Özmen, Ü. (2013). Yenisi çıkana kadar eski kimliğinizle idare edeceksiniz. *Eleştirel Pedagoji*, 27, 38-42.
- Pamuk, Ş. (2014). *Türkiye'nin 200 yıllık iktisadi tarihi*. İş Bankası Yayınları.
- Sennett, R. (2011). *Yeni kapitalizm kültürü*. Ayrıntı.
- Sennett, R. (2014). *Karakter aşınması*. Ayrıntı.
- Smith, D. G. (1968). Liberalism. In D. L. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 276-282). Mac Millan.
- Taşkın, Y. (2007). *Milliyetçi muhafazakâr entelijansiya*. İletişim.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Terkan, B. (2010). Siyasi partilerin kadına ilişkin söylem ve politikaları (AKP ve CHP örneği). *Selçuk İletişim*, 6(2), 115-136.
- Usta, M. E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *TYB AKADEMİ Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 55-73.
- Yargıtay. (2020). *Faaliyette olan siyasi partiler*. <https://www.yargitaycb.gov.tr/kategori/108/faaliyette-olan-siyasi-partiler>
- Yayla, A. (2002). *Liberalizm*. Liberte.
- Yayla, A. (2014). *Liberal bakışlar*. Profil Yay.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Neoliberalism is a set of policies that affect all aspects of individual and social life. In a neoliberal society, individuals not only in their economic relations but in every aspect of their lives act as a company (Dardot & Laval, 2012, p. 1; Foucault, 2015, p. 200). Neoliberals argue that competition must extend to all social relations. They want everyone to be entrepreneurial, competitive, and productive, and each individual to be in a position to manage themselves (Foucault, 2015, p. 128). A neoliberal society is an individualized society. Every individual is obliged to take precautions against uncertainties and risks. Neoliberalism advocates that other people do not take responsibility for overcoming negativity or inequality (Foucault, 2015, p. 125). According to Olssen et al. (2004), neoliberalism requires states to encourage competition and private initiatives. Neoliberalism adopts a decentralized policy in which the center shares its powers with non-governmental organizations and the private sector rather than strong central administrations. This policy is realized by transferring a significant part of public powers to local administrations or the private sector (Keskin, 2008). Neoliberalism places great emphasis on education. Education is an important tool for society to be transformed. Support is requested from the state in this direction. While the state tends to construct schools to adapt to the market mechanism and competition, students and families become consumers of education (Dardot & Laval, 2012, pp. 276-277). In neoliberalism, students are considered successful as they adapt to market conditions (Balta, 2005). Knowledge, abilities, attitudes, and all individual possibilities are seen as capital (Foucault, 2015).

The aim of this study is to examine the educational goals of political parties in the context of neoliberalism. As a result of the analysis, the relationship between the educational policies of the parties and neoliberalism was revealed; similarities and differences between the parties are determined.

2. METHOD

Content analysis, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. The analyzed data were coded and interpreted under categories and themes. In this study, only the AK Party, CHP, MHP, IYI Party, and HDP, a group in the Grand National Assembly of Turkey, were included. Only official programs of these parties were included in the research.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The importance of talent and success is emphasized in the AK Party program. It is stated that the students will receive education according to their abilities. AK Party attaches importance to the effectiveness of the private sector in education and prefers localization instead of centralized administration. The strong emphasis on talent and success in the CHP program is remarkable. CHP states that exams will be held to measure talent and success. CHP demonstrates a positive approach to encourage the private sector and to cooperate with the private sector. CHP states that it will take into account the criteria of international organizations in structuring higher education. In addition, CHP supports national values, sharing, and partially centralized understanding. In the MHP program, the emphasis on nationalism and unitary state is very strong. There is opposition to localization policies. On the other hand, MHP states that universities will be structured in a way to compete in the international arena, cooperate with the private sector, and give importance to educating entrepreneurial and talented individuals. MHP states that the new generations will be raised to have Kemalist, contemporary and national values. In the program of the IYI Party, goals related to education are discussed separately at each level, from pre-school to higher education. It has been determined that the educational objectives in the program are based on economic benefits, and people are mostly seen as human capital. Besides having compatible ideas with the neoliberal policy, IYI Party also has political and social nationalist goals. Popular goals such as the emphasis on talents, entrepreneurship and coding training, and the curriculum based on individual differences were drawn attention in the program. IYI Party's views on cooperation with the private sector are also in a very positive direction. HDP claims that there is oppression, cruelty, exploitation, and discrimination. HDP states that this oppression is fed by ideologies such as capitalism, nationalism, and conservatism. HDP advocates free education and expresses that it stands against the economic aspect of neoliberalism. However, HDP uses a socio-culturally post-modernist language. It criticizes the unitary state structure. It highlights ethnic, religious, sectarian, cultural, and sexual identities. Contrary to the discourse of common citizenship and unity, it develops a policy on multiculturalism.

AK Party, CHP, MHP, and IYI Party directly and indirectly emphasize the concepts such as "success", "entrepreneurship", "human capital", "productivity", "competition", "talent" and "collaboration with the private sector". These concepts are compatible with the policies neoliberalism wants to spread. Besides, these concepts reflect an economically based and benefit-oriented perspective. Socially and individually, the AK Party and CHP want to build a pluralistic, democratic, free-thinking, and questioning society. CHP emphasizes an educational

understanding in the context of Atatürk's principles and secularism. The MHP, on the other hand, placed more emphasis on loyalty to the unitary state, national awareness, and ensuring the continuity of Turkish culture. In this aspect, it partially diverges from neoliberalism. It is seen that the IYI Party has set nationalist goals in its program, though not as much as the MHP. However, there is a great similarity in the basic policies of all parties. These policies are also compatible with neoliberalism. Neoliberalism demands that free-market rules and competition take place in all aspects of life. Neoliberalism claims to be universal by rising above traditions and thought patterns (Dardot & Laval, 2012). Therefore, although these four parties have educational policies on a national and cultural basis, neoliberal policies will have stronger effects. The overlapping of the goals in the programs of political parties at some fundamental points is a reflection of neoliberalism's understanding of politics. Sennett (2011) states that the consumption culture of new capitalism is reflected in politics and creates a "consensus politics". Pamuk (2014, pp. 265-268) states that neo-liberalization, which started in the field of the economy before 1980, spread to all fields except the economy. The neoliberal process that began after the 1980 military coup has led to a change in political discourse in Turkey. Different political groups have sought consensus by moving towards interaction rather than conflicting with each other and the state (Göle, 2011).

In the economic context, HDP brings harsh criticism of neoliberalism. It is possible to say that the Party, which has a rigid statement, is against neoliberalism in an economic context. However, regarding education, the party emphasizes pluralism, especially in terms of cultural, ethnic, sexual and religious aspects, and stands against modernity and the nation-state model. HDP stands against modernity and the nation-state model. In this sense, it has a postmodern stance. HDP adopts a multiculturalist ideology that emphasizes all kinds of differences instead of class politics. Policies based on difference and rejecting the model of nation-state society are part of neoliberalism's expansion strategy. (Özmen, 2013). Policies with an emphasis on civil society, pluralism, and diversity are postmodern. These postmodern policies also serve the hegemony of the ruling classes (Güney, 2006). Therefore, it is possible to say that HDP's social and cultural policies are compatible with neoliberalism.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada insanlardan veri toplanmamış, tüm veriler hazır dokümanlardan elde edilmiştir. Bu nedenle araştırma herhangi bir onayı gerektirmediğinden onay alınmamış, ancak çalışma sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen bütün kurallara titizlikle uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacının mevcut araştırmaya katkı oranı %100'dür.

Yazar: Araştırmanın tasarlanmasından raporlaştırmasına kadar bütün süreçlerden sorumludur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 28.01.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-869847>

TÜRK MÜZİĞİNDE TERMINOLOJİ SORUNUNUN EKOL, ÜSLÛP, TAVIR, YORUM TERİMLERİ ÖZELİNDE İNCELENMESİ

Burcu AVCI AKBEL¹

ÖZ

Bu araştırma ile Türk Müziğinde kullanılan ekol, üslup, tavır ve yorum terimlerinin, bu alanda uzman akademisyenlerin görüşlerine göre hangi kavramları ifade ettiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel betimsel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada maximum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırma ile elde edilen veriler, ATLAS.ti 8 bilgisayar programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda hem literatürden elde edilen veriler hem de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar tarafından üslup ve tavır terimlerinde bir terminoloji sorunu yaşandığı, bununla beraber ekol ve yorum terimleri ile ilgili herhangi bir terminoloji sorunu yaşanmadığı ortaya çıkmıştır. Türk müzik terminolojisinde yaşanan problemlerin giderilmesi için müzik eğitimcileri, sosyal psikologlar, sosyal-kültürel antropologlar, etnologlar, müzik sosyologları, müzik felsefecileri ve dil bilimcileri gibi konu ile ilgili alanların uzmanlarından oluşan çalıştaylar düzenlenerek ilgili terimlerin tanımlarının netleştirilmesi ve kavram karmaşasının ortadan kaldırılması önerilmektedir.


Anahtar Kelimeler: Türk Müziği, ekol, üslup, tavır, yorum

A REVIEW ON THE PROBLEM OF TERMINOLOGY IN TURKISH MUSIC IN REGARDS TO THE TERMS ECOLE, STYLE, INDIVIDUAL CHARACTERISTICS AND INTERPRETATION

ABSTRACT

This study aims to reveal the definition of terms 'ecole, style, individual characteristics and interpretation', which are used in Turkish Music, according to the opinions of academicians specialized in the field of Turkish Music. The maximum variation sampling method was employed in the study, which was conducted through a qualitative descriptive research design. A semi-structured interview method was used for the collection of data in this study. The data acquired by this research was subject to content analysis via ATLAS.ti 8 software. The results of the study revealed that the terms 'style' and 'individual characteristics' were defined and understood differently both in the literature and by the participants forming the study group of research; on the other hand, usually similar definitions were made for the terms 'ecole' and 'interpretation'. For the avoidance of the contradiction in terms which is leading to problems in the terminology of Turkish Music, it is recommended that clear definitions be made for the mentioned terms through workshops by specialists of the field, such as music teachers, social psychologists, social-cultural anthropologists, ethnologists, music sociologists, music philosophers, and linguists.

Keywords: Turkish Music, ecole, style, individual characteristics, interpretation

¹ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Müsiki Devlet Konservatuvarı, bavci@ybu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-3128-9295>

1. GİRİŞ

Üslûp terimi çok çeşitli alanlarda, çok çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. “Üslûp” terimi Türkçe Sözlük’te (2005, s. 2062) “bir sanatçıya, bir çağa veya bir ülkeye özgü teknik, renk, biçimlendirme ve söyleyiş özelliği, biçem, stil” olarak tanımlanmıştır. Püsküllüoğlu (1995), üslûp kelimesinin stil, tarz, anlatı, biçem kelimeleriyle eş anlamlı olduğunu belirtmiştir.

“Üslûp, Paul Claudel’in tabiriyle şahsiyetin ses tonudur” (Divlekçi, 2008, s. 127). Bu ifade ile kişilerin üslûplarının ses tonları gibi benzersiz olduğundan söz edilmektedir. Üslûp terimini genel anlamda “tür, tarz, yol, biçem, biçim ve anlatım yolu” olarak tanımlayan Say (1992, s. 1249), bir çağın, bir akımın ya da bir türün anlatım özelliklerinin üslûp olarak adlandırılabileceğini; bunun yanı sıra bir sanatçının kişisel anlatım biçimini nitelemek için de üslûp teriminin kullanıldığını belirtmiştir. Say burada üslûp teriminin birincisi sanat alanında genel, ikincisi kişisel anlatım şeklini ifade etmek için özel olmak üzere iki farklı anlamda da kullanılabileceğini belirtmiştir.

Müzik alanında üslûp teriminin tanımları verilmeden önce, alanlar arası ilişkilerin ortaya çıkarılması ve daha derinlemesine bir inceleme yapılabilmesi bakımından diğer ilgili alanlardaki tanımlara da kısaca yer verilmesi anlamlı olacaktır. Literatürde müzik eserlerinin güftelerinin dilbilim temelli olarak üslûp incelemesine tâbi tutulduğu çalışmalar mevcuttur (Arıcan, 2015). Dolayısıyla edebiyat alanında üslûp, “belli bir duyuş, görüş ve birikime sahip olan sanatçının hayatı boyunca edindiği tecrübe ve tavırlarla seçtiği konuyu, biçim ve içeriğin belirlediği vasıta ve yöntemler kullanarak kendisine has bir biçimde ördüğü kelimelerle anlatmasından doğan bir edebî değer unsuru ve ölçüsü” (Çoban, 2004, s. 10) olarak tanımlanmıştır. Saraçoğlu ise üslûbu (2000, s. 155), “Bir sanatçıya (bir şaire, bir ozana ya da bir yazara) ait özel anlatımlara verilen ad” olarak tanımlamıştır.

Üslûp terimi için müzik alanı özelinde de çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Sözer (1996, s. 728) üslûbu müzikte “oluş, değiş ya da yapı biçimi, tarz” olarak tanımlamış; bunun yanı sıra bir çağa, bir döneme, bir ülkeye, bir müzikçiye, bir forma özgü söyleyiş özelliği ya da anlatış biçimi olarak betimlemiştir. Say (2002, s. 491) üslûbu “müzikte karakteristik niteliklerin belirlediği bütünsel kavrayış” olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Ersoy (2017) da üslûbun müzik performansını ile sınırlı olmadığını belirtmiş ve üslûbu “müziksel davranışlar bütünü” olarak tanımlamıştır. Ekol terimine de değinen Öztuna (1990, s. 472) ise “Güzel sanatlarda takip edilen hususi yola ‘mektep’ (ecole), sanatçının iç karakterine ait hususi yola ‘üslup’ (style) denir” ifadelerini kullanmıştır. Ekolü üslûptan daha genel ve daha kapsayıcı bir ifade olarak tanımlayan Öztuna, büyük üslûp farklılıklarının daha çok farklı ekollerden gelmesi ile mümkün olabileceğini de belirterek ekol ile üslûp arasındaki yakın ilişkiyi ortaya koymuştur.

Belirtilen tanımlardan üslûbun, genel anlamda bir çağın, bir ülkenin ya da bir akımın sahip olduğu anlatım biçimlerini içerdiği anlaşılmaktadır. Fakat bazı kaynaklarda bestecilerin, bazı kaynaklarda ise icracıların kişisel anlatım şekillerini belirtmek için bu terimin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla üslûp terimi için yapılan tanımlamalar göz önüne alındığında, “karakteristik anlatım biçimi”ne vurgu yapılmaktadır. Fakat bu anlatım biçiminin bir çağa mı, bir ülkeye mi, bir bölgeye mi, bir akıma mı, bir icracıya mı, bir besteciye mi, yoksa bu belirtilen unsurların tümüne mi mahsus olduğu noktasında fikir birliği yoktur. Bu anlamda üslûp teriminin anlamı konusunda tam bir terminoloji birliğinin olduğu söylenemez.

Tavır terimi ise Türk Dil Kurumu sözlüğünde (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020), “durum, vaziyet, hâl” olarak tanımlanmaktadır. Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügatta ise genel olarak “hâl, eda, gidiş, davranış”; müzikte ise “musikide tutulan şahsi ve üstadane tarz” olarak tanımlanmıştır (Develioğlu, 2008, s. 1245). Müzik alanında ise ilk olarak Alâeddin Yavaşca (1982) tavrın bir eseri icra etmekten ibaret olmadığını, yetenekli müzisyenlere usta-çırak ilişkisi ile aktarılabilecek bir beceri olduğunun altını çizmiştir. Benzer şekilde Öztuna (1976, s. 310) tavır terimi için “Türk musikisinde okuyuş (tegannî), üslûp ve usulüdür. Büyük hânendelerin kendilerine mahsus tavırları vardır ki, peyrevleri² tarafından taklid edilir. Sazendeler için de bu terim kullanılır” ifadelerini kullanmıştır. Hem Yavaşca’nın hem de Öztuna’nın ifadelerinde, tavrın “kişiye has, kişiye özgü” oluşu ve bunun ancak meşk usulü ile sürdürülebileceği vurgulanmıştır.

Tavır terimini Türk Halk Müziği özelinde ele alan Eke (2005, s. 210) ise, “Türküler, tavırlarını yakılıp yaygımlaştıkları yöre veya bölgelerden alırlar. Her yörenin kendine özgü bir tavrı vardır. Türkülerin saz ile icrasında tavır terimi kullanılmaktadır” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle Eke, tavrın yöreye has özellik gösteren bir çalma şekli olduğunu belirtmiştir.

Yapılan tanımlamalar ışığında genel olarak tavır, icracılara mahsus icra tarzı olarak ifade edilmiştir. Sadece Türk Müziği genelinde mi yoksa Türk Halk Müziği özelinde mi kullanılması gerektiği konusunda bir fikir birliği yoktur. Üslûp ile tavır terimleri anlamları bağlamında karşılaştırılacak olunursa, her iki terimin de “kişiye has, kişiye özgü” olarak tanımlanması, kafa karışıklığına neden olmaktadır. Üslûbun bir ülkeye, bir akıma, bir çağa

² ‘Peyrev’, “başkasının izinden giden, izleyen kimse, izleyici” anlamına gelmektedir (TDK, 2020).

özgü karakteristiklerden de oluşabileceğine yönelik tanımlamalardan hareketle üslûbun tavidan daha genel, daha kapsayıcı olduğu düşünülebilir. Fakat bu görüşü desteklemeyen ve bu ifadelerde yaşanan terminoloji sorununa ilişkin tespitlerin yer aldığı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Şen (1998, s. 96), Klasik Türk Müziğinde tavır ve üslûp kelimelerinin anlamlarının birbirine karıştığını ve bu iki terimden hangisinin kişisel olduğu konusunda bir fikir birliğine varılmadığını belirtmiştir. Belirtilen ifadeler, üslûp ve tavır terimlerindeki belirsizliği açıkça ortaya koymaktadır. Bu konuda Onur Akdoğu (1987) ise müzikte tavrın icracıyla, üslûbun yaratıcısıyla yani üretkenle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Akdoğu, üslûbun müziğin organik yapısıyla ilgili olduğunu belirterek üslûbu eserin kimliğini yansıtacak olguların gerçekleştirilmesi olarak betimlemektedir. Akdoğu'nun ifadeleri, bu terimlerde yaşanan terminoloji sorununa kendi içinde tutarlı, mantıklı açıklamalar getirmiştir. İlgili alan yazın tarandığında, üslûbun besteciye, tavrın icracıya mahsus olduğunu belirten başka çalışmalara da rastlanmıştır (Hodeir, 2012; Yöre, 2011).

Belirtilen tanımlardan hareketle tavır için tek bir tarif yapılamamaktadır ve literatürde bu konuda bir fikir birliği olmadığı açıktır. Literatürde üslûp ve tavır terimleri için belirtilen tanımlamalarda bir birlik olmayışı, bu terimler konusunda bir kavram karmaşasının oluşmasına yol açmaktadır.

Yorum terimi ise Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2020) “Bir müzik parçasını veya bir tiyatro oyununu kendine özgü bir duyarlık ve teknikle çalma, söyleme veya oynama” olarak tanımlanmıştır. Say'a (1992, s. 1269) göre yorum, “Bir müzik yapıtının anlamını, stilini, karakterini ve genel niteliğini icra sırasında aktarabilmek”tir. Kendall ve Carterette (1990) müzik performansını, bestecilerin notaya, icracıların notadan akustik sinyale, dinleyicilerin ise akustik sinyalden fikirlere kodladığı bir iletişim ağı olarak görmektedirler. “Müzik performansındaki iletişimsel içerik, sanatçıların o müzik eserine dair kavramsal yorumunu içerir” (Palmer, 1997, s. 119). Palmer, aynı notanın farklı sanatçılar tarafından farklı şekillerde icra edilmesini, hatta aynı icracının bir eseri farklı durumlarda farklı performanslarla sergileyebilmesini, yorumdaki farklılıklara bağlamaktadır.

Türk Müziğinde kullanılan notasyon; perdeler, nüans işaretleri, gerginlik ve gevşeme kalıpları gibi birçok öğeyi açık şekilde temsil etmemektedir. Dolayısıyla müzik notasındaki bu belirsizlikler, bir sanatçıya müziğin içeriğini nasıl yorumlayacağına karar vermede hatırı sayılır bir özgürlük tanımaktadır. Dolayısıyla Türk Müziğinde icracılar, kuralları daha sabit olan ve notasyonu daha açık olan diğer müzik türlerine göre çok daha fazla özgür davranmaktadırlar. Yorum yapma özgürlüğü her müzik türünde her icracı için gayet olağan bir durum olmakla birlikte, bunun sınırının belirli olmayışı, pek çok akademisyen ve müzisyen açısından eleştirilmektedir.

Üslûp, tavır ve yorum terimleri için literatürde belirtilen tanımlamalardaki farklılıklardan hareketle Türk Müziğinde çokça kullanılan bu terimler için kavram karmaşası yaşandığından söz edilebilir. Bu konuda Özer (2002, s. 33) müzik yapmaktan folklorik incelemeye, etnografik araştırmadan arşivciliğe pek çok etkinliğin “etnomüzikoloji” şemsiyesi altında yer aldığından bahsetmiş, bu durumun en temel terimlerin bile farklı anlamlarda kullanılmasına yol açtığını belirtmiştir. Bunun sonucunda ortaya çıkan kavram karmaşasının, etnomüzikologların birbirlerini anlamalarını güçleştirdiğini ve terminoloji birliğinin önemini de yok ettiğini belirtmiştir. Konuyu etnomüzikoloji bağlamında ele alan Özer, bu ifadeleriyle terminoloji sorunlarının sebeplerine ve terminoloji birliğinin önemine değinmiştir.

Türk Müziğindeki kavramlara ve terimlere yönelik çok sayıda sözlükler (Gazimihal, 1961; Özbek, 1998; Say, 2002), ansiklopediler (Öztuna, 2000; Say 1992; Sözer, 1986) ve kitaplar (Pelikoğlu, 2012) yazılmıştır. Literatürde Türk Müziğinde genel olarak yaşanan terminoloji sorunlarını konu alan çalışmalar yapıldığı gibi (Pelikoğlu, 2010; Yamaner & Özbilgin, 2006), üslûp, tavır ve yorum terimlerinde yaşanan sorunlara ilişkin çalışmalar da yapılmıştır (Akdoğu, 1987; Ersoy, 2017; Şen, 1998).

Üslûp, tavır ve yorum terimlerinin ele alındığı çalışmalara yönelik literatür taraması yapılmış, bu terimlerle ilgili olarak yapılan çalışmaların çok çeşitli bağlamlarda ele alındığı tespit edilmiştir. Literatürde Türk Müziği eserlerinin yorumlanmasını ya da üslûp ve tavır terimlerini genel olarak ele alan çalışmalar olduğu gibi (Canbay, 2012), Türk Müziği'nde sözlü yorumlamaya yönelik çalışmalar da mevcuttur (Ayaz vd., 2018; Özdemir, 2013). Bunun yanı sıra enstrümanların icra edilme tavırlarına yönelik çalışmalar da yapılmıştır (Algı, 2006; Arslan, 2017; Aslan, 2015; Azizoğlu, 2000; Çolak, 2011; Eruzun Özel, 2010; Öztürk, 2018; Parlar, 2019; Topaloğlu & Yıldırım Orhan, 2018). Ayrıca çeşitli Türk Müziği icracılarının icralarının analiz edilmesi yoluyla üslûp ve tavır tespiti niteliğinde çalışmalar da yapılmıştır (Alaca, 2014; Altınel, 1997; Avcı-Akbel, 2019; Çolak, 2011; Doğan, 2019; Durgutlu, 2013; Eruzun Özel, 2010; Karkin vd., 2014; Kozanoğlu Tokay, 2018; Köroğlu, 2016; Zeybek, 2013).

Literatürde üslûp ve tavır terimlerini belirli bir alana, belirli bir derse, belirli bir türe ya da belirli bir forma göre işleyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin üslûp ve tavır terimlerini Türk Halk Müziği özelinde inceleyen çalışmalar olduğu gibi (Demir, 2011; Demirkaya & Özdek, 2019; Eroğlu, 2014; Öztürk, 2006; Terzi, 2012; Yıldırım, 2008), müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğretilen üslûp ve repertuar derslerine yönelik çalışmalar (Aktaş, 2014a; Kardeş, 2013) ve üslûp hususunu taksim ve gazel formları özelinde inceleyen çalışmalar (Avcı-Akbel, 2017; Doğan Sevinç, 2012; Eyyüpoğlu, 2016; Kurtuldu & Ergan, 2011) da

bulunmaktadır. Bunun yanı sıra konuyu sosyoloji (Öztürk, 2017) ve etnomüzikoloji (Ersoy, 2017) alanlarında ele alan çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca Türk Müziğinde üslup terimini nota-icra farklılıkları bağlamında ele alan ya da bu bağlamda üslup hususuna değinen çalışmalar da yapılmıştır (Aktaş, 2014b; Fezyioğlu, 2017).

Bu çalışmaların çoğunda, özellikle ilgili terimlerin açıklanmaya çalışıldığı giriş kısımlarında verilen tanımlamalar incelendiğinde, üslup ve tavır ifadelerinde yaşanan terminoloji sorunu açıkça hissedilmektedir. Söz konusu terimler arasında terminoloji sorunu olduğunu belirten çalışmaların bazılarında bu terminoloji sorununun varlığı dile getirilerek çözüm önerileri sunulmuş (Akdoğan, 1987; Şen, 1998), bazılarında ise literatürdeki üslup tanımlarına yer verilerek müziksel üslubun bileşenleri incelenmiştir (Ersoy, 2017). Fakat belirtilen araştırmalarda üslup, ekol, tavır ve yorum terimlerinin akademisyenler tarafından ne şekilde anlaşıldığı ya da hangi kavramlar için hangi terimlerin kullanıldığı konuları detaylı olarak incelenmemiştir. Bu araştırmada, tavır, üslup, ekol ve yorum terimleri ile ilgili olarak, yaşayan ve Türk Müziği alanında çalışan uzman akademisyenlerin görüşleri alınmış; bu görüşler birbirleriyle ve ilgili literatürde belirtilenlerle karşılaştırılarak konunun ayrıntılı olarak incelenmesi sağlanmıştır. Hangi terimler kullanılarak hangi kavramların anlatılmak istendiği ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve çalışmaya katılan alan uzmanı akademisyenlerin konu hakkındaki önerilerine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırma ile Türk Müziğinde kullanılan ekol, üslup, tavır ve yorum terimlerinin, bu alanda uzman akademisyenlerin görüşlerine göre hangi kavramları ifade ettiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle literatürde ve yaşayan alan uzmanı akademisyenler arasında bu terimler ile ilgili bir terminoloji birliğinin olup olmadığına ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Ayrıca katılımcıların konu hakkındaki görüş ve önerilerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- 1- Tavır terimi hangi anlamda ya da anlamlarda kullanılmaktadır?
- 2- Üslup terimi hangi anlamda ya da anlamlarda kullanılmaktadır?
- 3- Ekol terimi hangi anlamda ya da anlamlarda kullanılmaktadır?
- 4- Yorum terimi hangi anlamda ya da anlamlarda kullanılmaktadır?
- 5- Literatürde ve yaşayan alan uzmanı akademisyenler arasında tavır, üslup, ekol ve yorum terimleri ile ilgili bir terminoloji birliği var mıdır?
- 6- Bu konuda katılımcıların görüşleri ve önerileri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel betimsel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. “Nitel betimleme araştırmalarının temel amacı, herhangi bir olgunun doğrudan ve basit bir betimlemesini sunmaktır” (Sandelowski, 2010). Bu araştırmanın nitel betimsel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmesindeki nedenler şöyle sıralanabilir:

- 1- Türk Müziği alanında eğitim veren akademisyenlerin “üslup, tavır, yorum” terimlerinin hangi kavramları ifade etmek için kullanıldığına dair algılarını ve görüşlerini ortaya koymak ve incelemek.
- 2- Katılımcıların belirtilen terimler için verdikleri tanımlamaları hem birbirleriyle hem de literatürde verilen tanımlar ile karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmada amaçlı örneklem çeşitlerinden biri olan maximum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2016, s. 90) maximum çeşitlilik örnekleme, “evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzersiz farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması” olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada katılımcılar, bu örnekleme türüne uygun olarak farklı sekiz üniversitede görev alan, farklı kıdem ve unvanlara sahip olan kişilerden oluşturulmuştur. Bu örneklemin kullanılmasının amacı, “üslup, tavır, yorum” hususundaki akademisyen görüşlerinin daha geniş bir çerçevede betimlenebilmesidir. Katılımcıların seçiminde ortak olan unsurlar ise, akademisyen olmaları ve Türk Müziği alanında öğretim vermiş ya da araştırmalar yapmış uzman kişiler olmalarıdır. Nitel betimsel yaklaşım, araştırmanın çalışma grubunun niteliklerinin detaylı olarak betimlenmesini gerektirdiğinden (Creswell, 2005), araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, A1, A2, A3, vb. şekilde ifade edilmişlerdir.

Tablo 1.*Çalışma Grubu Özellikleri*

Rumuz	Meslek	Branş	Bölge	Kıdem
A1	Akademisyen (Doç. Dr.)	Antropolog	İç Anadolu B.	34 yıl
A2	Akademisyen (Prof.)	Müzikolog	Doğu Anadolu Bölgesi	26 yıl
A3	Akademisyen (Doç. Dr.)	Müzikolog	İç Anadolu B.	24 yıl
A4	Akademisyen (Prof.)	Müzikolog	İç Anadolu Bölgesi	24 yıl
A5	Akademisyen (Öğr. Gör.)	Müzik Eğitimsi	Ege Bölgesi	24 yıl
A6	Akademisyen (Dr. Öğr. Üye.)	Müzikolog ve Müzik Eğitimsi	Ege Bölgesi	24 yıl
A7	Akademisyen (Doç. Dr.)	Müzik Eğitimsi	İç Anadolu B.	16 yıl
A8	Akademisyen (Öğr. Gör.)	Müzik Eğitimsi	İç Anadolu B.	2 yıl
A9	Akademisyen (Öğr. Gör.)	Müzik Eğitimsi	İç Anadolu B.	16 yıl

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmanın verileri, katılımcılar ile yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Özer (2002, s. 50), görüşme yapılan konunun ayrıntılı olarak incelenebilmesi, görüşme yapılan kişilerin çözümleme ve kavram tanımlaması yapabilmelerine olanak sağlaması gibi nedenlerle yarı kurgulanmış görüşmenin veriminin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada katılımcıların kavram tanımlamalarını rahatça yapabilmeleri, konu hakkındaki bilgilerini ve fikirlerini detaylı şekilde aktarabilmeleri için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama olarak 25 dk. sürmüş, yapılan bu görüşmeler katılımcıların izinleri alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış, soruların hazırlanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme sorularını iki alan uzmanı incelemiş, uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylelikle ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi aşamasında öncelikle katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, metin içeriği toplama ve analiz etme tekniğidir (Neuman, 2006). Bu çalışmada içerik analizi tekniklerinden biri olan tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, belirli bir konuda yapılan çalışmaların sonuçlarının temalar veya matrisler oluşturularak sentezlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmıştır (Çalık & Sözbilir, 2014, s. 34).

İçerik analizi ATLAS.ti 8 bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazıya aktarılmış, yazıya aktarılan veriler bu programa yüklenmiştir. Araştırma sorularını yanıtlayıcı nitelikte olan ve araştırmaya katkısı olabilecek veriler etiketlenmiş; ‘tavır’, ‘üslûp’, ‘ekol’, ‘yorum’ ve ‘öneriler’ temaları altında kodlanmıştır. Uzman kişi önerileri doğrultusunda bu gruplandırmalar tekrar düzenlenmiş ve son şeklini almıştır. En sonunda bu konuda yapılmış olan çalışmalar ile bu araştırmanın bulguları karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14/01/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 497, karar numarası= 81

3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların tavır, üslûp, ekol ve yorum terimlerine yönelik tanımlamalarına ve bu terimler arasında terminoloji sorunu yaşanıp yaşanmadığına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bu bölümün sonunda terminoloji sorunu yaşadığını düşünen katılımcıların bu konuya yönelik önerileri yer almaktadır.

3.1. Tavır

Katılımcıların bazıları tavır terimini genel olarak tarif ederlerken, bazıları ise bu terimi enstrümanlarla örtüştürmüş ve enstrümanların icra edilme tarzı olarak açıklamışlardır. Örneğin A4, “Her icracının kendine özgü icra anlayışının yansıdığı, daha özel alanda gerçekleşmiş bir durumun adıdır tavır. Kişiye özeldir, icracıya özeldir. Fakat bütün bu tavırlar aynı zamanda üslûba da bağlıdır” ifadelerini kullanarak tavır için enstrüman ve ses icralarını kapsayan genel bir tanım yapmıştır. Fakat A7, “Tavır genelde çalgılarda kullanılan bir terimdir... Hem sağ hem de sol elin belli tekniklerle kullanılması tavır olarak adlandırılabilir” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde A3 de tavır terimini “çalgi tekniğine dair ortaya çıkmış genel uygulamaların bireysel icraya yansması” olarak açıklamıştır. Buna karşın A8, “Tavır, sesin kendisini taklit etmek değil, sesin makamla bütünleşmiş ve iç içe geçmiş hâlini taklit etmektir” ifadelerini kullanarak tavır ses icrası açısından ele alarak açıklamıştır. Buraya kadar yapılan tanımlamalardan tavrın genel olarak icracıya has bir icra şekli olduğu anlaşılmaktadır.

Tavır terimini “Genel olarak çalıp söyleme üslûbu, tarzı” olarak tanımlayan A6 ise, Türk Halk Müziğinde çalgıların yerel icrâ biçimlerini ifade ederken ‘tavır’; seslendirilme biçimlerini ifade ederken ise ‘ağız’ terimlerinin kullanıldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, A6’nın verdiği örnekte olduğu gibi, tavır teriminin Türk Halk Müziğinde daha çok kullanıldığı yönünde görüş belirten katılımcılar da çoğunluktadır. Örneğin A2, “Yozgat tavır, Konya tavır, Teke tavır” gibi kullanımların mevcut olduğunu; böylelikle tavır teriminin daha çok bölgesel (yöresel) bir ifadeyi karşıladığını belirtmiştir. Bu konuda A1 ise, “Kırşehir âvazı ya da üslûbu içerisinde Muharrem Ertaş’ın tavır vardır. Onu hemen tanırız, hem söylemesinden hem çalmasından; o Muharrem Ertaş’ın tavır. Onun oğlu olan Neşet Ertaş’ın tavır da babasından farklıdır. Dolayısıyla tavır kişisel, üslûp ise geneldir” ifadelerini kullanmıştır. Belirtilen ifadelerden hareketle A1 ve A4 tavrın kişisel olduğunu, A2 ise tavrın bölgesel olduğunu iddia etmektedir. Dolayısıyla ‘tavır’dan anlaşılacaklar, bu terimin enstrümanlara özel mi, sese özel mi, yoksa genel mi olduğu; ya da bölgesel mi, kişisel mi olduğu gibi konularda farklılıklar arz etmektedir. Bu sebeple bu terim ile ilgili bir terminoloji sorunu olduğu açıktır.

3.2. Üslûp

Üslûp kelimesi katılımcılar tarafından çok çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Katılımcıların bazıları üslûbu, tavidan daha geniş kapsamda değerlendirmektedirler. Örneğin A5, “üslûp tavrı kapsar” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde A4, “Tavrı üslûbun altında düşünüyorum, daha özel bir anlamda kullanılıyor. Örneğin klasik üslûp içerisinde Cinuçen Tanrıkorur tavrı...” ifadelerini kullanmıştır. A3 ise, “Tavır kavramı benim için ‘çalgi tekniğine’ dair ortaya çıkmış genel uygulamaların bireysel icraya yansması olarak görülmektedir. Üslûp ise bu teknik özelliklerin üzerine kişisel süsleme, çarpma ve nüans tercihlerini de içeren daha geniş, ‘şümüllü’³ bir yapıyı temsil etmektedir” ifadelerini kullanmıştır. Üslûbu farklı bir açıdan değerlendiren A1’in ifadeleri ise şöyledir:

Halk Müziği alanında biz üslûp dediğimiz zaman herhangi bir kültür bölgesinin karakteristiğini kastederiz... Yani ayrı bir karakteristik, ayrı bir âvaz, ayrı bir çalma - söyleme şekli... Misal, Kırşehir üslûbu dediğimiz zaman oradaki abdalların, oradaki mahalle sanatkarlarının bir çalıp söyleme üslûbu vardır, bu o yörenin karakteristiğidir. Hatta biz buna yöre âvazı da diyoruz. Ama Kırşehir âvazı ya da üslûbu içerisinde de Muharrem Ertaş’ın tavır vardır... Yani bölgesel söyleyişleri, genel karakteristiği üslûp, özel karakteristiği de tavır ile ifade etmek gerekir.

A1 üslûp terimini Türk Halk Müziği özelinde ve “bölgesel ya da yöresel bir çalma-söyleme şekli” olarak tanımlamaktadır. Bu ifadelerle benzer şekilde üslûbun geniş bir alanı kapsadığını düşünen katılımcılar olduğu gibi, tam tersini düşünen; yani üslûbun bireysel olduğu yönünde görüş belirten katılımcılar da mevcuttur (A2, A9). Konuya üslûp bilimi açısından yaklaşan A7 ve A8 ise üslûp ifadesini eserlerin güftelerine mahsus görmekte ve eserlerin güftelerinin okunma stili olarak adlandırmaktadırlar.

Katılımcılardan bazıları üslûp terimini yöresel, bazıları bireysel olarak değerlendirirken; bazıları eserlerin güftelerine mahsus, bazıları ise eserlerin geneline mahsus olarak değerlendirmektedirler. Bu durum, aynı terimin kullanılması ile çok farklı şeylerin anlaşılması durumunun mevcut olduğunu gösterir ki bu husus; ortada bir terminoloji sorunu olduğunun en kesin kanıtıdır.

3.3. Ekol

Ekol terimini A3, “Aynı üslûp tercihlerine sahip icracıların gruplanabildiği bir kategori” olarak açıklamıştır. Bu konuda görüş belirten tüm katılımcılar ‘ekol’ü A3’e benzer ifadeler kullanarak açıklamışlardır. Dolayısıyla bu terim için bu araştırmanın katılımcıları arasında bir terminoloji sorunu olmadığı söylenebilir. Genel olarak bir

³ Şümül, “içine alma, kaplama, kapsama” anlamına gelmektedir (TDK, 2020).

ekolün oluşabilmesi için çok uzun bir sürecin gerektiği belirtilmiştir. Ekolü çeşitli enstrümanlar özelinde örnekleyen A5'in ifadelerine yer verilmesi, konunun detaylandırılması açısından yararlı olacaktır:

Türk Müziğinde Cemil Bey ekolü vardır. Cemil Bey'den günümüze kadar gelmiş olan ve Cemil Bey ekolünü sürdüren kişiler var... Tanburi Cemil Bey ekolü tanbur enstrümanı özelinde; Mesut Cemil Bey, Refik Fersan, İzzettin Ökte, Ercüment Batanay ve Necdet Yaşar'a sirayet eder. Cemil Bey ekolü kemençede çok daha barizdir, o bire bir devam eder. Örneğin Fahire Fersan, Ruşen Ferit Kam, İhsan Özgen ve Derya Türkan ile devam eden ve sonradan gelen birçok kemençe icracısı da Cemil Bey ekolünü devam ettirmişlerdir.

A5, Türk sanat camiası için büyük öneme sahip olan Tanburi Cemil Bey'in özgün icralarını takip eden müzisyenleri belirterek 'ekol' terimini örneklendirmiştir. Ekol anlatılırken ve örneklendirilirken enstrümanlar özelinde bir sınıflandırmaya gidilmiş, tanbura nispeten kemençede Cemil Bey ekolünün "bire bir" devam ettiği belirtilmiştir. "Bire bir" ifadesi ile orijinaline en yakın olması durumu anlatılmak istenmiştir. Zaman zaman virtüöz olan müzisyenlerin o ekole küçük katkılar sunduklarından bahsedilmiş; Cemil Bey ekolünde tanburda bu küçük değişikliklerin yapıldığından fakat kemençede orijinaline çok daha yakın bir ekolleşmenin gerçekleştiğinden söz edilmiştir. Belirtilen ifadelerden hareketle ekol, aynı üslûbu taşıyan icracıların oluşturduğu ve çok uzun yıllar boyunca sürdürülen bir okul olarak düşünülebilir.

3.4. Yorum

Yorum terimi için katılımcıların yaptıkları tanımlamalar genel olarak birbirleriyle örtüşmektedir. Katılımcıların genelini ifadeleri benzer olduğu için, örnek olarak A4'ün yaptığı tanımlamaya yer verilecektir. A4, "Yorum icracının kendi müzikal birikimi ve estetik zevki ile gerçekleştirdiği, icra ettiği müzikten anladığı şeyi ifade etme gayretinde olduğu bir durumdur. Yorum yapan kişi o bestecinin neyi anlatmak istediğini kendi iç dünyasında sezer ve bunu karşıya verir" ifadelerini kullanmıştır. A4 aynı zamanda yorum yapmanın doğal hatta olması gereken bir şey olduğunu ve yorumlama kabiliyetinin yaratıcılıkla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar, 'yorum' konusunda benzer ifadeler kullanmakla beraber, konuya benzer yönde eleştiriler de getirmişlerdir. Örneğin katılımcıların çoğu, icracıların yorum yapma adı altında eserlerin özünü değiştirdiklerini iddia etmişlerdir. Bu konuda A1, "Türkü, şarkı fark etmez; eserlerin bir yaratıcıları var. Yorum, o eserin namusuna halel getirmek değildir. Kişi makine olmadığı için, ister istemez kendi yorumu ile söyler. Kişi eserin ana yapısına dokunmadan kendi yorumu olduğunu hissettirebiliyorsa, bu yorumdur" ifadelerini kullanmıştır. Burada anlatılmak istenen husus, eserler icra edilirken bestecinin bestelediği eserin aslının dışına çıkılmaması gerektiğidir. Benzer şekilde A5, "Yorum konusu Türk Müziğinde çok yanlış kullanılıyor. Eseri olduğunun haricinde okumak, eklemeler yapmak yorumlamak değildir. Eğer siz müziğin içinde nüanslarla ilgili farklılıklar ortaya koyuyorsanız bu yorumlamaya girebilir. Tabii bu da güfteyle çok alakalıdır. Güfteyi doğru anlayan insanlar (eserleri) daha doğru yorumlayabilirler" ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler sadece yorum yapma hususunun yanlış anlaşıldığına yönelik bir eleştiri niteliği taşımamakta; aynı zamanda hangi hususların yorumlama başlığı altında değerlendirilebileceğine yönelik bilgiler de içermektedir. A5'e ve A1'e benzer şekilde A3, A8 ve A9 da nüans kullanımını yorum başlığı altında değerlendirmişlerdir. Fakat A5 farklı olarak nüans kullanımını ile güftelerin anlamları arasında bağlantı kurmuş, Türk Müziğinde çoğunlukla yazılı olmayan nüansların doğru kullanılabilmesi için eserlerin güftelerinin anlamlarının bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüşe göre eserlerin güftelerinin anlamlarının bilinmesiyle söz-müzik bağlantısı doğru kurulabilecek, bu yolla doğru nüans kullanımı gerçekleştirilecektir. Bu ince noktaya işaret etmesi açısından A5'in ifadeleri dikkat çekicidir.

Belirtilen ifadeler, 'yorum'un tüm katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşıldığını ortaya koymuştur. Katılımcılar nüansların kullanımını 'yorum' kapsamında değerlendirmiş; bestecinin bestelediği eserlerin orijinaline uygun olarak icra edilmesinin önemini vurgulamışlardır.

3.5. Katılımcıların önerileri

Bu araştırmaya katkı sunan tüm katılımcılar, tavır, üslûp, yorum, ekol terimlerinin kullanımına yönelik bir terminoloji sorunu olduğunu, bu terminoloji sorununun daha çok tavır ve üslûp terimlerinde yaşandığını dile getirmişlerdir. Katılımcılar, yaşanan terminoloji sorununun giderilmesine yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu konuda A2'nin önerileri şöyledir:

Türk Müziğinin en önemli sorunlarından biri, müziğimizde kullandığımız kavram ve terimlerin oluşturduğu terminolojik karmaşadır. Müziğimizde dil ve terim birliğinin sağlanması; müziğimizin gelecek nesillere daha doğru ve sağlıklı şekilde aktarılması ve eğitim müziği niteliğinin artırılması açılarından önem arz etmektedir... Bilimsel ve akademik çalışmaların daha sıklıkla yapılması, bilimsel sanatsal akademik toplantıların gerçekleştirilmesi, ülkemizde Türk müzik terminolojisine yönelik kongrelerin tertip edilmesi, üniversitemizde müzik eğitimi veren bölümlerin müfredatlarına Türk

müzik terminolojisine yönelik derslerin konulması, Türk müzik coğrafyasındaki ülkelerde müzik araştırmalarının yapılması gerekmektedir. Bu da kanımca bir devlet projesi olmalıdır.

Bu ifadeler, hem yaşanan terminoloji sorunlarının giderilmesinin hangi açılardan önemli olacağını belirtmesi, hem de bu sorunların nasıl giderilebileceğine yönelik detaylı öneriler sunması açısından önemlidir. Belirtilen terimlerde yaşanan terminoloji sorunlarının icra alanında herhangi bir etki yaratmadığı belirtilmiş, bu terminoloji sorunlarının daha çok akademik alanda ve eğitim alanında problemler yarattığı ifade edilmiştir. Bu konuda diğer katılımcılardan farklı olarak A4, “Önemli olanın uygulamalarda olduğunu düşünüyorum. İhsan Özgen’in, Necdet Yaşar’ın icra tavrını aktarmak istiyorum diyen bir kemençe, bir tanbur eğitimcisi, bu ustaların peşinden giderek onların icra ettiklerini aktarmaya çalışıyorsa adına üslup mu demiş, tavır mı demiş, benim için hiç önemli değil” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle A4, yaşanan terminoloji sorununun icra ve eğitim alanlarında hiçbir etkisi olmadığını belirtmektedir. Bu ifadeler, akla şu soruları getirmektedir: Eğitimciler sadece uygulamada doğruları yapmak ve öğretmekle mi yükümlüdür? Yükseköğretim kurumlarında öğretim veren ve alan kimselerin aynı kavramları farklı terimlerle adlandırıyor olması normal midir, böyle mi devam etmelidir? Öğretim elemanlarının teorik bilgi aktarımlarının uygulamaya etkisi göz ardı mı edilmelidir? A1’in ifadeleri bu sorulara cevap niteliğindedir:

Aynı üniversitede hatta bazen aynı bölümde hocalar derslere giriyorlar; birisi aynı hususa üslup diyor, birisi tavır diyor. Tabii bilimsel çalışmalarda farklı bakış açıları olabilir. Fakat bazı konularda ittifak sağlamak lazım, birlik sağlamak lazım... Üslûba üslup, tavıra tavır dediğimiz zaman herkes ne dediğimizi anlamak zorundadır... Bu alana kafa yoran çok insan var. Sosyal psikologlar, sosyal-kültürel antropologlar, etnologlar, müzik sosyologları, müzik felsefecileri, vb. alanlarda uzman kişilerden ve dil bilimcilerden oluşan ciddi bir çalıştayla bu sorun çözülebilir aslında. Bu insanlar bir araya gelerek bir sonuca ulaşabilirler. Kavram ve terimlerin belirlenmesinde ittifak sağlanması adına çok ciddi bir çalıştay yapılırsa, bu eksiklik giderilebilir diye düşünüyorum.

Bu ifadeleriyle A1, kavramların herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmasının önemine dikkat çekmekte, aynı zamanda bu kavram karmaşasının nasıl çözülebileceğine yönelik öneriler sunmaktadır. Bu konuda A6 ise “Kavramların farklı terimlerle adlandırılması, öğrenciler arasında kafa karışıklığına neden olur. Bunun çözümü ise, araştırmacıların ve eğitimcilerin bir araya gelip, bu konuda yapılan tüm çalışmalarını değerlendirip, ortak bir yol bulmasıdır” ifadelerini kullanmıştır. A5 ve A7 de, bu terimler ile ifade edilen anlam farklılıklarına ilişkin bir görüş birliği ve bir fikir birliğinin ortaya koyulmasının gerekliliğinden bahsederek bu konudaki akademik çalışmaların artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuya farklı bir bakışla yaklaşan A3 ise, “Geleneksel müzik icracılığı eğitiminde metotlaşma eksikliği henüz maalesef giderilememiştir. Bu anlamda özellikle, birbirinden farklı yönleri olan ‘üslup ve tavır’ eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili analitik bir hareket düzlemi mevcut değildir” ifadelerini kullanmıştır. Üslup ve tavır eğitimlerinin ayrı ayrı nasıl verileceğinin netleştirilmesi, bu kavramlar arasındaki farklılığı daha net ortaya çıkarabilir. Bu da tümdengelimci olarak adlandırılabilir farklı bir yaklaşımdır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada katılımcıların tamamına yakını, müzik alanında terminoloji sorunları yaşandığını belirterek yaşanan terminoloji sorunlarının çözülmesi gerektiğinin önemine değinmişlerdir. Genel olarak müzik alanında yaşanan kavram karmaşasının müzik eğitimi alanında ve akademik alanda problem teşkil ettiği belirtilmiştir. Bununla beraber katılımcıların çoğu, yaşanan terminoloji sorunlarının müzik icrasını etkilemediğini belirtmiştir. İcra alanında büyük ölçüde sorun yaşanmıyor olması, müziğin icra edilmesi sırasında sözel iletişimin daha az olması ile açıklanabilir. Fakat her ne kadar müzik alanı uygulama ağırlıklı bir alan olsa da, kavramların farklı şekillerde isimlendirilmesi her alanda olduğu gibi müzik alanında da kafa karışıklığına ve anlam karmaşasına neden olmaktadır. Katılımcıların da belirttikleri gibi yaşanan bu kavram karmaşası, müzik eğitimi alanında büyük sorun teşkil etmektedir.

Literatürde üslup terimi için belirtilen tanımlamalarda bir birlik olmayışı, bu terim konusunda bir kavram karmaşasının oluşmasına yol açmaktadır. Aynı şekilde literatürde tavır terimi için de bir tanım birliği yoktur. Bu araştırmanın katılımcıları tarafından da hem üslup terimi hem de tavır terimi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dolayısıyla hem ilgili alanyazında hem de yaşayan alan uzmanı akademisyenler tarafından üslup ve tavır terimleri kendi içlerinde farklı şekillerde anlaşılmaya ve tanımlanmaya devam etmektedir. Fakat ekol ve yorum hususunda bir terminoloji birliği mevcuttur.

Yapılan literatür taramasından elde edilen veriler doğrultusunda çalışmaya konu olan kavramların farklı terimler ile ifade edildiğine rastlanmıştır. Andre Hodeir (2012, s. 5-16), “Genre, style, forme et structure” adlı çalışmasında üslubu Fransızca’da style olarak isimlendirmiştir. Türkçe karşılığı “stil” olan bu sözcüğün birçok çalışmada üslup yerine kullanıldığı görülmüştür (Ersoy, 2017; Yöre, 2011). Hatta Türkçe Sözlük’te (2005, s.

2062) de üslup kelimesi tarif edilirken stil sözcüğü kullanılmıştır. Dolayısıyla stil ve üslup terimleri aynı kavramı ifade etmek için kullanılan terimlerdir.

Bu araştırmada üslup terimi, katılımcılar tarafından çok çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Katılımcılardan bazıları üslup terimini yöresel, bazıları bireysel olarak değerlendirirken; bazıları eserlerin güftelerine mahsus, bazıları ise eserlerin geneline mahsus olarak değerlendirmektedir. Müzik alanında literatürde verilen tanımlardan hareket edildiğinde ise üslup terimi, kimi kaynaklarda eserlerin bestecileri ile sınırlı tutulurken (Akdoğan, 1987; Hodeir, 2012; Yöre, 2011), kimi kaynaklarda farklı müzik unsurlarını da içerecek şekilde daha geniş kapsamda tanımlanmış ve ele alınmıştır (Ersoy, 2017; Gazimihal, 1961; Meyer, 1996; Sözer, 1996; Titon, 2009). Bu araştırmada ise hiçbir katılımcı, üslup terimini besteci ile sınırlı tutmamıştır. Bunun yanı sıra bu araştırmanın katılımcılarından A1, A3, A4 ve A5, üslubu daha geniş bir çerçevede değerlendirmişler ve üslubun tavrıdan daha genel bir ifade olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen farklı görüşlerden de anlaşılacağı gibi, özellikle üslup teriminde büyük bir kavram karmaşası yaşanmaktadır.

Tavrı terimi ise literatürde genel olarak icracı ile sınırlı tutulmuş, icracılara has icra şekli olarak tanımlanmıştır (Akdoğan, 1987; Hodeir, 2012; Öztuna, 1976; Yöre, 2011). Bu araştırmanın katılımcılarından A1, A3, A4, A7 ve A8 de tavrın icracılara has icra şekillerini yansıttığını belirtmişlerdir. Fakat bu araştırmanın katılımcılarından A2 ve A6 ise tavrın bölgesel bir nitelik taşıdığını “yerel icra biçimlerini ifade ettiğini” belirtmişlerdir. Bu araştırmanın katılımcılarının tavrı terimine yönelik tanımlamaları, bu terimin enstrümanlara özel mi, sese özel mi, yoksa genel mi olduğu; ya da bölgesel mi, kişisel mi olduğu gibi konularda farklılıklar arz etmektedir. Hem literatürde verilen tanımlamalar hem de katılımcıların yaptıkları tanımlamalar ışığında tavrı teriminin çoğunlukla ‘icracılara has icra şekli’ olarak tanımlandığı görülmektedir.

Literatürde ekol terimi için verilen tanımlamalar incelendiğinde, ekolün üslup ve tavrı tanımlarından daha genel ve onları kapsar nitelikte bir anlam içerdiği anlaşılmaktadır (Öztuna, 1990; Say, 2002). Öztuna (1990, s. 472), büyük üslup farklılıklarının daha çok farklı ekollerden gelmesi ile mümkün olabileceğini vurgulayarak konuyu daha açık hâle getirmiştir. Bu araştırmada ekol konusuna değinen tüm katılımcıların da literatürdeki ifadelerle benzer şekilde ekolü; üslubu ve tavrı kapsayan bir kavram olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Hem literatürden hem de katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, ekol terimi ile okul teriminin aynı kavramı temsil ettiğini ortaya koymuştur. Bu terimlerin ifade ettikleri anlam ise bu konuda görüş belirten katılımcılar tarafından “aynı üslup tercihlerine sahip icracıların gruplanabileceği bir kategori” olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar arasında, ekolün üslubu ve tavrı kapsayan bir ifade olduğu; aynı ekolden gelen kişiler arasında daha az üslup farklılıkları görülebileceği düşüncesi hâkimdir.

Yorum terimine ilişkin literatürde verilen tanımlamalar ile katılımcıların verdikleri tanımlamalar arasında büyük farklılıklar gözlenmemiştir. Yorum terimi genel olarak; müzisyenlerin -müzik birikimleri ve zevkleri doğrultusunda- nüansları ve/veya çeşitli ses/enstrüman tekniklerini kullanarak eserleri icra etme şekilleri olarak anlaşılmaktadır. Katılımcıların çoğu, nüans kullanımını yorum başlığı altında değerlendirmiştir. Bazı icracılar tarafından yorumlamanın yanlış anlaşıldığını belirten katılımcılar olmuş, bu katılımcılar eserlerin yapısal olarak değiştirilerek icra edildiğini vurgulamışlar ve bunun yanlış olduğunu dile getirmişlerdir.

Yorum terimi ile ilgili olarak hem literatürde hem de katılımcı görüşmelerinde en çok üzerinde durulan husus, eserlerin usulüne uygun yorumlanması gerektiğidir. Tura (1988, s. 83-84) bir eserin icra edilmesinde, eserin güftesine uygun bir ifade tarzı ile okunması, eserin bestelendiği makamın özelliklerine uygun olarak okunması, eserin usulüne ve formuna uygun olarak okunması ve bestecinin estetik anlayışına saygı gösterilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarından A1, A5 ve A9 da Tura’nın görüşlerine paralel yönde düşünmektedirler. Gerçek (2008, s. 152), Klasik Türk Musikisinin notaya körü körüne bağlı kalınmaksızın, eserin üslup özelliklerine riayet edilerek eserin özelliklerini, inceliklerini ve güzelliklerini dinleyiciye ulaştırmayı amaçladığını, bunun da ancak meşk sistemi ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Yahya Kaçar (2005, s. 227) ise Geleneksel Türk Sanat Müziği icra geleneğinde notanın eseri hatırlatma amaçlı kullanıldığını, bu durumun ise icracıya kendi yorumunu katabilme imkânı tanıdığını belirtmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarından A1, A2, A4, A7 ve A9 da Gerçek ve Yahya Kaçar ile benzer yönde görüş belirtmiş; eserlerin sadece notaya bağlı olarak değil, -eserin kimliğini korumak suretiyle- nüanslar ve süslemeler yoluyla zenginleştirilerek yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Bunun da meşk yöntemi ile kazanılabileceği görüşü hâkimdir.

Hem üslup terimi hem de tavrı terimi için belirtilen ifadelerin kendi içindeki farklılıklarından hareketle, aynı terimin kullanılması ile farklı kavramların anlaşıldığı açıktır. Bu durum ise ortada bir terminoloji sorunu olduğunun en kesin kanıtıdır. Tavrı ve üslup terimlerinde yaşanan terminoloji sorununun çözümüne ilişkin olarak öncelikle terminoloji birliğinin öneminin anlaşılması gerektiği düşünülmektedir. Bu ve benzeri terimlerde yaşanan terminoloji sorunu iletişimde problem yarattığı için müzik eğitimini olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple Türk müzik terminolojisinde yaşanan problemlerin giderilmesine yönelik olarak müzik eğitimcileri, sosyal psikologlar, sosyal-kültürel antropologlar, etnologlar, müzik sosyologları, müzik felsefecileri ve dil bilimcileri

gibi konu ile ilgili alanların uzmanlarından oluşan çalıştaylar veya bilimsel nitelikli çalışmalar aracılığıyla bu terimlerin net tanımlarının yapılarak kavram karmaşasının ortadan kaldırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdoğu, O. (1987). *Doğru bilinen yanlışlar*. Müzik eğitimcileri Sitesi. <http://www.muzikegitimcileri.net/forum/viewtopic.php?f=17&t=1093>
- Aktaş, Y. (2014a). *Üslup ve repertuvar dersi alan öğrencilerin başarılarını etkileyen frustrasyonlar* [Sanatta yeterlilik tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aktaş, Y. (2014b). Devlet konservatuvarları Türk Müziği bölümlerinde verilen üslup repertuvar dersinin uygulanmasında eser kimliği yönteminin kullanımı ve önemi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 4(10), 50-57.
- Alaca, A. O. (2014). *Amir Ateş'in hayatı, dinî mûsikî eserleri ve Mevlîd-i Şerîf okuma tavrı* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Algı, S. (2006). *Üniversitelerimizin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında bağlamada yöresel tezene tavırlarının kullanım durumlarına yönelik bir çalışma*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altınel, N. Y. (1997). *Zekâi Dede Efendi'ye ait mevlevî âyin-i şerîflerin makam, usûl ve güfte yönünden incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arıcan, O. (2015). Üslûp bilimi açısından teke yöresi türkûleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 47-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/118048>
- Arslan, E. (2017). *Geleneksel Türk Halk Müziği nefesli enstrümanlarından 'zurna'nın Erzurum bölgesine ait icralarda tavır özelliklerinin tespiti* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aslan, M. E. (2015). *İstanbul lâvtası üslubu üzerine bir araştırma* [Sanatta yeterlilik tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Avcı-Akbel, B. (2017). Stakeholder opinions on suitability of cello etudes created from taksims of Tanburi Cemil Bey in education. *Journal of Education and Practice*, 8(18), 102-117.
- Avcı-Akbel, B. (2019). Profesyonel viyolonsel icracılarının performans gelişim süreçlerini etkileyen unsurlar. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 464-485. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.133>
- Ayaz, N., Sevinç, S. & Turgay, N. Ö. (2018). Türk makam müziğinde süsleme elemanlarının kullanımının ses eğitiminde uygulanabilirliği. *Ulakbilge*, 6(31), 1687-1720. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-06-31-05>
- Azizoğlu, M. (2000). *XIX. yüzyıldan günümüze kanun sazında üslub* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Canbay, A. (2012). Türk Müziği yorumunda zamansal dinamik biçimlendirme *Millî Folklor*, 24(95), 274-288. <https://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=95&Sayfa=271>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Pearson Education Inc.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çoban, A. (2004). *Edebiyatta üslup üzerine* (1. baskı). Akçağ Yay.
- Çolak, V. (2011). *Geleneksel Türk Sanat Müziği'nde ney sazı ve neyzen Niyazi Sayın'ın müzikal yaşantısındaki ney tavrı üzerine incelemeler* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, G. (2011). *Dil-müzik ilişkisi ekseninde yapılanan Türk Halk Müziği yöresel ağız özelliklerinin fonetik notasyonu* [Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demirkaya, E. & Özdek, A. (2019). Konya tezene tavrının öğretimine yönelik akademisyen görüşleri. *Fine Arts*, 14(4), 261-283. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/840855>
- Develioğlu, F. (2008). *Osmanlıca - Türkçe ansiklopedik lûgat* (25. baskı). Aydın Kitap Evi.
- Divlekci, C. (2008). Tarihsel süreç içerisinde üslûba ilişkin tanım çabaları ve bir tanım denemesi-II. *AÜİFD XLIX*(1), 223-252. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/582747>
- Doğan, E. (2019). Acem Aşîran makamındaki “bir haber ver ey Sabâ” eseri örnekleminde; Klâsik Türk Müsîkîsi kadın ses icracılarından Meral Uğurlu ve Sabite Tur Gülerman'ın tavır özelliklerinin tahlili ve mukâyesesi. *Akademik Sanat*, 4(7), 102-120. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/776333>
- Doğan-Sevinç, H. (2012). *Meşk sistemi bağlamında taksim formunda üslub üzerine bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Durgutlu, M. (2013). *Sözlü Türk Musikisinde solistik icra üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Münir Nurettin Selçuk, Alâeddin Yavaşca ve Bekir Sıtkı Sezgin'in üslup açısından benzerlik ve farklılıkları* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Eke, M. (2005, Aralık 16-18). *Türk Halk Müziğinde tavırlar, Konya ve Yozgat yöre ezgilerinin bağlama ile icraları* [Sözlü bildiri]. Halk Kültürlerini Koruma Yaşatma ve Geleceğe Aktarma Uluslararası Sempozyumu, Türkiye.
- Eroğlu, F. B. (2014). Türk Halk Müziğinde yöre, üslup ve tavır kavramları. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 231-238.
- Ersoy, İ. (2017). Üslup kavramına analitik bir bakış: Türkiye'de geleneksel müziklerde performans normları. *Journal of International Social Research*, 10(49), 302-314.
- Eruzun Özel, A. (2010). Kemeñçe ile eser icralarından hareketle Tanburi Cemil Bey'in tavır özellikleri. *Journal of International Social Research*, 3(11), 283-298.
- Eyyüpoğlu, Ö. (2016). *Geleneksel Türk Musikisinde gazel icracılığı ve gazelhan örneklemi* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Feyzioğlu, N. (2017). Geleneksel Türk Sanat Müsikişinin yapısal biçimlenmesi bağlamında nota icra farklılıkları meselesi ve bir kriter teklifi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 59, 269-284.
- Gazimihal, R. M. (1961). *Musiki sözlüğü*. Milli Eğitim Basımevi.
- Gerçek, İ. H. (2008). Geleneksel Türk Sanat Müziğinde meşk sisteminden notalı eğitim sistemine geçişle ilgili bazı düşünceler. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 38, 151-158.
- Hodeir, A. (2012). *Genre, style, forme et structure* (16th ed.). Presses Universitaires de France.
- Kardeş, T. (2013). *Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki Klâsik Türk Müziği üslup ve repertuvar eğitiminin içerik ve yöntem bakımından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karkın, A. M., Pelikoğlu, M. C. & Haşhaş, S. (2014). Bağlama enstrümanının öğretim yöntemleri kapsamında yöresel tavırların değerlendirilmesi. *Art-e Sanat Dergisi*, 7(13), 129-148.
- Kendall R. A., & Carterette E. C. (1990). The communication of musical expression. *Music Perception*, 8(2), 129-164.
- Kozanoğlu Tokay, D. (2018). *Türk Musikisi icrâsında" Münir Nurettin Selçuk" un tavır ve üslup farkı* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Koroğlu, N. (2016). Niyazi Sayın'ın üslup ve tavrını yansıtan süsleme öğeleri. *Fine Arts*, 11(1), 12-31.
- Kurtuldu, E. B. & Ergan, M. S. (2011). Geleneksel Türk Musikisi ses icracılarından Hafız Sami'nin hayatı ve gazel icracılığı üzerine bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 573-607.
- Meyer, L. B. (1996). *Style and music: Theory, history, and ideology*. University of Chicago Press.
- Neuman, W. L. (2006). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches* (2th ed.). Allyn & Bacon, Incorporated.
- Özbek, M. A. (1998). *Türk Halk Müziği el kitabı I terimler sözlüğü*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Özdemir, G. B. (2013). *Sözlü Türk Müziği'nde yorum* [Sanatta yeterlilik tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özer, Y. (2002). *Müzik etnografisi alan çalışmasında yöntem ve teknik*. Dokuz Eylül Yayınları.
- Öztuna, Y. (1976). *Türk Musikisi ansiklopedisi II* (2. Kısım). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk Musikisi ansiklopedisi*. Kültür Bakanlığı Yayınları, Başbakanlık Yayınevi, Ankara.
- Öztuna, Y. (2000). *Türk Musikisi kavram ve terimler ansiklopedisi*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Öztürk, O. M. (2006). *Anadolu yerel müziklerinde geleneksel icranın vazgeçilmez unsurlarından biri olarak "tavır" kavramı üzerine*. http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/O-Ozturk_6.html
- Öztürk, O. M. (2017). Osmanlı Müsikişinde "havass beğenisine mahsusiyet" in tezâhürü olarak klasik üslup. *Sosyoloji Dergisi*, 37(2), 343-378. <http://dx.doi.org/10.26650/TJS.2017.2.0006>
- Öztürk, S. (2018). Türk Müziği saz eğitiminde yöresel tavır özelliklerinin kullanılması. *İstem*, 31, 87-106.
- Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual Reviews (AR)*, 48, 115-138.
- Parlar, N. (2019). *TRT Kurumuna bağlı radyolardaki günümüz Türk Müziği keman icrâ üslubunun tespit ve teşrihi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pelikoğlu, M. C. (2012) *Geleneksel Türk Halk Müziği eserlerinin makamsal açıdan adlandırılması*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Pelikoğlu, M. C. (2010). Türk Müziğinde terminoloji sorunu: Geleneksel Türk Halk Müziği ve Geleneksel Türk Sanat müziğine yansımaları. *Sanat Dergisi*, 18, 81-89.
- Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe sözlük*. Yapı Kredi Yayınları.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84. <https://dx.doi.org/10.1002/nur.20362>
- Saraçoğlu, A. (2000). *Dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*. Etam Yayınları.
- Say, A. (1992). *Müzik ansiklopedisi* (Cilt 4). Başkent Yay.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Sözer, V. (1986). *Müzik ve müzisyenler ansiklopedisi*. Remzi Kitapevi.
- Sözer, V. (1996). *Müzik*, ansiklopedik sözlük (4. baskı). Remzi Kitapevi.
- Şen, H. O. (1998). *Alâeddin Yavaşca*. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Terzi, C. (2012, Nisan 9-13). *Bağlama icrasında tavır üslup yorum ekol ve doğaçlama kavramları üzerine terminolojik ve algısal saptamalar* [Sözlü bildiri]. 1. Uluslararası Nida Tüfekçi Bağlama Sempozyumu, Türkiye.
- Titon, J. T. (2009). *Worlds of music*. Pre-PressPMG.
- Topaloğlu, T., & Yıldırım Orhan, Ş. (2018). Instructor opinions on the use of Turkish Folk Music of syncopated style in cello training. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 165-177, <https://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n6p165>
- Tura, Y. (1988). *Türk Musikisinin mes'eleleri*. Pan Yayıncılık.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). TDK Yayınları.
- TDK (2020). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yahya Kaçar, G. (2005). Geleneksel Türk Sanat Müziği'nde süslemeler ve nota dışı icralar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 215-228.
- Yamaner, N. H. & Özbilgin, M. Ö. (2006). *Türk Halk Oyunlarında terminoloji sorunu* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yavaşca, A. (1982). Türk Musikisinde tavır. *Mızrap Dergisi*, 1, 7-8.
- Yıldırım, B. (2008). *Teke yöresinde icra edilen gurbet havalarında müzikal açıdan tavır farklılıkları* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yöre, S. (2011). Çağdaş müzik: Bestecilik ana akımları, teknikleri ve başlıca besteciler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1-20.
- Zeybek, Ö. (2013). *Türk Makam Müziği'nde üslup-tavır görüşleri doğrultusunda Münir Nurettin Selçuk, Alâeddin Yavaşca ve Bekir Sıdkı Sezgin icrâlarının analizi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

This study aims to reveal the definition of terms ‘ecole, style, individual characteristics and interpretation’, which are used in Turkish Music, according to the opinions of academicians specialized in the field of Turkish Music. The purpose of the study is to reveal whether there is a standardized terminology in the literature and among living academicians specialized in the field. Another purpose is to reveal the opinions and suggestions of the participants on the subject. This research is important because it points out to problems with terminology in Turkish Music and identifies the current situation on what the terms ‘ecole, style, individual characteristics, and interpretation’ refer to according to the opinions of living specialists in the field.

2. METHOD

The study was carried out through a qualitative descriptive research design. The maximum variation sampling method was employed in the selection of the study group as a purposeful sampling method. In the frame of the study, an interview was held with nine academicians working about Turkish Music, who could be contacted and who agreed to be interviewed. The data was collected with an interview form prepared by the researcher. A semi-structured interview method was used for the collection of data in this study. Voice recordings of the interviews were made and saved in digital format. The recordings were deciphered and transcribed into a text format. The data acquired by this research was subject to content analysis via ATLAS.ti 8 software. Documents in text format and voice recordings were uploaded into the software, the statements related to the study were labeled, the labeled data were grouped by the researcher in line with expert opinions and compared with the relevant literature and interpreted. While transcribing the research into a report format, identities of the interviewees were kept anonymous, with any reference to them made by using codes such as A1, A2, ... A9.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Following analysis of the data acquired in this research, the particular data that may provide an answer to the questions of the research and contribute to the research were encoded under certain themes, which are ‘individual characteristics’, ‘style’, ‘ecole’, ‘interpretation’ and ‘suggestions’. The results of the study revealed that the terms ‘style’ and ‘individual characteristics’ were defined and understood differently both in the literature and by the participants forming the study group of research. On the other hand, usually similar definitions were made for the terms ‘ecole’ and ‘interpretation’.

The term ‘style’ was referred to in a variety of ways by the participants. While some participants interpreted the term ‘style’ as a local concept, others interpreted it as an individual concept. Moreover, some of the participants termed it as a concept specific to the lyrics of pieces, while others stated that the term referred to the overall piece of music.

Whereas, regarding the definition of the term ‘individual characteristics’, there are conflicting ideas among the participants as to whether the term is specific to instruments or sound or a local or personal aspect of the music, or it is an inclusive term for the subject in general. In the light of the definitions provided in the literature and made by the participants, it is found out that the majority defines the term as ‘performance characteristics unique to the performer’.

The results of the study revealed that the terms ‘style’ and ‘individual characteristics’ were defined and understood differently both in the literature and by the participants forming the study group of research; on the other hand, usually similar definitions were made for the terms ‘ecole’ and ‘interpretation’.

According to the definitions in the literature of music, the term ‘style’ is restricted to composers of pieces in some of the sources (Akdoğan, 1987; Hodeir, 2012; Yöre, 2011) while it is more exhaustively defined and addressed in other sources, including various elements of music (Ersoy, 2017; Gazimihal, 1961; Meyer, 1996; Sözer, 1996; Titon, 2009). Whereas none of the participants in this study restricted the term to the composer. Furthermore, the participants A1, A3, A4, and A5 addressed the term ‘style’ from a wider perspective and expressed their opinion that ‘style’ refers to a more general concept than ‘individual characteristics’. As it is obvious from the differing opinions stated, there is a huge contradiction in terms, particularly in regard to the term ‘style’.

The term ‘individual characteristics’, on the other hand, is commonly perceived as a term that is restricted to the composer and defined as ‘performance characteristics unique to the performer’ (Akdoğan, 1987; Hodeir, 2012; Öztuna, 1976; Yöre, 2011). The participants A1, A3, A4, A7, and A8 of the research also stated that the term ‘individual characteristics’ reflects performance characteristics specific to the performer. The participants A2

and A6, on the other hand, reported that they think the term ‘individual characteristics’ is more of a local concept, referring to “local forms of performance”.

When most of the definitions given for the term ‘school of music’ in the literature are examined, it is revealed that the term refers to a more general and exhaustive meaning than the definitions of style and individual characteristics (Ekol, t.y.; Öztuna, 1990; Say, 2002). Öztuna (1990, p. 472) noted that major differences between styles might be possible for different ecoles. Similar to the definitions in the literature, it is revealed that all the participants were addressing the topic ‘ecole’ in this research regard it as a term comprising both style and individual characteristics.

Regarding the term ‘interpretation’, there was no remarkable difference between the definitions given in the literature and made by the participants. The term ‘interpretation’ is commonly understood as a musician’s way of performing by using nuances and/or various vocal/ instrumental techniques -in line with their individual musical knowledge and taste-.

For the avoidance of the contradiction in terms which is leading to problems in the terminology of Turkish Music, it is recommended that clear definitions be made for the mentioned terms through workshops or scientific studies by specialists of the field, such as music teachers, social psychologists, sociocultural anthropologists, ethnologists, music sociologists, music philosophers, and linguists.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14/01/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 497, karar numarası: 81

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırmanın bulgularının elde edilmesinde kendileriyle görüşme yapılan tüm katılımcılara değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 21.06.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 01.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-955647>

OSMANLI İMPARATORLUĞU'NUN DOĞU VE GÜNEY BÖLGELERİNDE EĞİTİM ŞEMSIYESİ ALTINDA AMERİKAN BOARD CEMİYETİNİN MİSYONERLİK FAALİYETLERİ

Çağrı DEMİRTAŞ¹, Fahri KILIÇ²

ÖZ

Misyonerlik kelimesi, Latince "missio" kelimesinden türemiştir. İngilizce ve Fransızca "mission" şeklinde geçmiştir. En yaygın ve özel anlama göre misyon, İncil'i Hristiyan olmamış halklara yaymaktır. Bu bağlamda misyoner "missioner", yetkili, görevli, kendisini bir fikrin yayılmasına adanmış kimse demektir. Amerika, büyük devlet olabilmek için yeni benimsediği dış politika ilkelerini çiğnemenin tacirlerini ve misyonerlerini kullanarak Osmanlı İmparatorluğu'nu içten fethetme girişimlerine başlamıştır. Amerikan Board Cemiyeti, misyonerlik faaliyetleri için özel bir alan ve topluma kolay nüfuz edilebilecek olan eğitim sahası seçilmiştir. Amerikan Board Cemiyeti Osmanlı topraklarında misyonerlik faaliyetleri için yapılanmaya gitmiş ve yapılar inşaat etmek amacıyla devletten arsa, arazi ve bina almak için resmî girişimler başlatmıştır. Osmanlı Devletinin önemli bölgelerinde değerli mülkler edinmeye başlamıştır. Bu mülklerde açtığı okullarda misyonerlik faaliyetlerine başlamıştır. Osmanlı Devleti topraklarında faaliyet gösteren Amerikan Board Cemiyeti, takip edilen ders programları ve derslerde okutulan kitaplarla farklı ırk ve milliyetlerden olan öğrencilere hürriyet fikirlerini aşılamaya, onların millî şuurlarını uyandırmaya çalışmıştır. Örneğin Bebek Koleji, Pera erkek ve kız okullarının ders programlarında, Ermenice, Ermeni edebiyatı dersleri vardır. Misyoner okullarında benzer şekilde Rumca eğitim de verilmiştir. Bu okullardan mezun olan öğrenciler ise kendi mensubu oldukları topluluklarda bağımsızlık fikirlerini halk arasında yaymaya başlamışlardır. Bulgaristan'ın kurucu devlet adamlarının Robert Kolejinde eğitim görmesi bu malumatı desteklemektedir. Aynı şekilde Arap milliyetçiliğini yöneten idareciler Suriye Protestan Kolejinde yetiştirilmiştir.


Anahtar Kelimeler: Misyonerlik, Osmanlı İmparatorluğu, Amerikan Misyonerlik Cemiyeti


MISSIONARY ACTIVITIES OF THE AMERICAN BOARD UNDER THE UMBRELLA OF EDUCATION IN THE EASTERN AND SOUTHERN REGIONS OF THE OTTOMAN EMPIRE

ABSTRACT

The word missionary is derived from the Latin word "missio". This word was translated into English and French as "mission". Mission lexically means duty, authority, power of attorney, and a special duty given to someone to do a job. In the most common and special sense, mission means to spread the Gospel to non-Christian people. In this context, a missionary refers to a person who is authorized, in charge, and committed to disseminating an idea. To become a big state, America initiated its attempts to conquer the Ottoman Empire internally by using its traders and missionaries without violating the foreign policy principles it had newly adopted. The American Board was selected as a particular area for missionary activities and an area of education that could easily penetrate the society. The American Board headed towards constructions for missionary activities in the Ottoman lands and initiated official attempts to buy plots and lands to construct on and buildings from the state. The board began to get valuable properties in significant regions of the Ottoman Empire. It initiated missionary activities in the schools it opened in these properties. The American Board, which operated in the Ottoman lands, tried to instill the ideas of freedom in the students of different races and nationalities and arouse their national consciousness with the curricula followed and the books taught in classes. For example, Armenian and Armenian literature were taught in the curricula of Bebek College and Pera Boys' and Girls' Schools. Similarly, Greek education was also given in missionary schools. Students who graduated from these schools began to spread the ideas of independence among the people in their communities. The fact that Bulgaria's constituent statesmen studied at Robert College supports this issue. Likewise, administrators who led Arab nationalism were educated in the Syrian Protestant College.

Keyword: Missioner, Ottoman Empire, The American Board

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cagridemirtas@ibu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-7268-6545>

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kilic_f@ibu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-0882-5811>

1. GİRİŞ

Misyonerlik kelimesi, Latince "missio" kelimesinden türemiştir. İngilizce ve Fransızca "mission" şeklinde geçmiştir. Misyon, sözlük anlamı itibariyle görev, yetki, vekâlet, bir kimseye bir işi yapması için verilen özel vazife anlamlarına gelir. En yaygın ve özel anlama göre misyon, İncil'i Hristiyan olmamış halklara yaymaktır. Bu bağlamda misyoner (missioner); yetkili, görevli, kendisini bir fikrin yayılmasına adanmış kimse demektir (Erdem, 1999, s. 5). Hristiyan inancında misyoner, resmî kilise teşkilatı veya herhangi bir Hristiyan cemaat tarafından Hristiyanlık inancının mesajını ve dinini yaymak amacıyla özel olarak yetiştirilen ve genel olarak Hristiyanlık dışı toplumlarda görevlendirilen kişi anlamına gelirken bu kişilerin oluşturduğu harekete misyonerlik adı verilmektedir (Gündüz, 2002, akt. Tazegül, 2018, s. 172).

XVIII. yüzyılda İngiltere'de filizlenmeye başlayan ve çeşitli cemiyetlerin kurulmasıyla hem ülke içinde hem de dünya çapında girilen Protestanlaştırma "Evangelizasyon" hareketi, yüzyılın sonuna doğru Amerika kıtasında da önemli bir karşılık bulmuştur. Çok geçmeden Amerika kıtasında yaşayan çeşitli din mensuplarını Protestanlaştırmak amacıyla kurulan cemiyetlerin yanı sıra yurtdışındaki "kâfirlere İncil'i götürmek" için 1810'da Amerikan Board adlı misyonerlik teşkilatı faaliyete geçirilmiştir. İngiltere ile Amerika arasında paralel seyreden Protestan misyonerliği nitelikte dünyanın kendi aralarında bölünmesiyle sonuçlanmıştır. Bu paylaşımda Amerikan Board Cemiyetine düşen coğrafya Osmanlı toprakları olmuştur (Aksu, 2010, s. 19). Osmanlı İmparatorluğu'nda misyonerlik faaliyetlerinin en etkili ve güçlü kuruluşu Amerikan Board Cemiyeti örgütü olmuştur (Sezer, 1999).

19. ve 20. yy.da Anadolu başta olmak üzere Osmanlı topraklarında en etkili misyonerlik teşkilatı olan Amerikan Board of Commissioners for Foreign Missions (ABCFM ya da BOARD) 1810 yılında kurulmuştur. ABCFM, 1819 yılında Türk topraklarını programına almış ve 1820'de ilk Amerikan misyonu İzmir'de kurulmuştur. ABCFM Osmanlı Devleti'ndeki faaliyetlerini 1870 yılına kadar tek başına, o yıldan sonra ise "Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church"le (BFMPC) birlikte yürütmüştür (Güngör, 1999, akt. Canyaş & Canyaş, 2012, s. 58).

Amerika, büyük devlet olabilmek adına yeni benimsediği dış politika ilkelerini çözümlenmeden tacirlerini ve misyonerlerini kullanarak Osmanlı İmparatorluğu'nu içten fethetme girişimlerine başlamıştır. Böylece Avrupa'nın kendi işlerine karışmamasını sağlayarak, laik devlet anlayışından ödün vermeden, devletin misyonerler ve tacirler üzerinde etkisi olmadığına karşı tarafı inandırarak ve dinsel misyonu kullanarak Osmanlı Devleti toprakları üzerinde kendisini hedefe ulaştırarak olan bu politikasına sıkıca sarılmıştır. Amerika'nın iktisadi emperyalizmi, misyonerler tarafından Anadolu'ya getirilmiş ve Osmanlı İmparatorluğu'nu fethedecek en güçlü silah olarak kullanılmıştır. Misyonerlerin İmparatorluk topraklarına gelişlerinin en önemli nedeni, bu toprakların jeopolitik ve jeostratejik bakımdan büyük öneme sahip olmasıdır. Osmanlı İmparatorluğu'nun Anadolu topraklarının, Sanayi Devrimi'nin ihtiyacı olan kömür, petrol, zımpara yataklarına sahip olması emperyalist güçlerin iştahını kabartan bir etken olarak sayılabilir. Güneydoğu Anadolu dünyanın en zengin zımpara kaynaklarının bulunduğu bir bölgedir. Diyarbakır, bakır ve petrol yatakları bakımından da çok zengindir. Osmanlı Devleti topraklarında tarımın canlandırılması, hammadde kaynaklarının kullanılması ve sanayinin harekete geçirilmesi Osmanlı İmparatorluğunu, işlenmiş mallar için iyi bir pazar, sermaye yatırımı için uygun bir ortam ve değerli bir hammadde kaynağına dönüştürmüştür (İnce Erdoğan, 2007, s. 54). Bu gibi temeller ve misyonerliğin felsefesi ile Osmanlı toprakları Amerikalı misyonerlerin hedefi haline gelmiştir. Osmanlı topraklarının misyonerlik faaliyetleri için kolay hedef haline gelmesi ve misyonerlik temelini atılmasını sağlayan uygun şartlar mevcuttu. Bunlar, İmparatorluğun içinde bulunduğu siyasal, ekonomik ve sosyal çöküntü vb. sayılabilir (İnce Erdoğan, 2007).

Amerikan Board Cemiyeti, Osmanlı Devleti topraklarında misyonerlik faaliyetleri için coğrafyanın ekonomik, sosyal, kültürel, etnik ve dinî yapısını ayrıntılı incelemiştir. Bu sayede azınlıkların kültürleri korunarak, millî şuurlarının uyandırılması amaçlanmıştır (Sezer, 1999, s. 9) 1836'ya kadar bu kuruluşa bağlı 41 misyoner ve misyoner yardımcısı Osmanlı Devleti topraklarına gönderilmiş, sonraki süreçte ise misyonerlerin sayısı giderek artmıştır. Anadolu'nun pek çok yerinde şubeler açan cemiyetin amacı, 1820 yılından itibaren Protestanlaştırmaya çalıştığı Ermenilerle yakın ilişkiler içinde bulunarak Osmanlı topraklarında bir Ermeni Devleti kurmaya çalışmak olarak ifade edilebilir (Altunay Şam, 2017).

Amerikan Board Cemiyeti, misyonerlik faaliyetleri için özel bir alan seçerek girişimlere başlamıştır. Bu doğrultuda topluma kolay nüfuz edilebilecek olan eğitim sahası seçilmiştir. Osmanlı Devletinin içinde bulunduğu durum nedeniyle en çok ihmal edilen alanlardan biri olan eğitimde medrese veya Batı tarzı eğitim kurumlarına devam eden kişi sayısının az olması, halkın ekonomik durumunun kötü olması gibi gerekçeler eğitimin hedef olarak seçilmesine neden olmuştur. Ayrıca hedef olarak belirledikleri Hristiyan tebaasının kendileri ile aynı inanca sahip olması da misyonerliğin kolayca başarıya ulaşmasına destek sağlamıştır.

1856 Islahat Fermanı ile sağlanan vicdan hürriyeti prensibi çerçevesinde mezhep değiştirme serbestisinden de yararlanan Protestan misyonerler, eğitimi, Protestanlaştırma programının bir parçası ve aracı olarak gördüklerinden çeşitli seviyelerde okulların sayılarını artırmışlardır (Sezer, 1999, s. 9). Okullar, kiliseler, manastırlar, hastaneler, klinikler, dispanserler, hayır cemiyetleri, yetim evleri, pansiyonlar ve spor kulüpleri

misyonerlerin faaliyetlerini gerçekleştirdikleri en önemli sahaları oluşturmuştur. Okulların en önemlileri Amerikalı misyonerler tarafından açılmıştır. Amerikan Board Cemiyeti örgütü misyonerlik faaliyetlerini açtığı bu okullar ve kurduğu çeşitli sosyal kulüpler aracılığı ile yapmıştır (Tazegül, 2018). Amerikan Board Cemiyetinin, 1820'lerde Osmanlı topraklarında ağırlıklı olarak Hıristiyan tebaasına yönelik Protestan misyonerliği niteliğinde başlattığı bu faaliyetler, 1850'lerden sonra çok sayıda il ve ilçede anaokulları, ilkokullar, liseler kurularak yürütülmeye çalışılmıştır (Tazegül, 2018). Board Teşkilatının Anadolu'daki eğitim faaliyetlerinin en yoğun olduğu dönem 19. yüzyılın ikinci yarısına denk gelmektedir. 1860 yılında Harput'ta yapılan yıllık toplantıda Anadolu'daki misyonerlik faaliyetleri daha da kurumsallaştırılmış ve misyonlar belirli bir hiyerarşik yapı içerisinde coğrafi bölgeler göz önüne alınarak üç grup altında toplanmıştır Batı Türkiye Misyonu'nun idari merkezi İstanbul, Merkezi Türkiye Misyonu'nun merkezi Antep, Doğu Türkiye Misyonu'nun merkezi ise Harput olmuştur (Çoban Döşkaya, 2018, s. 92-93). Faaliyetlerini kısa zamanda İmparatorluğun en uzak köşelerine kadar yaymışlardır. Zaman içinde Doğu, Orta ve Batı Türkiye, ayrıca Suriye Misyonu olarak tanımlanan görev bölgelerinde örgütlenmişlerdir. Bu yaygınlıkta misyonerliğin bilinen yöntemlerini uygulayarak halka kendilerini tanıtmış ve benimsetmişlerdir. Anadolu halkının yaşam tarzıyla karşılaştırılmayacak kadar modern yaşam biçimlerini sergilemişlerdir. Özellikle devletin erişemediği, türlü olanaksızlıklar dolayısıyla hiçbir hizmet veremediği Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır (Akgün, 1992).

Amerikan misyonerleri eğitim misyonu alanında kolejler, ilahiyat okulları, ilkokul ve ortaokullar, anaokulları, körler okulu, sağır okulu gibi kurumlar oluşturdu. Misyonerlik yöntemlerine yeni anlayışlar kazandıran Amerikan misyonerleri okullarda vermiş oldukları dini karakterli eğitim ile uzun vadede hedeflemiş oldukları toplumu meydana getirmeyi ufukta görebilmişlerdir. Din, eğitim ve milliyetçilik kavramlarını bir potada eriterek hazırlanan okul müfredatları ve bu müfredatları besleyen bilgileri içeren kitapların okulların hemen yanı başında yer alan matbaalar tarafından istenilen sayıda özgürce basılması, bu okullarda yetiştirilen gençliğin istenilen yönde harekete geçirilmesini ve istenilen davranış ve tutumların öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamıştır. Beyrut'taki Suriye Protestan Koleji, Harput'taki Fırat Koleji, Antep'teki Türkiye Merkezi Koleji ve Van'daki Amerikan Koleji, Osmanlı topraklarının doğu ve güneydoğu bölgelerinde millet sistemi içerisinde barış içinde yaşayan Ermeni, Rum, Süryani, Arap ve Bulgar genç nesillerin imparatorluk topraklarına ihanet etmesine sebep olmuştur (Öney, 2012, s. 142). Amerikan Board Cemiyeti misyonerleri, Ermeniler üzerindeki planlarını açmış oldukları okullarda uygulamaya koymaya başlamışlardır. Verilen eğitim kapsamında milliyetçi duygular, Batı hayranlığı, Protestan ahlakı müfredata alınıp Amerika'ya ilgi duyacak bir neslin hazırlanmasında önemli bir etken olan ders müfredatları hazırlanmış, bu müfredat doğrultusunda eğitim kitapları basılmış, Ermeni gençlere okutulmuştur (Öney, 2012, s. 142).

Misyonerlerin olumsuz çalışmalarını azaltabilmek amacıyla devletçe okullar açılmasına ve Osmanlı tebaası çocuklarının buralarda eğitilmesi sağlanarak yabancı okulların olumsuz etkilerinin bir dereceye kadar azaltılmasına çalışılmıştır (Bağçeci, 2008, s. 183-184).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Amerikan Board Cemiyeti misyonerlerinin eğitim şemsiyesi altında Osmanlı Devleti'nin Doğu ve Güney bölgelerinde yürüttükleri faaliyetleri ve bu faaliyetlerin etkilerini birinci elden kaynaklar olan Osmanlı Devleti arşiv belgeleri ile ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada tarihi (historical) araştırma deseni kullanılmıştır. Tarihi araştırma deseni amaç, dönemin dokümanları dikkatlice okunarak ya da o zamanlarda yaşamış kişilerle görüşme yapılarak, odaklanılan problemle ilgili "Geçmişte ne oldu?" sorusuna cevap aramaktır. Araştırmacı o dönemde neler yaşandığını olabildiğince doğru bir şekilde anlamaya ve bunun niçin olduğunu açıklamaya çalışır (Büyüköztürk, 2015, s. 19).

2.2. Veri toplama yöntemi

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda Osmanlı arşivleri taranarak birinci elden kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen arşiv belgelerinden bir kısmı araştırmacılar tarafından günümüz Türkçesine tercüme edilerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

2.3. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmada tarihi (Historical) araştırmalar deseni kullanıldığı ve araştırma sürecinde insan veya hayvanlar ile çalışılmadığı için etik izne gerek duyulmamıştır.

3. BULGULAR

Bulgular başlığı altında Amerikan Board Cemiyeti tarafından gerçekleştirilen misyonerlik faaliyetlerine ilişkin Osmanlı Devleti arşiv belgeleri ve bu belgelerin analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Amerikan Board Cemiyeti misyonerlik faaliyetleri

Amerikan Board Cemiyeti Osmanlı topraklarında misyonerlik faaliyetleri için yapılanmaya gitmiş ve yapılar inşa etmek için devletten arsa, arazi ve bina almak için resmî girişimler başlatmıştır. Osmanlı Devletinin önemli bölgelerinde değerli mülkler edinmeye başlamışlardır. Bu mülklerde açtıkları okullarda misyonerlik faaliyetlerine başlamışlardır.

Misyonerlik faaliyetlerinin kurumsal görünümünü ifade edebilecek bir durum ve bunun kayıtlara geçmiş bölümü ise “**Amerika müessesatından Beyrut'ta bulunan Kızlar Mektebi, kilise, bahçe, matbaa, kabristan, misyoner ikametine mahsus haneler, Hıristiyanlığın talimine mahsus mektep, ahır, müstemilat ve müteferriat-ı sairesinin Amerikan Piresbyterian Board Cemiyeti adına kaydının yapılması (Hariciye, Maliye, Dahiliye; (202460) H-16-01-133)**” şeklinde raporlanmıştır. Metnin içeriğinin resmî olması dönemin koşulları gereği bu faaliyetlerin önüne geçilemediğini göstermektedir. Başvuruları değerlendiren yöneticilerin gerekli izinleri verdikleri veya uygulamaları yaptıkları belirlenmiştir. Kurum ve kuruluşlar aracılığı ile misyonerlik temelli eğitim faaliyetlerinin örneklerinden biri, “**Adana'da Amerika'nın Board Cemiyeti'ne ait olup Amerika İnas Mektebi yapılan evlerle misyonerlerin ikametine mahsus evlerin kaydının yapılıp tapusunun adı geçen cemiyete verilmesi talebi [(1327R-01) H-14-04-1327]**” içerikli resmî evraklarda görülmektedir.

Amerikan Board Cemiyetine dair, Osmanlı topraklarının kapsamlı ve geniş bir coğrafyasında, **yabancı okullar meselesi gibi konuları hâvî Amerikan Misyoner Teşkilatları Şefliğinin Bitlis, Antep, Merzifon, Trabzon, Mardin ve Erzurum'da hazırladığı raporlar ve Mavroyani Bey'in mülâhazası (Yer: HR.SYS./2735-10-)** şeklinde Osmanlı devlet arşivlerinde yer alan belge de misyonerlik faaliyetlerinin Anadolu'da ne düzeyde yayıldığına göstergesi olmaktadır.

Bu geniş yayılım ile birlikte misyonerliğin asıl ve gizli olan amaçları ayyuka çıkmaya başlamış ve halkta rahatsızlık oluşturmaya başlamıştır. Oluşan rahatsızlık Osmanlı Devleti'nin tebaasında yer alan birçok kesimde görülmüştür.

Buna ilişkin birkaç örnek incelendiğinde Osmanlı resmî arşiv belgelerinde, **Amerikalı misyonerlerin Harput'ta bir mektep açarak Ermeni çocuklarını ifsad ettikleri, Osmanlı aleyhine ifsadatta bulunan mektebin kapanması için Harput Ermeni ahalisinin şikâyetinde bulunduğu (H-03-06-1311)** dair durum kayıt altına alınmıştır. Bölgede yaşayan bir kısım Ermeni vatandaşının dahi durumdan rahatsız olması dikkat çekicidir.

Benzer bir girişim ise, **Mersin'de Amerikan Protestan Mektebi'ni kuran şirketlerin misyonerlik faaliyetleri ile Anadolu Ermenilerini, Suriye Katoliklerini ve Ehl-i İslamı Protestan yapmak için çalıştıklarını ve bunlara mahalli idarenin engel olamadığını (Y..PRK.MF../3-11-)** ifade eden raporlarda yer almıştır. Bu girişim karşısında mahallî idarenin yaşadığı problem resmî belgelerde ifade edilmektedir.

Bu rahatsızlıklar sonucu gerek kırsalda gerek devlet merkezinde yer alan devlet görevlileri tarafından durumlar incelenmiş ve alınacak tedbirler için yazışmalar yapılmıştır. Bunlara ilişkin raporlar ise tedbirler başlığında incelenecektir.

3.2. Amerikan Board Cemiyeti misyonerlik faaliyetleri karşısında alınan tedbirler

Osmanlı Devleti arşivlerinde mevcut yazışmalarda belirtilen girişimler ve bunlar için alınacak önlemlere ilişkin olarak, **Cebel-i Lübnan'da İngiltere, Amerika ve Fransa'nın eğitim yoluyla yaptıkları yıkıcı faaliyetleri engellemek için büyük ve yeni bir okul açılması, (Y..PRK.MF../2-53-)** Osmanlı Devleti'nin egemenlik alanında yer alan Ortadoğu'daki misyonerlik faaliyetlerinin yıkıcı etkilerini engellemek amacıyla yaptığı çalışmalara bir örnek olarak verilebilir.

Yine Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yapılan misyonerlik faaliyetlerine ilişkin belgelerde, **Amerika ve Avrupa'dan gelip Mardin civarındaki ahalinin durumlarından istifade ile maddi ve manevi tasallutta bulunan ruhani memurlarının tesiratının azaltılması için Mardin sancağında, hususen Midyat ve Nusaybin'de gerektiği kadar mektep açılması, Van vilayetindeki Ermeni mekteplerinin teftiş ve denetim**

altına tutulması ile jandarma teşkilatının güçlendirilmesi (A.}MKT.MHM./501-64 -) şeklinde bir tespit ve önlem alma çabası görülmektedir.

Bu yönde yaşanan başka bir olay ise, **Adana ve Tarsus'ta Cizvit papazlarının bazı çocukları gizlice eğittikleri, kiraladıkları haneye çan taktıkları ve çevrede misyonerlik faaliyetlerinde bulunduğu bildirilmesi üzerine Hariciye Nezareti'nden konuyla ilgili Fransa ve Amerika sefaretlerinin uyarıldığı cevabı alındığı (Yer: DH. MKT. /1408-68-)** tespitinin resmîyete döküldüğü belgede yer almaktadır.

Misyonerlik hareketleri daha da ileriye taşınmış ve kurulan okullara kendi toprakları muamelesi yapılmaya başlanmıştır. **“Mersin'de Amerika misyonerlerinden Doktor Maten'in idaresinde bulunan mektebe Amerika bayrağı astığı haber alındığından böyle şeylerin engellenmesi [(1316Za-27) H-11-11-1316]”** konulu arşiv belgesi Osmanlı topraklarında eğitim şemsiyesi altında başlayan misyonerliğin yıkıcı ve sınır tanımaz gücünü göstermektedir. Bunun önlenmesi içinde girişimin başladığı ifade edilebilir.

Osmanlı topraklarında birçok devlet tarafından misyonerlik faaliyetleri yürütülmüştür. Bu devletlere ilişkin hazırlanan raporlarda Amerikan Board Cemiyetinin de misyonerlik faaliyetlerinde bulunduğu görülebilir. Buna ilişkin **Filistin ve Suriye taraflarında, Fransız, İngiliz, Rus, Alman ve Amerikalıların birçok mektep ve mabet tesis ederek kendi emellerine göre kullandıkları ve bunu gizlemek için de Ortodoks propogandası yaptıklarına dair Ortodoks Patrikliği'nin müracaatı üzerine bu hususta buradaki vilayetlere yapılan tebligat üzerine alınan mütalaaların Sadaret'e takdim olduğunu (H-29-03-1320)** bildiren resmî belge bu faaliyetlerin amacını ve yöntemini açıkça ortaya koymaktadır. Devletin buna yönelik birçok şehirde önlem almaya gittiği de belgede görülmektedir.

Yine buna benzer bir şekilde Doğu Anadolu bölgesinde Amerikan misyonerlerinin Ermeni politikalarına yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin resmî yazışmada, **Amerikan misyonerlerinden olup Bitlis'te okul açarak Ermeni çocuklarına eğitim veren Mister Kol'un, Protestan Ermeni cemaatine vaaz ve nasihat edeceğinden olumsuz bir durumda ne yapılması gerektiğinin ışı (DH.ŞFR./233-22-)** şeklinde durum değerlendirmesi yapılmıştır ve bu konuda önlem almaya yönelik merkezi hükümetten istişare talep edildiği göze çarpmaktadır.

Amerikan Board Cemiyetinin Osmanlı topraklarındaki misyonerlik faaliyetleri okyanus ötesinde gazetelere konu olmuş ve Osmanlı Devleti'nin aldığı önlemler tepki ile karşılanmıştır. Osmanlı Devleti'nin başlattığı önlem girişimlerinin ABD'de yankı uyandırması ve **Amerika misyonerlerinin idare ettiği Protestan mekteplerinin Osmanlı hükümeti tarafından kapatılmak istendiğine dair Dersaadet'ten gönderilen bir telgrafın Amerika gazetelerinde neşrolduğuna (M-06-04-1884)** ilişkin resmî yazışmanın Amerika gazetelerinde yer alması durumun vahametini göstermektedir. Osmanlı Devleti, zararlı misyonerlik faaliyetlerini engellemek veya ortadan kaldırmak için hukuki temeli olan işlemler yapmıştır. Söz konusu olayda Amerikan Elçiliğinden izahat istenmiş ve mevcut zararlı faaliyetin ortadan kaldırılması için Maarif Nizamnamesi'nin 129. maddesinde yer alan 3 aylık süre hatırlatılmıştır. Üç aylık süre sonunda var olan sorunun devam etmesi hâlinde ise Protestan mekteplerinin kapatılacağı belirtilmiştir. Osmanlı Devleti kendi aleyhine çalışmalar yürüten bir yapıya karşı dahi hukuka uygun işlemler yaparak devletin hukukun üstünlüğüne verdiği önemden ödün vermemiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın amacına ilişkin yapılan arşiv taramaları ve elde edilen bulgulara dair sonuçlara yer verilmiştir.

Başlangıçta kişisel ve çoğu zaman da romantik hareket olan misyonerlik; Osmanlı İmparatorluğu'nun zayıflamasına ve gerilmesine paralel olarak güçlenmiş, maddi olanaklarını artırmış, dini amacının dışında emperyalizmin öncülüğünü üstlenmiş ve bunun için de eğitim-öğretim kurumlarını kendi politikası doğrultusunda kurmuş ve teşkilatlandırmıştır (Polat Haydaroğlu, 1990, s. 193).

Osmanlı devleti sınırları içerisinde eğitim-öğretim faaliyeti adı altında yapılan misyonerlik faaliyetleri devlet görevlileri tarafından fark edilmiştir. Bu misyonerlik faaliyetlerine ilişkin raporlar hazırlanarak merkezi hükümete durumlar intikal ettirilmiştir. Hazırlanan bu raporlarda misyonerlik faaliyetlerinin içeriği, misyonerlik ile ilgili kişiler ayrıntılandırılarak belirtilmiştir. Bu raporlar incelendiğinde Osmanlı Devleti'nin doğu ve güney bölgelerinde Amerikan Board Cemiyeti tarafından çeşitli misyonerlik faaliyetlerinin yapıldığı Osmanlı devleti arşiv belgeleri ile kesinleştirilmiştir. Ayrıca bu misyonerlik faaliyetlerinin yürütülmesinde o yörede bulunan ve Osmanlı Devleti'nin aleyhine çalışan diğer grupların da kullanıldığı saptanmıştır. Bu grupların I. Dünya Savaşı ve sonrasında Türkiye Cumhuriyeti'nin vereceği Kurtuluş Savaşı mücadelesinde yine Türk milletinin aleyhine çalışan gruplar veya milletler olduğu ifade edilebilir. Örneğin Doğu'da Ermeniler bu misyonerlik faaliyetlerine hem kişi bazında destek vermişler hem de kendilerine bağlı bulunan kiliseleri bu amaç doğrultusunda işe koşmuşlardır.

Osmanlı topraklarında faaliyet gösteren Amerikan Board Cemiyeti, takip ettiği ders programları ve derslerde okuttuğu kitaplarla farklı ırk ve milliyetlerden olan öğrencilere hürriyet fikirlerini aşlamaya, onların millî şuurlarını uyandırmaya çalışmıştır. Örneğin Bebek Koleji, Pera Erkek ve Kız Okullarının ders programlarında,

Ermenice, Ermeni edebiyatı dersleri okutulmuştur (Danacıoğlu, 2000). Misyoner okullarında benzer şekilde Rumca eğitim de verilmiştir. Bu okullardan mezun olan öğrenciler ise kendi mensubu oldukları topluluklarda bağımsızlık fikirlerini halk arasında yaymaya başlamışlardır. Bulgaristan'ın kurucu devlet adamlarının Robert Koleji'nde eğitim görmesi bu konuyu desteklemektedir. Aynı şekilde Arap milliyetçiliğini yöneten idareciler Suriye Protestan Koleji'nde yetiştirilmiştir. Bu örnekler Ermeni ve Rumlar için de çoğaltılabilir (Can, 2017, s. 28). Misyonerlik faaliyetlerinin Osmanlı topraklarında başarıya ulaştığını, Osmanlı devletinin son dönemlerinde yaşanan ayrılıkçı hareketler ve sonrasında parçalanma ve nihayetinde Osmanlı tebaası olarak yaşamlarını sürdüren milletlerin bağımsız devletler olarak ortaya çıkmasından anlayabiliriz. Hamlin'in "Eğitimimiz Ermenicenin yerleşmesine ivme kazandırmıştır." ifadesi misyoner okullarının etkisini ortaya koymaktadır (Danacıoğlu, 2000). Bu durum Osmanlı devletinin yıkılması ile sınırlı kalmamış ve Osmanlı Devlet mirası üzerine yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında ayaklanmalar, daha sonraki yıllarda ise iç karışıklıklar ile devam etmiştir. Bunun benzeri sorunları tırmandıran gruplar farklı yasa dışı örgütler olarak günümüze kadar gelmiştir. Uluslararası arenada meydana gelen gelişmelerde bu misyonerlik benzeri yapı ile içeride kurulan örgütler veya örgütlenmeler problemler yaratmakta ve Türkiye'nin elini zayıflatmaktadır, denilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, S. (1992). Amerikalı misyonerlerin Anadolu'ya bakışları. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 3(3), 1-16. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000113
- Aksu, A. (2010). *Amerikalı misyonerlerin Osmanlı Anadolu'sundaki eğitim faaliyetleri (1820-1900) ve bunun Osmanlı toplum yapısına etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Altunay Şam, E. (2017). Sivas vilayeti'ne bağlı Amasya ve bazı bölgelerde misyonerlerin ve azınlıkların eğitim faaliyetleri ve Osmanlı idaresinin tutumuna ilişkin bazı tespitler. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 18-32.
- Bağçeci, Y. (2008). Osmanlı Devleti'nde Amerikan misyonerlerinin Ermenilere yönelik eğitim faaliyetleri. *Turkish Studies*, 3(4), 169-192.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2017). *Amerikan Misyoner Teşkilatının Türkiye'de eğitim faaliyetleri (1908-1924)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Canyaş, D., Canyaş, H. & Canyaş, F. (2012). Osmanlı'dan günümüze misyonerlerin kültürel alandaki faaliyetleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 31, 55-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16972/177342>
- Çoban Döşkaya, F. (2018). American Board ve misyoner Corinna Shattuck'ın Urfa faaliyetleri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 5(14), 84-119.
- Danacıoğlu, E. (2000). Osmanlı İmparatorluğunda Amerikan Board Okulları ve Ermeniler. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(10), 131-145. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cttd/issue/25233/266753>
- Erdem, M. (1999). Misyonerlik ve Kırgızistan'da misyoner faaliyetleri. *Dinî Araştırmalar*, 1(3), 5-42.
- İnce Erdoğan, D. (2007). *Osmanlı Devleti'nde Amerikalı misyonerler ve Van Ermeni İsyanı (1896)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öney, C. (2012). American Board ve Sason Ermeni İsyanı'nın Amerika'da propaganda aracı olarak kullanılması. *History Studies*, 4(3), 137-151.
- Polat Haydaroğlu, İ. (1990). *Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı okullar*. Kültür Bakanlığı.
- Sezer, A. (1999). *Atatürk döneminde yabancı okullar (1923-1938)*. Türk Tarih Kurumu.
- Tazegül, Ü. (2018). Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde misyonerlik ve spor. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 171-191. <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The word missionary is derived from the Latin word "missio". This word was translated into English and French as "mission". Mission lexically means duty, authority, power of attorney, and a special duty given to someone to do a job. In the most common and special sense, mission means to spread the Gospel to non-Christian peoples. In this context, a missionary refers to a person who is authorized, in charge, committed to disseminating an idea (Erdem, 1999, p. 5). In the Christian belief, missionary means a person specially trained by the official church organization or any Christian community to spread the message and religion of the Christian belief and usually assigned in non-Christian societies, whereas the movement led by these people is called missionary (Gündüz, 2002, as cited in Tazegül, 2018, p. 172).

The American Board of Commissioners for Foreign Missions (ABCFM or BOARD), the most influential missionary organization in the Ottoman lands, mainly in Anatolia in the 19th and 20th centuries, was founded in 1810. ABCFM included Turkish lands in its program in 1819, and the first American mission was established in Izmir in 1820. ABCFM performed its activities in the Ottoman Empire alone until 1870, and together with the Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church (BFMPC) afterward (Güngör, 1999, as cited in Canyaş & Canyaş, 2012, p. 58).

To become a big state, America initiated its attempts to conquer the Ottoman Empire internally by using its traders and missionaries without violating the foreign policy principles it had newly adopted. Hence, it buckled down to its policy, which would help it achieve its goal on the Ottoman lands, without interfering in European affairs, without compromising the understanding of a secular state, by making the other party believe that the state did not have any effect on missionaries and traders, and by using the religious mission. The economic imperialism of America was brought to Anatolia by the missionaries and used as the most powerful weapon to conquer the Ottoman Empire. The most important reason for missionaries to come to the Empire's lands is that the Empire's lands had great geopolitical and geostrategic importance. The fact that Anatolian lands of the Ottoman Empire possessed the coal, oil, and emery deposits needed by the Industrial Revolution can be counted among the factors that whetted the appetite of the imperialist powers. Southeastern Anatolia is a region with the richest emery resources in the world. Diyarbakir is also highly rich in copper and oil deposits. The revitalization of agriculture, use of raw material resources, and industrial mobilization in the Ottoman lands turned the Ottoman Empire into a good market for processed goods, an environment suitable for capital investment, and a valuable resource of raw materials (İnce Erdoğan, 2007, p. 54). Due to these reasons and the philosophy of missionary activities, Ottoman lands became the target of American missionaries. Thus, the conditions were favorable for the Ottoman lands to become an easy target for missionary activities and to lay the missionary foundation. Among these reasons can be counted reasons such as the political, economic, and social collapse of the Empire (İnce Erdoğan, 2007).

The American Board reviewed the economic, social, cultural, ethnic, and religious structure of the geography in detail for missionary activities in the Ottoman lands. In this way, it was aimed to preserve the cultures of minorities and to arouse their national consciousness (Sezer, 1999, p. 9). Until 1836, 41 missionaries and assistant missionaries affiliated with this organization were sent to the Ottoman lands, and the number of missionaries increased gradually in the next period. Thus, the aim of the board, which opened institutions in several parts of Anatolia, can be stated as trying to found an Armenian State in the Ottoman lands by establishing close relations with the Armenians whom it had tried to make Protestant since 1820 (Altunay Şam, 2017).

The American Board initiated its attempts by selecting a special area for missionary activities. Accordingly, the area of education through which the society could easily be penetrated was selected. The reasons such as the low number of people attending madrasahs or Western-style educational institutions for education, which was one of the most neglected areas owing to the situation in the Ottoman Empire, and the poor economic status of the people resulted in the selection of education as a target. Moreover, the fact that the targeted Christian people had the same belief as theirs helped the missionary succeed easily.

It was tried to reduce the negative activities of missionaries with schools to be opened by the state and to decrease the negative effects of foreign schools to a certain extent by ensuring that the children of Ottoman people were educated there (Bağçeci, 2008, pp. 183-184).

2. METHOD

A historical research design was used in this research. The purpose of a historical research design is to seek an answer to "What happened in the past?" regarding the problem focused on by carefully reading the documents of the period or interviewing people who lived at that time. The researcher tries to understand as accurately as possible what was experienced in that period and to explain why it happened (Büyükoztürk, 2015, p. 19).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In parallel with the weakening and tension of the Ottoman Empire, missionary, initially, a personal and often romantic movement, gained strength, increased its financial opportunities, assumed the leadership of imperialism apart from its religious purpose, and for this, established and organized educational institutions in line with its policy (Polat Haydaroglu, 1990, p. 193).

Missionary activities performed under the umbrella of education within the borders of the Ottoman Empire were noticed by state officials. As a result, reports on these missionary activities were prepared, and the central government passed the situation. In these prepared reports, the content of missionary activities and people related to missionary activities were stated in detail. When these reports were reviewed, it was confirmed via the archive documents of the Ottoman Empire that the American Board performed various missionary activities in the eastern and southern regions of the Ottoman Empire. Furthermore, it was revealed that other groups acting against the Ottoman Empire in that region were also used to execute these missionary activities. These groups can be said to be the groups or nations acting against the Turkish nation during the First World War and then in the Independence War of the Turkish Republic. For example, Armenians in the East provided personal support in these missionary activities and used their own churches.

The American Board, which operated in the Ottoman lands, tried to instill the ideas of freedom in the students of different races and nationalities and arouse their national consciousness with the curricula followed and the books taught in classes. For example, Armenian and Armenian literature were taught in the curricula of Bebek College, and Pera Boys' and Girls' Schools (Danacıoğlu, 2000). Similarly, Greek education was also given in missionary schools. Students who graduated from these schools began to spread the ideas of independence among the people in their communities. The fact that Bulgaria's constituent statesmen studied at Robert College supports this issue. Likewise, administrators who led Arab nationalism were educated in the Syrian Protestant College. These examples can also be increased for Armenians and Greeks (Can, 2017, p. 28). We can see the success of the missionary activities in the Ottoman lands through the separatist movements in the last periods of the Ottoman Empire. After the partition, the emergence of these nations continued their lives as Ottoman people, as independent states. Hamlin's statement, "Our education has accelerated the propagation of the Armenian language," indicates the influence of missionary schools (Danacıoğlu, 2000). This situation was not limited to the collapse of the Ottoman Empire; it continued with uprisings in the first years of the Turkish Republic, which had newly been founded on the legacy of the Ottoman Empire, and with internal turmoil in the following years. Groups that aggravate similar problems have survived to date as different illegal organizations. It can be said that the internal organizations established via this missionary-like structure create domestic problems and weaken Turkey's hand in the developments occurring in the international arena.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmada tarihi (historical) araştırma deseni kullanıldığı ve araştırma sürecinde insan veya hayvanlar ile çalışılmadığı için etik izne gerek duymamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Bütün araştırma süreci iki araştırmacı tarafından ortak yürütülmüştür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışmasını gerektiren bir durum bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 21.06.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 01.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-955651>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROSOSYALLİK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Önder ERYILMAZ¹

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin incelenmesidir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile alt boyutlardan yardım etme, hayırseverlik, özgecilik, bağışlama ve affetme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kesitsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören 412 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Prososyallik Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Mann-Whitney U testi ile Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hayırseverlik, özgecilik ve affetme düzeylerinin orta; yardım etme ve bağışlama düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin kız öğrencilerin düzeyinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf seviyeleri arasında ise prososyallik düzeyinin yanında hayırseverlik, özgecilik ve bağışlama düzeyleri açısından anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak öneriler geliştirilmiştir.


Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, prososyallik, öğretmen adayları

EXAMINING THE PROSOCIALITY LEVELS OF PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the prosociality levels of preservice social studies teachers. In addition, it is also aimed to examine the prosociality levels and helping, benevolence, altruism, giving and forgiveness levels which are sub-dimensions of the prosociality scale according to the gender and grades. The research was carried out in the cross-sectional survey design. The sample of study consists of 412 preservice social studies teachers who study in Turkish universities. The data was obtained through Prosociality Scale. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were employed in order to analyze data. It was concluded that the prosociality level of preservice social studies teachers are at medium level. Moreover, it was found that benevolence, altruism and forgiveness levels of preservice social studies teachers are at medium level and their helping and forgiveness levels are low. It was revealed that prosociality levels of participants are significant in favor of male preservice social studies teachers. Finally it was concluded that a significant difference was found between the levels of benevolence, altruism and forgiveness as well as prosociality levels of preservice social studies teachers. Based on the results of the research, some suggestions were presented for practitioners and researchers.

Keywords: Social studies, prosociality, preservice teachers

¹ Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, onder.eryilmaz@amasya.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-4962-889X>

1. GİRİŞ

İnsanoğlu yaşamı boyunca başkaları ile etkileşim hâlinde olan sosyal bir varlıktır. İnsanların çevreleriyle sağlıklı iletişim hâlinde olması hem kendileri hem de toplum için oldukça önemlidir. Çünkü bu iletişimin kalitesi hem bireylerin hem toplumun iyi oluşunu etkilemektedir (Eisenberg, 1982). Başka bir deyişle toplumun iyi oluşu bireylerin iyi oluşuna, bireylerin iyi oluşu aynı şekilde toplumun iyi oluşuna bağlıdır. Dolayısıyla insanlardan hem kendilerinin hem de toplumun iyi oluşuna yönelik davranış sergilemeleri beklenmektedir. Prososyallik hem bireyin hem de toplumun iyi oluşuna katkı sağlayan en önemli faktörler arasında gösterilmektedir. (Baumsteiger, 2019).

Prososyallik uzun yıllardır çeşitli araştırmacılar tarafından araştırılmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır (Stürmer & Snyder, 2010). Prososyal davranışlar, sosyoloji, psikoloji ve ekonomi gibi birçok alan ile ilişkili olduğu için bu kavramın kesin bir tanımını yapmak oldukça zordur. Ayrıca zamandan zamana, toplumdaki topluma ve kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Lindenberg, 2006). Yapılan tanımlamalar incelendiğinde karşılık beklemezsizin başkalarının yararına ya da yarar sağlamasına dönük sergilenen olumlu sosyal davranışların tümü prososyal davranış olarak kabul edilmektedir (Dunfield, 2014; Eisenberg & Mussen, 1989). Prososyal davranışlar yalnızca bireylerin değil, toplumsal kurumların yararına gerçekleştirilen davranışları da içermektedir (Reykowski, 1984). Paylaşma, yardım etme, iş birliği, teselli etme, gönüllülük gibi birçok davranış birer prososyal özellik olarak kabul edilmektedir (Belluci vd., 2020; Jackson & Tisak, 2001). Prososyal davranışlar başkalarının yararına yönelik sergilenen davranışlar olduğu için toplumun sürdürülebilirliği bakımından önemlidir (Davis vd., 2019).

Prososyallik özellikle çocukluk döneminde kazanılmakta ve gelişmektedir (Brazelli vd., 2021; Malti & Dys, 2018). Araştırmacılar prososyal davranışların öğrenilmesini ya da kazanılmasını bazı öğrenme kuramlarıyla açıklamaya çalışmıştır. Bu kuramların arasında sosyal öğrenme kuramı (Eisenberg, 1982; Kakavoulis, 1998) ve ekolojik sistem kuramı bulunmaktadır (Hu & Feng, 2021; Quan, 2021). Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar yaşadıkları çevrede değer verdikleri kişileri model alarak öğrenirler. Çocukların model aldıkları kişilerin tutum ve davranışları, çocukların kendi tutum ve davranışlarını etkilemekte ve şekillendirmektedir (Bandura, 2011). Çocukların değer verdikleri kişilerin başında öğretmenler bulunmaktadır (Bahn, 2001; Bandura, 2019). Dolayısıyla çocukların tutum ve davranışlarını etkileyen etmenlerin başında öğretmenlerinin tutum ve davranışları gelmektedir.

Ekolojik sistem kuramına göre çocuğun çevresi mikrosistem, mezosistem, egzozistem ve makrosistem olmak üzere dört sisteme ayrılmış ve çocuğun gelişimini bu dört sistem arasındaki ilişkinin belirlediği belirtilmiştir. Buna göre çocukların toplumsallaşmasını en çok mikro ve mezosistemde bulunan kişi ve kurumlar ile olan deneyimler etkilemektedir. Bu sistemlerde çocuğun bizzat kendisi ile etkileşimde bulunduğu aile, akran, komşu, öğretmen, okul ve dini yapılar bulunmaktadır. Makrosistem egzozistemi, egzozistem de mezosistem ve mikrosistemi etkilemekte ve şekillendirmektedir (Bronfenbrenner, 1986; Burns vd., 2015). Görüldüğü gibi her iki kuram öğretmenin çocukların gelişiminde oldukça önemli bir yeri olduğuna işaret etmektedir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sergiledikleri prososyal davranışların ve çocuklarla olan olumlu etkileşimlerin, çocukların prososyal davranışlarını etkilediği ve şekillendirdiği söylenebilir (Adeyemi, 2000; Aruna Thevi & Portia, 2017; Hu & Feng, 2021; Murray & Greenberg, 2000; Solomon vd., 1988).

Ülkemizde çocuklara prososyallik gelişimlerini desteklemek için çeşitli kademelerde farklı dersler okutulmaktadır. İlkokul 4 ile ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde öğrencilere prososyal davranış kazandırmayı amaçlayan dersler arasında sosyal bilgiler dersinin bulunduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler, konusunu sosyal ve beşerî bilimlerden alarak etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim programı olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) özel amaçları incelendiğinde öğrencilerin kendisine, çevresine, ülkesine ve dünyaya karşı sorumluluklarını bilen ve bu yönde davranış sergileyen bireyler olarak yetişmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak öğrencilere empati, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, problem çözme, sosyal katılım gibi beceriler ile adalet, barış, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir (SBDÖP, 2018). Bu beceri ve değerlerin prososyal davranışlar ile yakından ilişkili olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere prososyal davranışların kazandırılmasının amaçlandığı söylenebilir.

Sosyal öğrenme ve ekolojik sistem kuramına ilişkin bilgiler ile sosyal bilgiler dersi öğretim programı göz önünde bulundurulduğunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sergiledikleri prososyal davranışların, ders kapsamında öğrencilere kazandırmayı amaçladıkları prososyal davranışlar üzerinde önemli bir rol oynayabileceği anlaşılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle geleceğin sosyal bilgiler öğretmeni olacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyal davranış düzeylerinin incelenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birer prososyal davranış olarak kabul edilebilecek diğer kâmlık (Aykırı, 2019; Baser & Kilinc, 2015; Seçgin & Yazıcı, 2018), yardımseverlik (Kara vd., 2017),

empati (Çatlak & Yiğit, 2017; Kaya, 2016), sosyal katılım (Karatekin vd., 2014) gibi çeşitli beceri ve değerler ile ilişkisi üzerine bazı araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin incelendiği bir araştırmanın olmadığı belirlenmiştir. Sosyal bilgilerin temel amaçlarından birisinin öğrencilere prososyal davranış kazandırmak olduğu ve birçok öğrenme kuramına göre öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışların öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde oldukça önemli etkisinin olduğu bilgisi göz önünde bulundurulduğunda geleceğin öğretmenleri olacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile yardım etme, hayırseverlik, özgecilik, bağışlama ve affetme düzeyleri nedir?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre prososyallik düzeyi ile yardım etme, hayırseverlik, özgecilik, bağışlama ve affetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf seviyesi değişkenine göre prososyallik düzeyi ile yardım etme, hayırseverlik, özgecilik, bağışlama ve affetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelleri arasında yer alan kesitsel tarama modelidir. Kesitsel tarama modelinde araştırmacılar evrenin içinde tek seferde bir örneklem grubundan veri toplayarak araştırmalarını gerçekleştirirler (Atalmış, 2019). Bu araştırmada da veriler Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları evreni içerisinden belli sayıdaki sosyal bilgiler öğretmen adayından tek seferde elde edilmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki üniversitelerin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminden yararlanan araştırmacılar, verileri yakın ve erişilmesi kolay olan durumlardan elde eder (Kılıç, 2013). Araştırmanın örneklemini, araştırma evreni içinden belirlenmiş 412 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Örneklem Grubu ile İlgili Bilgiler

Özellik		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	329	79,85
	Erkek	83	20,15
Sınıf Seviyesi	1. sınıf	97	23,54
	2. sınıf	151	36,65
	3. sınıf	97	23,54
	4. sınıf	67	16,27
N		412	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere 412 sosyal bilgiler öğretmen adayının %79,85’ini kız, %20,15’ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca örneklem grubunun %23,54’ü 1. sınıfta, %36,65’i 2. sınıfta, %23,54’ü 3. sınıfta ve %16,27’si 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ayten ve Korkmaz (2019) tarafından geliştirilen “Prososyallik Ölçeği” kullanılmıştır. 14 ile 56 yaş aralığındaki bireylere yönelik geliştirilen Prososyallik Ölçeği 22 madde ve “yardım etme”, “hayırseverlik”, “özgecilik (diğerkamlık)”, “bağışlama” ve “affetme” olmak üzere toplam beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipi olarak geliştirilmiştir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin bütününde ,91, “yardım etme” boyutunda ,88, “hayırseverlik” boyutunda ,85, “özgecilik” boyutunda ,71, “bağışlama”

boyutunda ,68 ve “affetme” boyutunda ,70 olarak ölçülmüştür. Bu çalışmada ise elde edilen Cronbach alfa ile McDonald omega güvenirlik katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Cronbach's Alpha ve Mcdonald's Omega Güvenirlik Katsayıları

Boyut	α	ω
Prososyallik (Toplam puan)	.884	.896
Yardım Etme	.958	.960
Hayırseverlik	.854	.860
Özgecilik	.655	.677
Bağışlama	.669	.696
Affetme	.769	.778

Sosyal bilimler alanındaki araştırmaların büyük çoğunluğunda güvenirlik için Cronbach alfa katsayısından yararlanılmaktadır. Ancak Cronbach alfa güvenirlik katsayısı her durumda anlamlı sonuçlar verememektedir. Bu sınırlılığın çözümü için uzmanlar özellikle sosyal bilimler alanındaki araştırmalar için Omega güvenirlik katsayısından yararlanılmasını önermektedir (Deng & Chan, 2017; Goodboy & Martin, 2020; Hayes & Coutts, 2020). Bu bilgiler göz önünde bulundurularak çalışmada elde edilen verilerin güvenirliği için Cronbach’s Alpha ile McDonald’s Omega güvenirlik katsayılarından yararlanılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının, ölçeğin geliştirilme sürecinde elde edilen güvenirlik katsayıları ile birbirine yakın ve güvenilir ile yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Ayrıca McDonald omega güvenirlik katsayıları incelendiğinde de ölçeğin ve alt boyutlarının benzer şekilde güvenilir ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen prososyallik ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik verileri incelendiğinde ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca “yardım etme” ve “hayırseverlik” boyutlarının güvenirliğinin yüksek düzeyde ve “özgecilik”, “bağışlama” ve “affetme” boyutlarının güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verilerinin toplanması için öncelikle bir devlet üniversitesinin sosyal ve beşerî bilimler etik kuruluna başvurulmuş ve çalışmaya ilişkin etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra ölçek Google Formlar uygulaması aracılığıyla uygun formata uyarlanmıştır. Google Formlar formatındaki ölçek Türkiye’deki farklı devlet üniversitelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ulaştırılmış ve sosyal bilgiler öğretmen adayları elektronik ortamda ölçeği doldürmüştür.

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler Jamovi (1.8.4 versiyonu) programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın güven aralığı %95 olarak kabul edilmiştir. Çalışmada öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin incelenmesi için betimsel veriler incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Prososyallik Ölçeği yedi seçenekli ve altı aralıklı olduğu için ölçek ve alt boyutlarından 1.00 ile 3.00 arası alınan ortalama puanlar düşük düzey, 3.01 ile 5.00 arası alınan ortalama puanlar orta düzey ve 5.01 ile 7.00 arası alınan ortalama puanlar yüksek düzey kabul edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenine göre incelenmesi için uygulanacak teste karar vermek amacıyla öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ayrıca verilerin dağılımının normalliğini incelemek için Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile Shapiro-Wilk testine ilişkin sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Prososyallik Ölçeği’nden Elde Edilen Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ile Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	N	Çarpıklık		Basıklık		Shapiro-Wilk p
		Çarpıklık	Standart hata	Basıklık	Standart hata	
Prososyallik	412	0,8227	0,120	1,142	0,240	< ,001
Yardım Etme	412	2,4350	0,120	5,045	0,240	< ,001
Hayırseverlik	412	0,0662	0,120	-0,673	0,240	< ,001
Özgecilik	412	0,4449	0,120	-0,365	0,240	< ,001
Bağışlama	412	0,7816	0,120	0,320	0,240	< ,001
Affetme	412	0,1431	0,120	-0,832	0,240	< ,001

Tablo 3 incelendiğinde prososyallik ile yardım etme boyutunun çarpıklık değerinin +1 ile -1 arasında olmadığı görülmüştür. Diğer yandan Prososyallik Ölçeği ile yardım etme boyutunun basıklık değerinin de +1 ile -1

arasında olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Prososyallik Ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk vd., 2018). Elde edilen bu bilgilerden hareketle veriler parametrik testlerin tüm varsayımlarını karşılayamadığı için parametrik olmayan (non-parametric) testlerin uygulanmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin erkek ve kız öğrencilere göre incelenmesi için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Diğer yandan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıf seviyesine göre incelenmesi için ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Araştırmada ayrıca etki büyüklükleri raporlaştırılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: E-30640013-108.01-11819

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem soruları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile yardım etme, hayırseverlik, özgecilik, bağışlama ve affetme düzeyleri ve düzeylerin cinsiyet ile sınıf değişkenine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile yardım etme, hayırseverlik, özgecilik, bağışlama ve affetme alt boyutlarına ilişkin düzeyleri

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik ile alt boyutlarına ilişkin düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Prososyallik ile Alt Boyutlarına İlişkin Düzeyleri

	N	\bar{X}	Standart hata	Sd	95% Güven Aralığı			
					Alt Sınır	Üst Sınır	Minimum	Maksimum
Prososyallik	412	3,13	0,0482	0,978	3,04	3,23	1,00	6,77
Yardım etme	412	1,86	0,0722	1,465	1,72	2,00	1,00	7,00
Hayırseverlik	412	3,97	0,0692	1,404	3,83	4,10	1,00	7,00
Özgecilik	412	3,55	0,0702	1,425	3,41	3,69	1,00	7,00
Bağışlama	412	2,91	0,0651	1,322	2,78	3,04	1,00	7,00
Affetme	412	3,88	0,0809	1,642	3,72	4,04	1,00	7,00

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin orta olduğu belirlenmiştir ($\bar{X} = 3,13$). Bununla birlikte alt boyutlardan hayırseverlik, özgecilik ve affetme düzeylerinin de orta olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{X} = 3,97$; $\bar{X} = 3,55$; $\bar{X} = 3,88$). Yardım etme ve bağışlama düzeylerinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X} = 1,86$; $\bar{X} = 2,91$).

3.2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile yardım etme, hayırseverlik, özgecilik, bağışlama ve affetme alt boyutlarına ilişkin düzeylerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Prososyallik Ölçeği’nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre dağılımına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Prososyallik Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Düzye	Cinsiyet	n	\bar{X}	Sd	Se
Prososyallik	Erkek	83	3,29	0,996	0,109
	Kız	329	3,09	0,971	0,535
Yardım Etme	Erkek	83	2,12	1,685	0,185
	Kız	329	1,80	1,40	0,077

Tablo 5 (devamı).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Prososyallik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Düzy	Cinsiyet	n	\bar{X}	Sd	Se
Hayırseverlik	Erkek	83	4,14	1,511	0,166
	Kız	329	3,92	1,375	0,075
Özgecilik	Erkek	83	3,51	1,356	0,149
	Kız	329	3,56	1,444	0,079
Bağışlama	Erkek	83	3,21	1,265	0,139
	Kız	329	2,84	1,327	0,073
Affetme	Erkek	83	3,80	1,574	0,173
	Kız	329	3,90	1,660	0,091

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğretmen adaylarının sayısının erkek öğretmen adaylarının sayısından yaklaşık dört kat daha fazla olduğu görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan Yükseköğretim Program Atlası verileri incelendiğinde kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere oranla oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir (YÖK, 2021). Bu bakımdan araştırmanın örnekleminin cinsiyet değişkenine göre araştırma evrenine benzer biçimde şekillendiği söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Prososyallik Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının prososyallik ($\bar{X} = 3,29$) ile yardım etme ($\bar{X} = 2,12$), hayırseverlik ($\bar{X} = 4,14$) ve bağışlama ($\bar{X} = 3,21$) alt boyutlarından aldıkları puanların kız öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan kız öğrencilerin özgecilik ($\bar{X} = 3,56$) ve affetme ($\bar{X} = 3,90$) alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Prososyallik Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Düzy	U	p	Cohen's d
Prososyallik	11655	0,020*	0,146
Yardım Etme	12393	0,092	0,092
Hayırseverlik	12448	0,107	0,883
Özgecilik	13609	0,482	0,003
Bağışlama	10909	0,002**	0,201
Affetme	13351	0,623	0,022

Not: **p < .01; *p < .05; $H_0 \mu \text{ Erkek} > \mu \text{ Kız}$

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Prososyallik Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde prososyallik düzeyleri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U = 11655; p < .05). Ayrıca alt boyutlardan bağışlama boyutunda da erkek öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir (U = 10909; p < .05). Bunlar ile birlikte erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark oluşturan prososyallik düzeyi (d > .08) ile alt boyutlardan bağışlama düzeyinin (d > .08) etki büyüklükleri incelendiğinde "geniş" etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Yardım etme (U = 12393; p > .05), hayırseverlik (U = 11655; p < .05), özgecilik (U = 13609; p < .05) ve affetme (U = 13351; p < .05) alt boyutlarında ise anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

3.3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile yardım etme, hayırseverlik, özgecilik, bağışlama ve affetme alt boyutlarına ilişkin düzeylerin sınıf değişkenine göre incelenmesi

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Prososyallik Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıf seviyesi değişkenine göre dağılımına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Prososyallik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Dağılımı

Düzy	Sınıf Seviyesi	n	\bar{X}	Se	Sd
Prososyallik	1. Sınıf	97	3.18	0.1097	1.081
	2. Sınıf	151	2.97	0.0747	0.918
	3. Sınıf	97	3.18	0.1017	1.002
	4. Sınıf	67	3.37	0.1065	0.871

Tablo 7 (devamı).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Prososyallik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Dağılımı

Düzy	Sınıf Seviyesi	n	\bar{X}	Se	Sd
Yardım Etme	1. Sınıf	97	1.86	0.1524	1.501
	2. Sınıf	151	1.76	0.1065	1.309
	3. Sınıf	97	1.92	0.1615	1.590
	4. Sınıf	67	2.03	0.1915	1.568
Hayırseverlik	1. Sınıf	97	4.05	0.1462	1.440
	2. Sınıf	151	3.69	0.1115	1.371
	3. Sınıf	97	4.13	0.1412	1.391
	4. Sınıf	67	4.24	0.1681	1.376
Özgecılık	1. Sınıf	97	3.73	0.1478	1.456
	2. Sınıf	151	3.46	0.1146	1.409
	3. Sınıf	97	3.26	0.1382	1.361
	4. Sınıf	67	3.91	0.1746	1.429
Bağışlama	1. Sınıf	97	2.92	0.1443	1.421
	2. Sınıf	151	2.72	0.1059	1.302
	3. Sınıf	97	2.98	0.1379	1.358
	4. Sınıf	67	3.24	0.1346	1.102
Affetme	1. Sınıf	97	3.88	0.1779	1.752
	2. Sınıf	151	3.77	0.1280	1.573
	3. Sınıf	97	3.99	0.1825	1.797
	4. Sınıf	67	3.95	0.1706	1.397

Not: N= 412

Tablo 7 incelendiğinde araştırmanın örneklemindeki 2. sınıf seviyesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayı sayısının (n = 151), diğer sınıf seviyelerine göre fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca 4. sınıf seviyesindeki sosyal bilgiler öğretmen adayı sayısının (n = 67) diğer sınıf seviyelerindeki öğretmen adayı sayısından daha az olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Prososyallik Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	χ^2	df	p	ϵ^2
Prososyallik	12.00	3	0.007**	0.02919
Yardım etme	1.69	3	0.639	0.00411
Hayırseverlik	10.38	3	0.016*	0.02526
Özgecılık	10.59	3	0.014*	0.02577
Bağışlama	11.60	3	0.009**	0.02821
Affetme	1.17	3	0.760	0.00285

Not: **p < .01; *p < .05

Tablo 8 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri arasında prososyallik düzeyi (p < .01) ile alt boyutlardan olan hayırseverlik (p < .05), özgecılık (p < .05) ve bağışlama (p < .01) düzeyi bakımından anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan alt boyutlardan olan yardım etme ve affetmeye ilişkin anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (p > .05). Ayrıca prososyallik düzeyi ile hayırseverlik, özgecılık ve bağışlama düzeylerine ilişkin etki büyüklüğünün “küçük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\epsilon^2 < .06$). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hangi sınıf seviyeleri arasındaki prososyallik, hayırseverlik, özgecılık ve bağışlama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Prososyallik, Hayırseverlik, Özgecılık ve Bağışlama Düzeylerine İlişkin Veriler

Sınıf seviyesi	Prososyallik		Hayırseverlik		Özgecılık		Bağışlama	
	W	p	W	p	W	p	W	p
1. Sınıf 2. Sınıf	-1.9205	0.526	-2.938	0.161	-1.79	0.586	-1.444	0.737
1. Sınıf 3. Sınıf	-0.0253	1.000	0.163	0.999	-3.16	0.115	0.743	0.953
1. Sınıf 4. Sınıf	2.4512	0.307	0.947	0.909	1.43	0.742	3.056	0.134

Tablo 9 (devamı).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Prososyallik, Hayırseverlik, Özgecilik ve Bağışlama Düzeylerine İlişkin Veriler

Sınıf seviyesi		Prososyallik		Hayırseverlik		Özgecilik		Bağışlama	
		W	p	W	p	W	p	W	p
2. Sınıf	3. Sınıf	2.3875	0.330	3.363	0.081	-1.59	0.673	2.355	0.342
2. Sınıf	4. Sınıf	4.8358	0.004**	3.905	0.029*	3.13	0.119	4.801	0.004**
3. Sınıf	4. Sınıf	3.0286	0.140	0.878	0.929	4.19	0.016*	2.449	0.307

Not: **p < .01; *p < .05

Tablo 9'da gösterilen Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre 2. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında prososyallik düzeyi ($p < .01$) ile hayırseverlik ($p < .05$) ve bağışlama ($p < .01$) düzeyleri bakımından 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında 3. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında ise özgecilik boyutunda ($p < .05$), 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin orta olduğu görülmüştür. Bunun yanında hayırseverlik, özgecilik ve affetme düzeylerinin orta, yardım etme ve bağışlama düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Van der Graff vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ile açıklanabilir. Ergen bireyler ile gerçekleştirilen araştırmada erkeklerin prososyal davranış düzeylerinin özellikle 14 ile 16 yaş arasında artış gösterdiği ve 16 yaşından sonra nispeten düştüğü, diğer yandan kızların ise 16 yaşına kadar yükseldiği ve 16 yaşından sonra nispeten düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca Brownell (2013), Malti ve Dys (2018) ve McMohan vd. (2006) insanların yaşamlarının ikinci yarısındaki, başka bir ifadeyle orta ve ileri yaşlardaki prososyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin orta ve alt boyutların orta ve düşük düzeyde olmasının alan yazında açıklaması olsa da, sonuçların oldukça düşündürücü olduğu söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik ile alt boyutlarına ilişkin düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, prososyallik düzeyi ile alt boyutlardan olan bağışlama düzeyinin erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile bağışlama düzeyinin kız sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak diğer alt boyutlarda ise anlamlı farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Baser ve Kilinc (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özgeci, başka bir deyişle özgeci sorumluluk düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Diğer yandan Ercan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin, prososyal özellik olarak kabul edilen sosyal sorumluluk düzeyleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Büyükdoğan (2020) tarafından, vakıf üniversitesinde öğrenim gören sosyal ve beşerî bilimler fakültesindeki kadın öğrencilerin özgeci sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında farklı yaş grupları ile gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları incelendiğinde, genellikle kızların lehine anlamlı farkın bulunduğu görülmektedir (Eisenberg, 1982; Kamas & Preston, 2021). Ancak bununla birlikte erkeklerin lehine anlamlı farkın bulunduğu araştırmalar (Kakavolis, 1998; McMohan vd., 2006) ve cinsiyet değişkeni bakımından bir farkın tespit edilmediği araştırmalar da bulunmaktadır (Baser & Kilinc, 2015; Jackson & Tishak, 2001; Patrick, 2018). Bu araştırma ile alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda her iki cinsiyet grubu için de net bir yargıya varmanın zor olduğu görülmektedir. Nitekim bu araştırma ve alan yazındaki diğer araştırmaların örneklem grupları incelendiğinde farklı yaş gruplarından verilerin elde edildiği dikkat çekmektedir. Bu bilgilerden hareketle prososyallik ile cinsiyetin doğrudan bir ilişkisi olmadığı, prososyallik ile cinsiyet arasında bir aracı değişkenin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yalnızca prososyallik düzeyi ile alt boyutlardan olan hayırseverlik, bağışlama ve özgecilik düzeylerinin bazı sınıf seviyeleri arasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıf ile 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile hayırseverlik ve bağışlama düzeyleri arasında, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farkın bulunduğu görülmüştür. Ayrıca 4. sınıf ile 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özgecilik düzeyleri arasında, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farkın bulunduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile alan yazındaki araştırma sonuçları arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Baser ve Kilinc (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özgeci sorumluluk düzeyleri arasında sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Büyükdoğan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal ve beşerî bilimler fakültesindeki üniversite öğrencilerinin özgeci sorumluluk düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı

belirlenmiştir. Bu araştırmada bazı alt boyutlar ve bazı sınıf seviyeleri için benzer bir durum söz konusu olsa da, diğer araştırmalardan farklı olarak 4. sınıf seviyesi ile 2 ve 3. sınıf seviyeleri arasında bazı boyutlar için anlamlı farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın ve alan yazındaki ilgili araştırmaların sonuçlarından hareketle bazı öneriler geliştirilmiştir:

- 1- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin orta, diğer alt boyutlara ilişkin düzeylerinin orta ve düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik gelişimlerinin daha fazla desteklenmesi önerilmektedir. Bunun için topluma hizmet uygulamaları dersi gibi, öğretmen adaylarının prososyallik ile ilgili bilgi, beceri ve değer edinebilecekleri derslerin sayıları arttırılmalı ya da bu dersler daha etkili uygulanacak biçimde yeniden düzenlenmelidir.
- 2- Araştırmada erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik ve bağışlama düzeylerinin kız öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazında cinsiyet ile prososyallik arasındaki ilişkiye ilişkin çok farklı sonuçların bulunduğu görülmüştür. Bu duruma istinaden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimindeki derslerin yürütücüsü olan öğretim elemanlarının, öğrencilerin prososyallik gelişimlerine yönelik bilgi, beceri ve değer kazandırmaya çalışırken cinsiyet farklılıklarının olabileceğini göz önünde bulundurmalarının yararlı olabileceği düşünülmektedir.
- 3- Araştırmada 4. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı alt boyutlar açısından 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında farkın olduğu görülmüştür. Bu durum göz önünde bulundurularak, öğretim üyeleri tarafından öğretmen adaylarının prososyal gelişimlerini desteklemek için bilgi, beceri ve değer kazandırılırken sınıf seviyeleri arasında farklılıklar olabileceğinin göz önünde bulundurulmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca her sınıf seviyesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyal gelişimlerini destekleyebilecek seçmeli ya da zorunlu derslerin uygulamaya konması hem sınıf seviyeleri arasındaki farkın azalması hem de öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin artması bakımından yararlı olabilir.

Araştırmacılara yönelik olarak ise aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyal davranış düzeylerini arttırabilecek bağımsız değişkenlerin etkisine ilişkin yarı ya da gerçek deneysel desenlerde araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyi ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- 3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyini yordayabilecek değişkenlere yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- 4- Prososyallik ile ilgili metaanaliz çalışmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adeyemi, M. B. (2000). Teaching conflict resolution to social studies students in Botswana. *The Social Studies*, 91(1), 38-41. <https://doi.org/10.1080/00377990009602440>
- Aruna Thevi, S. T., & Portia, R. (2017). Prosocial behavioural of school teachers in classroom. *International Journal of Applied and Advanced Scientific Research*, 2(2), 10-13.
- Atalmış, E. H. (2019). Tarama araştırmaları. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 97-116). Nobel Yayıncılık.
- Aykırı, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin diğerkamlik değeri ve sosyal problem çözme becerisi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Ayten, A., & Korkmaz, S. (2019). The relationships between religiosity, prosociality, satisfaction with life and generalised anxiety: A study on Turkish Muslims. *Mental Health, Religion & Culture*, 22(10), 980-993. <https://doi.org/10.1080/13674676.2019.1695246>
- Bahn, D. (2001). Social learning theory: Its application in the context of nurse education. *Nurse Education Today*, 21, 110-117. <https://doi.org/10.1054/nedt.2000.0522>
- Bandura, A. (2011). A social cognitive perspective on positive psychology. *Revista de Psicologia Social*, 26(1), 7-20.
- Bandura, A. (2019). The social learning theory of aggression. In R. A. Falk & S. S. Kim (Eds.), *The war system: An interdisciplinary approach* (pp. 141-158). Routledge.
- Baser, H. B., & Kilinc, E. (2015). Investigating pre-service social studies teachers' global social responsibility level. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 45-55. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2015.412.4>
- Baumsteiger, R. (2019). What the world needs now: An intervention for promoting prosocial behaviour. *Basic and Applied Social Psychology*, 41(4), 215-229. <https://doi.org/10.1080/01973533.2019.1639507>
- Bellucci, G., Camilleri, J. A., Eickhoff, S. B., & Krueger, F. (2020). Neural signatures of prosocial behaviours. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 118, 186-195. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.07.006>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behaviour: Current perspectives. *Infancy*, 18(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/infa.12004>
- Burns, M. K., Warmbold-Brann, K., & Zaslofsky, A. F. (2015). Ecological system theory in school psychology review. *School Psychology Review*, 44(3), 249-261. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0092.1>
- Büyükdoğan, B. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk algılarının değerlendirilmesi. *E-Journal of New Media*, 4(3), 203-215. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2020/ejnm_v4i3005
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 19. baskı). Pegem Akademi.
- Çatlak, İ. H. & Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1794-1819.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Davis, A. N., Martin-Cuellar, A. & Luce, H. (2019). Life events and prosocial behaviors among young adults: Considering the roles of perspective taking and empathic concern. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(4-5), 205-216. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1632785>
- Deng, L., & Chan, W. (2017). Testing the difference between reliability coefficients alpha and omega. *Educational and Psychological Measurement*, 77(2), 185-203. <https://doi.org/10.1177/0013164416658325>
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behaviour as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behaviour in children*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behaviour*. Academix Press.
- Ercan, B. (2009). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları: Antalya örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Goodboy, A. K., & Martin, M. M. (2020). Omega over alpha for reliability estimation of unidimensional communication measures. *Annals of the International Communication Association*, 44(4), 422-439. <https://doi.org/10.1080/23808985.2020.1846135>

- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hu, Q., & Feng, Q. (2021). Parenting style and prosocial behaviour among Chinese Preschool children: A moderation model. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1888942>
- Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 349-367.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kakavoulis, A. (1998). Aggressive and prosocial behaviour in young Greek children. *International Journal of Early Years Education*, 6(3), 343-351. <https://doi.org/10.1080/0966976980060308>
- Kamas, L., & Preston, A. (2021). Empathy, gender and prosocial behaviour. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 92, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2020.101654>
- Kara, C., Altıntaş, A. & Kaya, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla "yardımseverlik değeri" kazanımları hakkındaki görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 23-37.
- Karatekin, K., Kuş, Z., & Merey, Z. (2014). Social studies pre-service teachers' social participation in solutions to environmental problems. *Elementary Education Online*, 13(2), 345-361.
- Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 229-237. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2545>
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Lindenberg, S. (2006). *Prosocial behaviour, solidarity, and framing processes*. Springer.
- Malti, T., & Dys, S. P. (2018). From being nice to being kind: Development of prosocial behaviours. *Current Opinion in Psychology*, 20, 45-49. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.036>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (ss. 2-31). Pegem Akademi.
- Quan, S. (2021). Socioeconomic status and prosocial behaviors among Chinese emerging adults: Sequential mediators of parental warmth and personal belief in a just World. *Children and Youth Services*, 120, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105680>
- Partick, R. B., Bodline, A. J., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2018). What accounts for prosocial behaviour? Roles of moral identity, moral judgement, and self-efficacy beliefs. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(5), 231-245. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1491472>
- Reykowski, J. (1984). Spatial organization of a cognitive system and intrinsic prosocial motivation. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behaviour* (pp. 51-76). Plenum Press.
- Secgin, F. & Yazıcı, F. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 1267-1292. <https://doi.org/10.26466/opus.436414>
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behaviour in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527-554.
- Stürmer, S., & Snyder, M. (2010). The psychological study of group process and intergroup relations in prosocial behaviour. In S. Stürmer & M. Snyder (Eds.), *The psychology of prosocial behaviour: Group process, intergroup relations and helping* (pp. 1-10). Blackwell Publishing.
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086-1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- YÖK. (2021). *Yükseköğretim program atlası*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The human is a social being who interacts with others in the entire life. It is quite important to interact in a good way for individuals in order to build a healthy society. Because the way of interactions affects the well-being of both individuals and society (Eisenberg, 1982). In other words, the well-being of the society depends on the well-being of individuals, and the well-being of the individuals also depends on the well-being of the society. Therefore, people are expected to behave for the well-being of both themselves and the society. Prosociality could be accepted one of the important factors contributing to the well-being of both the individuals and society (Baumsteiger, 2019).

Prosocial behaviours are the behaviours that is not only beneficial for other individuals but also for the public good such as sharing, helping, cooperation, and volunteering (Belluci et al., 2020; Jackson & Tisak, 2011; Reykowski, 1984). Prosociality is important for the sustainability of the society because of its other-oriented nature (Davis et al., 2019).

Prosociality is internalized and learned at the beginning of the early childhood (Brazelli et al., 2021; Malti & Dys, 2018). Scholars tried to explain how prosociality is learned by some learning theories including social learning theory and ecologic system theory which are essential theories about the prosociality (Eisenberg, 1982; Hu & Feng, 2021; Kakavoulis, 1998; Quan, 2021). According these social-oriented theories, the environment is the major factor for the personal development. In other words, individuals' personal development is shaped by the environment. Teachers are one of the considerable environmental factors that shape children's personal development.

Various courses are taught for the prosocial development of students in different stages in Turkish education system. It can be said that social studies is one of the major courses which is taught in 4th, 5th, 6th and 7th grades for prosocial development. The essential objective of social studies is to educate children as active citizens (Öztürk, 2012). When the content of social studies curriculum is examined, there can be seen many skills that are aimed to teach students such as empathy, critical thinking, communication, social participation are directly related with prosociality. Similarly, there are some values which are aimed to teach students such as sensitivity, solidarity, respect, responsibility are directly related with prosociality (SBDÖP, 2018). Considering these information, it can be said that one of the important role of social studies is to raise children as active citizens who internalized prosociality.

In the light of social learning and ecological system theories and content of the social studies curriculum, social studies teachers' prosociality can play a key role to shape students' prosocial behaviours which are one of the main objectives of the social studies course. Thus, it could be important to investigate prosociality levels of preservice social studies teachers who will be social studies teachers in the near future.

The main purpose of this research is to investigate the prosociality levels of preservice social studies teachers. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- 1- What is the prosociality and helping, benevolence, altruism, giving and forgiveness levels of preservice social studies teachers?
- 2- Is there a significant difference between prosociality and helping, benevolence, altruism, giving and forgiveness levels of preservice social studies teachers according to gender variable?
- 3- Is there a significant difference between prosociality and helping, benevolence, altruism, giving and forgiveness levels of preservice social studies teachers according to grade variable?

2. METHOD

The cross-sectional survey design was adopted in this research. Accordingly, data was obtained from the represented sample in the research population in one time. The research population is preservice social studies teachers who study in Turkish universities. The research sample consists of 412 preservice social studies teachers who study in state universities in Turkey.

The prosociality scale that was developed by Ayten and Korkmaz (2019) was used as data collection tool. The Prosociality Scale, which was developed for individuals aged between 14 and 56 years, consists of 22 items and five subdimensions. The subdimensions of the Prosociality Scale are helping, benevolence, altruism, giving and forgiveness. The scale was developed as 7 point likert scale.

Data was collected in 2020-2021 academic year spring semester. Jamovi (Version 1.8.4) software was used to analyze data. Firstly, descriptive statistics were examined to determine the level of prosociality and helping,

benevolence, altruism, giving and forgiveness subdimensions of preservice social studies teachers. Skewness and curtosis values of data and normality test were checked in order to decide the appropriate test. Because skewness and curtosis values of data were not between -1 and +1 and the result of Shapiro-Wilk normality test was significant, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests which are nonparametric tests were applied.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it was concluded that the prosociality level of preservice social studies teachers are at medium level. Moreover, it was found that benevolence, altruism and forgiveness levels of preservice social studies teachers are at medium level and their helping and forgiveness levels are low. This result of study could be explained by research which was conducted by Van der Graff et al. (2018). In the study, it was determined that the prosocial behavior levels of boys increased especially between the ages of 14 and 16 and decreased relatively after the age of 16, while it increased until the age of 16 for girls and decreased relatively after the age of 16. In addition, Brownell (2013), Malti and Dys (2018) and McMohan et al. (2006) stated that individuals' prosocial behavior levels become higher in the second half of their lives. Although results can be explained by some other researches, these results of study are quite worrying for preservice social studies teachers who will educate students as active citizen who should behave prosocially.

It was also revealed that the levels of prosociality and the level of forgiveness, which is one of the subdimensions, were statistically significant in favor of male teacher candidates. However, it was found that there was no statistically significant difference between male and female preservice social studies teachers in other subdimensions. Similarly, Baser and Kilinc (2015) found no significant difference between the altruistic responsibility levels of social studies teacher candidates according to the gender variable. On the other hand, Ercan (2009) determined statistically significant difference in favor of female teachers between the social responsibility levels of secondary school teachers which are considered as prosocial characteristics. In addition, Büyükdoğan (2020) concluded that the altruistic responsibility levels of the students in the faculty of social and human sciences were significant in favor of female students. In the literature, it was generally revealed that there was a significant difference in favor of girls (Eisenberg, 1982; Kamas & Preston, 2021). However, there are also studies in which significant difference was found in favor of males (Kakavolis, 1998; McMohan et al., 2006). Furthermore there are studies in which no difference was found between male and female participants (Baser & Kilinc, 2015; Jackson & Tishak, 2001; Patrick, 2018). In the light of all these studies, it is difficult to make a certain explanation about the gender effect on prosociality especially in terms of preservice social studies teachers.

In this study, it was also concluded that only the prosociality levels of preservice social studies teachers and the levels of benevolence, forgiveness and altruism differ according to some grade levels. It was observed that there was only a significant difference between the prosociality levels and benevolence and forgiveness levels of the 4th and 2nd grade preservice social studies teachers in favor of the 4th grades. In addition, it was determined that there was only a significant difference between the altruism levels of the 4th and 3rd graders in favor of the 4th graders. It is seen that there are similarities and differences between the results of this research and the results of the research in the literature. Baser and Kilinc (2015) and Büyükdoğan (2015) found no significant difference between all participants' altruistic responsibility levels.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: E-30640013-108.01-11819

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 28.09.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 07.06.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-801378>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUĞA YÖNELİK ŞİDDETİ ÖNLEMeye İLİŞKİN ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ

Sultan Selen KULA¹, Ömer Faruk AKBULUT²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerilerinin belirlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 97 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış “Çocuğa Şiddeti Önlemeye Yönelik Öneriler Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Yazılı olarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adayları çocuğa yönelik şiddeti önleme konusundaki görüşleri sırasıyla en fazla aileye, politikaya, okul ve öğretmene, topluma, medyaya ve sanata ilişkindir. Ayrıca öğretmen adaylarının birçoğu çocuğa yönelik şiddeti önlemede ebeveynlere, öğretmenlere ve toplumun tüm üyelerine eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hukuksal anlamda caydırıcı yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi görüşü birçok öğretmen adayı tarafından ifade edilmiştir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına, çocuğa yönelik şiddete ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık kazandıracak derslerin ve eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.


Anahtar Kelimeler: Çocuk, şiddet, önleme, öğretmen adayı, çocuğa şiddet


EXAMINATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' SUGGESTIONS ON PREVENTION OF VIOLENCE AGAINST CHILDREN

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the suggestions of pre-service teachers' for preventing violence against children. The research is designed in a case study pattern, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 97 pre-service teachers studying at Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education and agreeing to participate in the research voluntarily. The data of the research is obtained by using the structured “Suggestions Form for Prevention of Violence Against Child” developed by the researchers. Written data are analyzed by the content analysis method. As a result of the research-, pre-service teachers' opinions regarding preventing violence against children consist mostly of concepts of family, politics, school and teacher, society, media, and art. In addition, most of the pre-service teachers state that training should be provided for parents, teachers, and all members of the society to prevent violence against children. -Many pre-service teachers express the opinion that deterrent legal arrangements should be realized. It is recommended that the education faculties provide the courses and training that will bring knowledge, skills, and awareness about violence against children to pre-service teachers.

Keywords: Child, violence, prevention, pre-service teacher, violence against children

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, selenyazgunoglu@windowslive.com,  <https://orcid.org/0000-0002-1614-3431>

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, omerfaruk2540@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-5152-8102>

1. GİRİŞ

Bir başkasına zarar verme davranışı olarak tanımlanan şiddet, geçmişten günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Son yıllarda küresel düzeyde insan haklarına yapılan vurgunun artmasıyla birlikte şiddet davranışını önlemeye yönelik çalışmaların önemi gittikçe artmıştır (Akbulut & Günaydın, 2020). Bu kapsamda ülkeler, sürdürdükleri politikalar ve bu doğrultuda geliştirdikleri eğitim programları aracılığıyla şiddetin önlenmesine yönelik çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmada, şiddetin bir türü olan çocuğa yönelik şiddet ele alınmıştır.

Çocuğa yönelik şiddet; gelişimlerini henüz tamamlamamış ve yetişkinlere göre daha hassas bir yapıda olan 0-18 yaş arasındaki bireylere yönelik gerçekleştirilen ve maruz kalan çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal anlamda gelişimini olumsuz olarak etkileyen zarar verme davranışları olarak tanımlanmaktadır (Avcı, 2006; Dünya Sağlık Örgütü, 2002; Güleç vd., 2012; Şenol & Mazman, 2014). Çocuğa yönelik gerçekleştirilen bu şiddet davranışları fiziksel, psikolojik, ekonomik, cinsel ve siber şiddet gibi farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir (Taşar, 2019). Çocuğun fiziksel olarak hırpalanması sonucunda yaralanma tehlikesi ile karşı karşıya kalması veya yaralanması ile sonuçlanan şiddet durumuna fiziksel şiddet (Kara vd., 2004; Pelendecioğlu & Bulut, 2009; Pınar & Pınar, 2012; Taner & Gökler, 2004); benliğini olumsuz olarak algılaması ve kendisini yetersiz hissetmesi ile sonuçlanan şiddet durumuna psikolojik şiddet (Tıraşçı & Gören, 2007; Yeşilbaş, 2016); bir maddi kazanç kaynağı olarak görülmesi sonucunda çalıştırılması, dilendirilmesi veya paraya muhtaç bırakılması durumuna ekonomik şiddet (Şenol & Mazman, 2014; Tor, 2010); cinsel haz almak amacıyla kullanılması durumuna cinsel şiddet (Çeçen, 2007; Solmuş, 2005); bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla şiddete maruz kalması durumu ise siber şiddet (Korkmaz, 2016; Patchin & Hinduja, 2006) olarak ele alınmaktadır. Bu şiddet durumları tek başına görülmekle birlikte bazı durumlarda birden fazla şiddet türü aynı anda gerçekleşebilmektedir.

Çocuğa yönelik gerçekleştirilen bu şiddet durumları birbirinden farklılaşsa da hepsi çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlıklarını olumsuz olarak etkilemekte ve çocukların şiddetin birer taşıyıcısı hâline gelmesine neden olabilmektedir (Savi Çakar, 2018). Çocukların şiddete maruz kalmalarının veya tanık olmalarının gelişim alanlarını olumsuz olarak etkilediği bilinmektedir. Araştırmalar, çocukların şiddet sonucu akranlar ve ebeveynle iletişimde azalma, uyku bozuklukları, antisosyal davranışlar, akademik problemler, özgüven kaybı, korku tepkileri, depresyon ve intihar gibi önemli sorunlar yaşayabileceklerini göstermektedir (Aktepe, 2009; Bulut, 2008a; English vd., 2003; Fantuzzo & Mohr, 1999; Güleç vd., 2012; Hyman vd., 1998; Moylan vd., 2010; Phillips, 2012; Shanock, 1997; Taner & Gökler, 2004; Yanık & Özmen, 2002; Yılmaz Sarkın, 2012). Bu araştırmalar, çocuğa uygulanan şiddetin çocuğun hem şimdiki yaşamını hem de gelecek yaşamını olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, çocuğa yönelik şiddeti önlemek için yürütülecek çalışmaların çocukların ruh sağlığı açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Bulut, 2008b; Lök vd., 2016).

Şiddetin ortaya çıkış nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri çok boyutludur. Bu nedenle çocuğa şiddeti önlemeye yönelik çalışmalar farklı disiplinlerin bir arada çalışması ile mümkün olabilmektedir. Bu kapsamda; sağlık çalışanlarının, hukukçuların, öğretmenlerin, sosyal çalışmacıların, psikologların, psikolojik danışmanların ve bürokratların birlikte çalıştığı disiplinler arası araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Çubukçu & Dönmez, 2012; Öğülmüş, 2006; Uzbaş, 2009). Bu çalışmada eğitim kurumlarında görev alacak olan öğretmen adaylarının görüş ve önerileri araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Çünkü çocukların okulla tanışmasıyla birlikte okullar, yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri bir mekân hâline gelmektedir (Yavuzer, 2011). Çocukların gelişimlerinin önemli bölümleri okul ortamında gerçekleşmektedir. Ayrıca çocukların okulda öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler yaşamlarını da şekillendirebilmektedir. Öğretmenler çocukların yaşamlarının şekillenmesinde, sorunlarının ortaya çıkarılmasında ve çözüme kavuşturulmasında önemli bir konumda yer almaktadırlar (Aviles vd., 2006; Öğülmüş, 2006; Yeşilyaprak, 2016). Ayrıca öğretmenler çocukların yaşadıkları şiddet durumlarının farkına varıp gerekli müdahale hizmetlerini başlatmada rol oynamaktadırlar. Aynı zamanda okullarda şiddetin önlenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilmektedir (Çubukçu & Dönmez, 2012; Dereobalı vd., 2013; Yavuzer, 2011). Bu araştırmanın çalışma grubunu yakın gelecekte öğretmenliğe başlayacak olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete duyarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Gemiksiz vd., 2019; Kula & Akbulut, 2020). Öğretmen adaylarının şiddet davranışlarına yönelik duyarlılıkları arttıkça, şiddete tepki gösterme oranları artabilmektedir (Kula & Akbulut, 2020, 2021). Dolayısıyla çocuğa yönelik şiddete ilişkin yüksek duyarlık düzeylerine sahip öğretmen adaylarının, çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerilerinin uygulayıcılara, ailelere, program geliştirme uzmanlarına ve politika yapıcılara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerilerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada “Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerileri nelerdir?” problem cümlesine yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

Şiddet, geçmişten günümüze farklı şekillerde gerçekleştirilen toplumsal bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde çocuğa yönelik şiddet ve istismar haberlerinin yaygınlaşması bu konu ile ilgili önleyici ve koruyucu temelli çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda meslek yaşamlarında çocuklarla çalışacak olan öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerilerinin incelenmesinin yürütülecek önleme çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerileri incelenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, tarama modelinde olup nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışması deseni, durumların anlaşılır biçimde belirli bağlamda değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Yin, 2017). Bu desende gerçek yaşam olayları bütüncül biçimde ele alınmakta ve yakından detaylı olarak incelenmektedir (Creswell, 2020; Zainal, 2007). Durum çalışması deseni; durumu tanımlamak, desene uygun türü belirlemek ve kuramı kullanmak olmak üzere üç temel adımdan oluşmaktadır (Yin, 2017). Bu çalışmada çocuğa yönelik şiddet bir durum olarak belirlenmiştir. Bu durumun bütüncül olarak tek durum deseni ile incelenmesi tasarlanmıştır. Elde edilen bulgular çocuğa şiddet ve şiddeti önleme yolları ile ilgili literatür çerçevesinde kuramsal olarak ele alınmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 97 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Patton, 1990). Ölçüt örnekleme yönteminde araştırma için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenerek çalışma grubu oluşturulmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin belirli donanımda olması istenmiştir. Çocuğa yönelik şiddete ilişkin belirli bir farkındalık düzeyine bu şartla erişebilecekleri düşünülmüştür. Bu amaçla öğretmen adaylarının 3. veya 4. sınıf olmaları tercih edilmiştir. Çalışma grubuna, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 3. veya 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	30	31.00
	Kadın	67	69.00
	BÖTE*	16	16.50
	Fen Bilgisi Eğitimi	16	16.50
Anabilim Dalı	Sınıf Eğitimi	21	21.65
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	11	11.34
	PDR**	16	16.50
	Türkçe Eğitimi	17	17.50
Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Okuma Durumu	Evet	27	27.84
	Hayır	70	72.16
Çocuklarla İlgili Seminerlere Katılma Durumu	Evet	47	48.45
	Hayır	50	51.55
TOPLAM		97	100

*Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 30'u (%31) erkek, 67'si (%69) kadındır. Bu öğretmen adaylarının 16'sı (%16.50) Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri, 16'sı (%16.50) Fen Bilgisi Eğitimi, 21'i (%21.65) Sınıf Eğitimi, 11'i (%11.34) Sosyal Bilgiler Eğitimi, 16'sı (%16.50) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve 17'si (%17.50) Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 27'si (%27.84) Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumuşken 70'i (%72.16) okumamıştır. Son olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 47'si (%48.45) çocuklarla ilgili seminerlere katılmışken 50'si (%51.55) katılmamıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış “Çocuğa Şiddeti Önlemeye Yönelik Öneriler Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Bu form, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarının özelliklerini belirlemeye yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu yer almaktadır. Öğretmen adaylarına bu formun ikinci bölümünde “Sizce, çocuklara yönelik şiddeti önlemek için neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilerek onların çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerileri alınmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken çocuğa yönelik şiddet literatürü taranmıştır. Öğretmen adayları ile çocuğa yönelik şiddet konusundaki duyarlıklarına ilişkin farklı görüşmeler de yapılmış ve bu görüşmeler sonrasında şiddeti önlemeye ilişkin veri toplama aracı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak formun kapsam geçerliğini sağlamak için, rehberlik ve psikolojik danışma alanında çalışan iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Veriler, katılımcılardan yazılı olarak elde edilmiştir. Veri toplanması sırasında katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Verilerin toplanma süresi 10-15 dakika arasında değişim göstermiştir. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar gönüllü olarak sürece dâhil olmuşlardır.

Elde edilen yazılı dokümanlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma verileri belirli tema, alt tema ve kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Bu kodlama ve kategorizasyon yoluyla anlamlı bir bütüne ulaşılması planlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının adı ve sırası kısaltılarak “ÖA1...ÖA97” şeklinde kodlanmıştır.

2.5. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Araştırmada geçerliği sağlamak için verilerin ilişkili olduğu durum, bağlam dikkate alınmış ve bulgular buna göre yorumlanmıştır. Ayrıca yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreçleri tüm adımlarıyla ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır (Creswell, 2015; Lincoln & Guba, 2013). Güvenirliği artırmaya yönelik, verilerin analizi sırasında araştırmacıların bireysel olarak yaptıkları kodlamalar, bir araya gelinerek karşılaştırılmış ve kodlar üzerinde değişiklik yapılarak fikir birliğine varılması sağlanmıştır. Araştırmada araştırmacı rollerinin açıkça belirlenmesi ve detaylı olarak ifade edilmesi güvenilirliği artırmaya yönelik alınan önlemlerden bir diğeridir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada araştırmacılar aynı zamanda veri toplama araçlarının uygulayıcısı olarak araştırmanın tüm süreçlerinde aktif rol almışlardır. Katılımcılara araştırmanın konusunu ve amacını açıklamışlardır.

2.6. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05/06/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 78968926-755.02.06

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerileri “aile, politika, toplum, okul-öğretmen, medya ve sanat” olmak üzere altı alt temada gruplandırılmıştır. Bu alt temalara ilişkin yanıtların frekansları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 2.
Çocuğa Şiddeti Önlemede Alt Temaların Frekansları

Tema	Alt Temalar	f
Çocuğa Şiddeti Önleme	Aile	76
	Politika	65
	Okul-Öğretmen	53

Tablo 2 (devamı).*Çocuğa Şiddeti Önlemede Alt Temaların Frekansları*

Tema	Alt Temalar	f
Çocuğa Şiddeti Önleme	Toplum	51
	Medya	14
	Sanat	5

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede en fazla sırasıyla aile, politika, okul ve öğretmen, toplum, medya ve sanat bağlamında görüşlere yer verdikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının, çocuğa yönelik şiddeti önlemede ailelere önerilerine ilişkin tema, alt tema ve kodlara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.*Çocuğa Şiddeti Önlemede Aileye İlişkin Öneriler*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Çocuğa Şiddeti Önleme	Aile	Farkındalık sağlayan eğitim alma	59
		Çocukla etkili iletişim	9
		Sosyoekonomik şartların iyileştirilmesi	4
		Çocuğa şiddete karşı koymayı öğretme	1
		Empati eğitimi alma	1
		Çocuklara örnek davranış sergileme	1
		Çocukları iyi insan olarak yetiştirme	1

Öğretmen adayları, çocuğa yönelik şiddeti önlemek için ailelerin şiddete ilişkin farkındalıklarını, bilgi ve becerilerini artırıcı eğitimlerin düzenlenmesini önermişlerdir. Bu eğitimlerin seminer veya konferans tarzında bilimsel ve bilgi verici olmasını gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin ÖA4 kodlu öğretmen adayı, *"Ailelere yönelik bu konuda düzenli seminerler verilebilir. Toplumda ne gibi hareketlerin şiddetten sayılabileceğine dair bilgilendirme yapılabilir."* diyerek hangi davranışların şiddet olduğu ile ilgili ailelerin bilgilendirilmesini önermektedir. ÖA6 kodlu öğretmen adayı ise *"...Eğitimin de bu konuda daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Ailelere çocukların hata ve yanlış yaptığı davranışlar karşısında nasıl tepkiler vermeleri gerektiği gibi çocuklarıyla olumsuz durumlar yaşandığında nasıl iletişim kurlmaları gerektiğini gibi eğitimlerin yararlı olabileceğini düşünüyorum."* ifadesinde görüldüğü üzere ailelerin şiddet uygulamak yerine, kullanabilecekleri sağlıklı davranış kontrol yöntemleri bilmelerinin çocuğa yönelik şiddeti azaltacağını düşünmektedir. Bu bağlamda eğitim içeriklerinin düzenlenmesini önermektedir. ÖA32 kodlu öğretmen adayı *"Ailelere daha fazla eğitim verilmelidir. Şiddet daha çok aileden başlamaktadır. Bu durumun önüne geçmek için önlemler alınmalıdır. Bu önlemler ailelerin eğitimleri ile başlamalıdır."* sözleriyle şiddetin ailede başladığını vurgulamakta ve bu nedenle de ailenin bu konudaki eğitimine önem vermektedir. Benzer biçimde ÖA48 kodlu öğretmen adayı *"Toplumun en küçük yapı taşı ailedir. Anne babalarını eğitmeyen bir toplum geleceğin ışığı, güneşi, yıldızı olan çocuklar için hiçbir şey yapamaz. Yani anne baba eğitilmeden çocuğa yönelik şiddet hiçbir zaman azaltılamaz. Ve çocuk da buna paralel olarak şiddete eğilimli olur. Daha çok seminerler, konferanslar düzenlenmelidir."* sözleriyle çocukları geleceğin aydınlatıcıları olarak metaforlaştırmış ve çocuğa yönelik şiddeti azaltabilmenin temel koşulu olarak aile eğitimini ifade etmiştir. ÖA67 kodlu öğretmen adayı görüşlerini *"Ben bu konuda en etkili çözümün evlilik öncesi eğitimler olduğunu düşünüyorum. Eşler evlenmeden önce devlet tarafından verilen anne-baba eğitim programına katılmaları ve bu programdan aldıkları sertifika ile evlenmeleri gerektiğini düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiş, ailelerin evlilik öncesinde bir programa dâhil olarak eğitim almalarını önermiş ve hatta bunu evlenebilmenin bir ön şartı olarak yasalaştırmayı dile getirmiştir. Böylece her ebeveyn adayının mutlak bir eğitimden geçmesini sağlamayı düşünmektedir.

Öğretmen adayları, çocuğa yönelik şiddeti azaltabilmek için ailelerin çocukları ile etkili iletişim kurmasını önermektedir. Bu iletişimi aile-çocuk etkinliklerini düzenleyerek sağlamanın mümkün olabileceğini ifade etmektedirler. Aile ve çocuk arasındaki bu etkili iletişim sürecinin şiddeti ortadan kaldırdığını düşünmektedirler. Örneğin ÖA26 kodlu öğretmen adayı *"Ailelerin bu konuda daha bilinçli hale gelmeleri için eğitimler düzenlenmelidir... Çocukların dinlenip, önemsenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü onlar çok değerli ve bu ülkenin geleceğidir."* sözleriyle ailelerin çocukları dinlemesinin önemi üzerinde durmaktadır. Benzer biçimde ÖA94 kodlu öğretmen adayı *"Aileler ve öğretmenlere yönelik konferanslar çocuk nasıl yetiştirilir ve çocuk ile nasıl iletişim kurulur gibi konferanslara katılarak bu hassas konuda bilgilendirilmelidir."* diyerek iletişimin bu süreçteki önemine değinmektedir.

Öğretmen adaylarının ailelerin sosyal ve ekonomik şartlarının iyileştirilmesinin çocuğa yönelik şiddeti azaltabilecek bir etken olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ailelerin kültürel, sosyal ve ekonomik bakımdan yüksek düzeylere erişmesinin sağlanmasını önermektedirler. ÖA39 kodlu öğretmen adayı *"Ailenin ekonomik*

düzeyi ve kültürde şiddet üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Bu konuda düzenlemeler yapılması önemlidir.” sözleriyle bu durumun altını çizmiştir.

Bazı öğretmen adayları, ailelerin çocuklarına şiddete karşı koyma yollarını öğretmelerini önermişlerdir. Böylece çocuğun, kendisine şiddet uygulandığı zaman buna karşı koyabileceğini düşünmüşlerdir. Bir diğer öneri olarak ailelerin empati ile ilgili eğitimler alması sayılabilir. Çocuğu ile empati kurabilen ailelerin çocuklarına daha az şiddet uygulama veya şiddet uygulamama eğiliminde olabilecekleri düşünülmüştür. Öğretmen adaylarına göre çocukların şiddete şahit olmaması, öfkelenildiği zaman şiddete başvurmayı öğrenmemesi konularında da ailelerin büyük rolü bulunmaktadır. Bu nedenle ailelerin çocuklarına örnek oluşturacak davranışlar sergilemelerini ve onları iyi birer insan olarak yetiştirmelerini önermektedirler.

Öğretmen adaylarının, çocuğa yönelik şiddeti önlemede politikaya dair önerilerine ilişkin tema, alt tema ve kodlara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Çocuğa Şiddeti Önlemede Politikaya İlişkin Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Çocuğa Şiddeti Önleme	Politika	Caydırıcı hukuksal yaptırımlar	46
		Şiddeti önleyici eğitim programlarının geliştirilmesi	4
		Çocuk haklarının güvence altına alınması	4
		Toplumsal refah düzeyini artırma	3
		Yerel düzeyde bilinçlendirme etkinlikleri	3
		Şiddet gören çocuklara ve yakınlarına psikolojik destek hizmeti sağlama	2
		Kamu kuruluşlarında düzenli eğitimler	2
		Pedagog sayısının artırılması	1

Öğretmen adayları çocuğa yönelik şiddeti önlemek için politika bağlamında öncelikli olarak caydırıcı ve ağır hukuksal cezaların düzenlenmesini önermektedirler. Örneğin ÖA6 kodlu öğretmen adayı, “*Şiddetin her türüne yönelik cezai yaptırımların yetersiz olduğunu düşünüyorum. En ağır cezalandırmaların daha caydırıcı olacağına inanıyorum.*” sözleriyle her türlü şiddete yönelik cezanın yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Cezaların ağırlaştırılmasının şiddet uygulayan bireylerde caydırıcı etkisinin olacağını düşünmektedir. ÖA47 kodlu öğretmen adayı ise “*Şiddet gösteren ailelere ağır yaptırımlar uygulanmalı gerekiyorsa çocuklar ellerinden alınmalıdır.*” diyerek çocuğa şiddet gösterenin ailenin kendisi olduğu durumlarda, çocukların o ailelerden alınmasının caydırıcı bir ceza olacağını ifade etmektedir. Ailenin çocuğa şiddet uyguladığı durumlara ilişkin olarak ÖA62 kodlu öğretmen adayı da “*Aileleri tarafından şiddet uygulanan kişilerin çocukları ellerinden alınmalıdır. Sevgi bilmeyen insan kıymet bilmez. Kaybetmeyen insan değer bilmez. İyi bir şeyler istiyorsak sert yaptırımlar olmalıdır.*” şeklindeki ifadesiyle çocuğun o aileden alınmasının etkili olacağını savunmaktadır. Cezai yaptırımlarla ilgili olarak, para cezası veya hapis cezası uygulanması da farklı öneriler arasında bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının politika ile ilişkili önerileri değerlendirildiğinde bazı görüşlerin eğitim alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin ÖA81 kodlu öğretmen adayı “*Çocuklara yönelik şiddetin önüne geçebilmek için ilk önce eğitim sistemimizi gözden geçirmeliyiz çünkü bu konuda bilinçli bireyler yetiştirdiğimize inanmıyorum. Bu konuda devletimizin harekete geçerek eğitim programlarında değişiklikler yapmalı, gerekirse öğretmenlerimiz bu konuda daha çok bilinçlendirilmelidir.*” sözleriyle eğitim programlarında şiddeti önlemeye ilişkin planlamaların yapılmasını önermektedir. Benzer görüşlerle şiddeti önleyici eğitim programlarının derslere entegre edilmesi öğretmen adayları tarafından önerilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları çocuk haklarının toplumun tüm kesimlerine öğretilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Çocuk haklarının hem öğretilmesi hem de yasal olarak güvence altına alınması önerilmektedir. Örneğin ÖA88 kodlu öğretmen adayı “*Çocuk haklarını herkese öğretilmelidir. Okullarda eğitimler ve projeler aracılığıyla bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Çocuğun değeri anlaşılmalıdır. Çocuğa şiddet uygulamalarına karşı sert yasalar çıkartılmalıdır ve çocukların hakları korunma altına alınarak uygulanmaya koyulmalıdır.*” sözlerinde belirttiği yollarla çocuğa şiddetin önlenilebileceğini düşünmektedir.

Öğretmen adayları çocuğa yönelik şiddetin aynı zamanda toplumun ekonomik şartları ile de ilişkili olabileceğini düşünmektedirler. Bu bağlamda toplumsal refah düzeyinin artırılmasının çocuğa yönelik şiddeti önlemede etken olacağı görüşündedirler. Bunun yanı sıra belediye, muhtarlıklar gibi yerel düzeydeki yönetim kademesinin seminer, afiş hazırlama gibi etkinliklerle şiddeti önlemede rol alması önerilmektedir. Öğretmen adayları bir müdahale programı olarak şiddet gören çocuklara ve yakınlarına psikolojik destek hizmeti sağlamanın şiddeti önlemede önemli bir adım oluşturabileceğini düşünmektedirler. Bir diğer öneri olarak kamu kurumlarında şiddeti önlemeye ilişkin düzenli eğitimler verilmesinin ve ülke genelindeki pedagoğ sayısının artırılmasının etkili olacağını ifade etmektedirler.

Öğretmen adaylarının, çocuğa yönelik şiddeti önlemede topluma dair önerilerine ilişkin tema, alt tema ve kodlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.
Çocuğa Şiddeti Önlemede Topluma İlişkin Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Çocuğa Şiddeti Önleme	Toplum	Farkındalık sağlayan eğitim alma	39
		Sosyal sorumluluk projeleri	5
		Toplum ruh sağlığı destek hizmetleri	5
		Problemlere şiddetsiz çözüm yolları	2

Öğretmen adayları çocuğa yönelik şiddeti önlemek için toplumsal bağlamda öncelikli olarak bilinçlendirici, farkındalık oluşturan eğitimlerin önemi üzerinde durmuşlardır. ÖA14 kodlu öğretmen adayı “*Toplumun çocuklar hakkında bilgilendirilmesi, çocuk gelişimiyle ilgili zorunlu seminerler vererek çocukların şiddet görmeleri önenebilir.*” şeklinde ifade edilerek çocukları ve onların dünyasını tanıyacak seminerler verilmesini önermektedir. Benzer biçimde ÖA33 kodlu öğretmen adayı da “*Çocuklara yönelik yapılan şiddetlerde çocuk üzerindeki etkilerini fiziksel ve ruhsal olarak ortaya çıkarabilecek olumsuz durumları eğitim ile beraber konferanslar, seminerler ile birlikte toplumun tüm kesimlerine anlatılmalıdır.*” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Bir çocuk için şiddetin ne anlama geldiğinin, şiddetin çocukta bıraktığı fiziksel, kişisel ve psikolojik izlerin seminer, konferans tarzında bilgilendirici etkinliklerle toplumun tüm kesimlerine anlatılmasını önermektedir. ÖA68 kodlu öğretmen adayı “*Şiddeti engellemenin en etkili yolunun eğitim ile olacağına inanıyorum. Hukuki yaptırımların etkili olabileceğiyle ilgili tereddütler yaşıyorum. Toplumumuz inaat-ceza evresini yoğun olarak yaşadığı için otorite figürü ortadan kalktığı her ortamda, ceza almayacağına inandığında şiddet davranışlarını yine göstereceği kanaatindeyim. Bu sebepten ötürü eğitimin bu önleme hizmetlerinde önemli olduğunu düşünüyorum. Ebeveynler, öğretmenler, toplumdaki bütün bireylerin şiddet eğilimlerini en aza indirmek için eğitimler düzenlenmelidir.*” diyerek toplumsal farkındalığı sağlamak için eğitimin önemi üzerinde durmuştur. Öğretmen adayları genel olarak toplumsal tüm kesimlere şiddetin problemleri çözmek için bir yol olmadığını eğitim yoluyla aktarılmasını önermektedirler.

Öğretmen adayları toplumsal bağlamda bir diğer öneri olarak çeşitli sosyal projeler yürütülmesini saymaktadırlar. Bu projelerin çocuğa değer verilmesini, şiddetin çözüm olamayacağını öğrenilmesini ve toplumsal bilinçlenmeyi sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

Şiddeti önlemede önemli bir diğer önerinin psikolojik destek noktasında olduğu görülmüştür. Çocuklara şiddet uygulayan fertlerin mutlaka psikolojik destek almasının ve rehabilite edilmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Örneğin ÖA75 kodlu öğretmen adayı “*Toplum fertleri yeniden rehabilite edilmeli; yaygın ve kalıplaşmış inançlar, toplumda iyileştirme sağlanabilmesi için yeniden çerçevelendirilmelidir. Bunun için aile sağlık merkezleri gibi aile psikoterapi hizmetleri sunulmalıdır.*” diyerek bu öneriyi ifade etmiştir. Bunun yanı sıra toplumsal bağlamda problemleri şiddetsiz çözümlerle çözmek için fark etmenin ve bunu alışkanlık hâline getirmenin şiddeti önlemede önemli olacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının, çocuğa yönelik şiddeti önlemede okul ve öğretmene dair önerilerine ilişkin tema, alt tema ve kodlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.
Çocuğa Şiddeti Önlemede Okul ve Öğretmene İlişkin Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Çocuğa Şiddeti Önleme	Okul- Öğretmen	Öğretmenlerin şiddet konusunda eğitilmesi	20
		Aile ve çocuklara yönelik eğitimler düzenlenmesi	15
		Çocuklarla etkili iletişim	5
		Öğretmenlik mesleğine uygun bireylerin istihdamı	2
		Şiddeti fark etme	2
		Çalışan ruh sağlığı destek hizmeti	2
		Şiddete tepki gösterme	1
		Öğretmenlere empati eğitimi	1
		Aile eğitim okulları	1
		Bireysel farklara saygı	1
		Problemlerin nedenlerini irdeleme	1
		Çocukların okul rehber öğretmene erişimi	1
		Çocuk haklarını bilme	1

Öğretmen adayları çocuğa yönelik şiddeti önlemek için okul ortamı ve öğretmenler bağlamında sıklıkla eğitime vurgu yapmışlardır. Örneğin ÖA84 kodlu öğretmen adayı “*Öğretmenler şiddetin kusuru artırıcı olduğunu,*

cezanın, şiddetin doğrusu göstermediği, istenmeyen durumun bir süreliğine önlediğini öğrenmelidirler.” sözleriyle öğretmenlerin şiddetin bir çözüm olmadığı konusunda eğitilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Eğitim ortamında çalışan tüm personelin çocuğa yönelik şiddete ilişkin eğitimler almasının farkındalıklarını artıracak düşünülmemekte ve bu nedenle seminer, konferans gibi etkinliklerle eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir. Okul personeli ile birlikte velilere ve çocuklara yönelik bilgilendirici ve farkındalık uyandıran eğitimler verilmesi önerisi de öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Bu düşünceyi ÖA72 kodlu öğretmen adayı “*Velilere yönelik şiddetin etkisiz bir yöntem olduğunu ve şiddetin yerine daha sağlıklı problem çözme ve davranış düzenleme stratejilerinin öğretildiği eğitimler verilmelidir.*” diyerek ifade etmiştir. Öğretmen adayları velilerin yanı sıra çocukların da şiddet konusunda bilgi sahibi olmasını sağlamayı önermektedirler. Örneğin ÖA78 kodlu öğretmen adayı “*İlkokullarda sınıf ortamında çocuklara yönelik şiddet hakkında daha fazla eğitim verilebilir. Bu şekilde şiddete uğrayan çocuk ne yapacağını bilebilir.*” diyerek çocukların şiddet görme durumunda ne yapacağını bilmesinin önemi üzerinde durmuştur.

Çocuklarla gün boyu etkileşim hâlinde olan öğretmenlerin etkili iletişim yollarını kullanması önemsenmektedir. ÖA94 kodlu öğretmen adayı “*Aileler ve öğretmenlere yönelik konferanslar çocuk nasıl yetiştirilir ve çocuk ile nasıl iletişim kurulur gibi konferanslara katılarak bu hassas konuda bilgilendirilmelidir.*” ve ÖA42 kodlu öğretmen adayı “*Öncelikle iletişim üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Şiddetin en büyük sebebi iletişimsizliktir. İletişimi etkili bir şekilde kullanamayan bireyler daha fazla şiddet eğilimi gösterdiği kanaatindeyim. Güçlü iletişim insanları çözüme götürür. Bireyler karşılıklı birbirlerine saygı ve anlayış göstermeyi öğrenirse şiddet azalabilir.*” sözleriyle şiddetin temel sebeplerinden birinin etkili iletişim yollarını bilmemek ve kullanmamak olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları, okullarda çocuğa yönelik şiddet olaylarını veya şiddet olaylarına kayıtsız kalan öğretmenleri düşünerek mesleğe seçilen öğretmenlerin mutlaka bu mesleğe uygunluğu bakımından elemeyen geçirilmesini önermektedirler. Örneğin bu düşünceyi ÖA35 kodlu öğretmen adayı “*Öğretmenlik mesleğini herkes yapamaz. En başta fakülteye alınmadan öğretmenler seçilmelidir. Çocuğu seven kişiler bu mesleği yapmalıdır. Çocuklarda ilerde yetişkin olacak sonuçta o yüzden onlara da bu konuda iyi eğitim verilmelidir.*” ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayları, öğretmenlerin şiddet gören çocukları fark etmeleri ve şiddeti fark ettikleri zaman bu duruma tepki göstermeleri, kayıtsız kalmamaları konularında bilinçlendirilmelerini önermektedirler. Eğer şiddeti uygulayan kişi bir eğitimci ise bu durumda çalışanlara yönelik psikolojik destek hizmetleri sunulmasını önermektedirler. Öğretmen adayları, öğretmenlerin çocuklarla empati kurabilmelerini, bireysel farklılıklara saygı gösterebilmelerini, çocuk haklarını tanımalarını ve problem çözme becerilerini kullanabilmelerini beklemektedirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin gerekli eğitimlerden geçmesi önerilmektedir. Öğrencilerin, okullarda okul rehber öğretmenlerine rahatça ulaşip onlarla iletişim kurabilmelerini sağlayacak ortamlar geliştirilmesi diğer önerilerden biridir.

Öğretmen adaylarının, çocuğa şiddeti önlemede medya araçlarına dair önerilerine ilişkin tema, alt tema ve kodlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Çocuğa Şiddeti Önlemede Medyaya İlişkin Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Çocuğa Şiddeti Önleme	Medya	Bilinçlendirici kamu spotları	6
		Bilgi veren yayın/programlar	5
		Şiddet içerikli yayın/videoların engellenmesi	2
		Sosyal medya desteği	1

Öğretmen adayları çocuğa yönelik şiddeti önlemek için medya bağlamında sıklıkla toplumu bilinçlendirmeye yönelik çocuğa şiddeti önlemeye ilişkin kamu spotlarının önemi üzerinde durmuşlardır. Örneğin ÖA49 kodlu öğretmen adayı “*Çocuğun toplumdaki yerini, önemini, masumluğunu anlatacak reklamlar, kamu spotları kitle iletişim araçlarında yaygınlaştırılmalıdır.*” diyerek çocuğa şiddeti önlemede kamu spotlarının etkili olabileceğinin altını çizmiştir. Benzer biçimde şiddet, çocuk ve çocuk hakları konusunda halkı bilgilendiren yayın ve programların bu sorunun çözümünde rol oynaması önerilmektedir. Toplumsal olarak kişileri şiddete özendirilen, çocukların da şiddete şahit olmasına neden olan şiddet içerikli yayınların ve videoların kaldırılması, engellenmesi veya yasaklanması önerilmektedir.

Öğretmen adaylarının, çocuğa şiddeti önlemede sanatla ilgili önerilerine ilişkin tema, alt tema ve kodlara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.*Çocuğa Şiddeti Önlemede Sanata İlişkin Öneriler*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Çocuğa Şiddeti Önleme	Sanat	Farkındalık oluşturan tiyatro	2
		Farkındalık oluşturan film	2
		Farkındalık oluşturan kısa film	1

Öğretmen adayları, şiddete yönelik farkındalık oluşturacak sanatsal etkinliklerin çocuğa yönelik şiddetin önlenmesinde rol oynayacağını düşünmektedirler. Tiyatro, sinema ve kısa filmler aracılığıyla toplumun bilinçlendirilmesini önermektedirler.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerileri bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede sırasıyla en fazla aileye, politikaya, okul ve öğretmene, topluma, medyaya ve sanata ilişkin önerilerinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının birçoğu çocuğa yönelik şiddeti önlemede ebeveynlere, öğretmenlere ve toplumun tüm üyelerine yönelik eğitimler gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hukuksal anlamda caydırıcı yasal düzenlemelerin de gerçekleştirilmesi görüşü birçok öğretmen adayı tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede "eğitim" faktörünün önemini vurgulaması önemlidir. Bu durum öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sırasında ve meslek yaşamlarında çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin eğitimler almaya ve kendilerini geliştirmeye eğilimli olabilecekleri yönünde yorumlanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2014) tarafından yürütülen "Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi" projesinde çocuğa yönelik şiddeti önlemede ailenin, okulun, politikanın ve medyanın önemli birer faktör olduğu savunulmuş ve bu faktörlere yönelik somut çalışmalar yürütülmüştür. Bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin görüşlerinin aile, politika, okul ve öğretmen, toplum, medya ve sanat alt boyutlarının oluşması Ekolojik Kuram çerçevesinde yorumlanabilir. Çünkü çocuğa yönelik şiddet çok boyutlu bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Yavuzer, 2011). Bu açıdan çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin yürütülecek çalışmaların da tüm paydaşların bir araya gelerek çaba göstermesiyle gerçekleşebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bronfenbrenner (1989) tarafından geliştirilen Ekolojik Kuram, bir çocuk yetiştirmenin tüm toplumun görevi olduğunu savunmaktadır. Bu kapsamda Ekolojik Kuram bireylerin yaşamlarına etki eden organizma, mikrosistem, mesosistem, eksosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere altı alt sisteme vurgu yapmıştır (Bronfenbrenner, 1989). Bu kapsamda bireyin kendisini ve kendisine ait özelliklerini içeren katman organizma; bireyin aile ve arkadaşları gibi yakın çevresinde bulunan kişilerle olan etkileşimlerini içeren katman mikrosistem; mikrosistemde yer alan birimlerin birbirleriyle ilişkilerini içeren katman mesosistem; medya araçları, politikalar ve hukuki düzenlemeleri içeren katman eksosistem; toplumsal normlar, kültürel değerler ve din gibi faktörleri içerisine alan katman makrosistem ve önceki tüm katmanları kaplayan en dış katman ise kronosistem olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2010; Gençtanırım, 2015; Şimşek vd., 2020). Dolayısıyla bu yaklaşım çerçevesinde yürütülecek çalışmalarda çocuğa yönelik şiddet toplumun tüm üyelerinin çaba göstermesiyle önlenilecek bir durum olarak ele alınmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede en fazla aileye yönelik önerilerinin olduğu görülmüştür. Aile içerisinde de en fazla anne ve babalara yönelik farkındalık sağlayıcı bilgilendirmelerin yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmen adayları şiddetin genellikle aile içerisinde başlayan bir olgu olduğunu ve bu yüzden aile içerisinde anne ve babalara yönelik yürütülecek ebeveyn-çocuk iletişimi bağlamındaki eğitimlerin ve bilgilendirmelerin şiddeti önlemede önemli bir paya sahip olabileceğini düşünmektedirler. Bununla birlikte aile içerisinde ebeveynlerin çocuk ile iletişimlerini güçlü tutmaları, çocuğa iyi örnek olabilmeleri ve empatik olabilmeleri gibi çeşitli durumların da çocuğa yönelik şiddeti önlemede önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu bakış açısı ve önerileri literatür ile de desteklenmektedir. Aile, çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte ilk etkileşim kurduğu ve ihtiyaçlarının karşılandığı bir kurumdur. Çocuğun gelişim sürecinde aile ile ilişkileri psikolojik ve sosyal gelişimi açısından önemlidir. Bu süreçte çocuğun ailesiyle kurduğu iletişim gelecek yaşamının temellerini oluşturabilmektedir (Hamarta vd., 2016; Pelendecioğlu & Bulut, 2009). Çocuklarının gelişim sürecinde ebeveynler, şiddeti bir davranış değiştirme mekanizması olarak görebilmektedirler (Şimşek vd, 2004). Sosyal öğrenme kuramının önemli temsilcilerinden birisi olan Albert Bandura, bireylerin birçok davranışı sosyal çevresini gözlemleyerek öğrendiğini savunmuştur. Bu kuram çerçevesinde bireylerin, çevrelerini gözlemleyerek yardımlaşma, dayanışma, sevgi gösterme gibi birçok olumlu davranışı ve şiddet, saldırganlık gibi olumsuz davranışları öğrenebileceği söylenebilir (Ayan, 2007; Bandura, 1978; Başaloğlu vd, 2017; Hökelekli, 2007; İbiloğlu, 2012). Bu nedenle ailelere yönelik yürütülecek aile eğitimi, etkili ebeveyn-çocuk iletişimi, gelişim psikolojisi, problem çözme becerileri, davranış yönetimi, sağlıklı çocuk yetiştirme ve yardım alabilecekleri kurum ve kuruluşlara dair bilgilendirici ve farkındalık artırıcı eğitimler çocuğa yönelik şiddeti önlemede önemli olabilmektedir (Başaloğlu vd., 2017;

Dereobalı vd., 2013; Hökelekli, 2007; Koçöz, 2011; MEB, 2008, 2014; Odacı, 2007; Pelendecioğlu & Bulut, 2009). Çünkü çocuk aile içerisinde öğrendiği şiddet davranışını okulunda veya mahallesinde akranlarına karşı gösterebilmektedir. Ayrıca şiddet davranışının "öğrenilebilir bir davranış" olduğundan yola çıkarak yürütülecek eğitsel çalışmaların etkili olabileceği söylenebilir (Başaloğlu vd., 2017).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede politikaya ilişkin önerilerinin bulunmasıdır. Politika içerisinde de en fazla hukuksal alanda yapılacak düzenlemelerin gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları şiddetin toplumda yaygın olmasının politika bağlamında en önemli nedenlerinden birisinin hukuksal alandaki yaptırımların caydırıcı olmaması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda çocuğa yönelik şiddeti önlemede hukuksal alanda yapılacak caydırıcı düzenlemelerin etkili olabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca eğitim sistemi içerisinde yapılacak düzenlemelerin de etkili olabileceği görüşü öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Devletler tarafından çocuğun en yüksek yararı gözetilerek yürütülecek politikalar ve hukuksal düzenlemeler çocuğa yönelik şiddeti önlemede önemli bir boyutu oluşturabilmektedir (Dereobalı vd., 2013; Kaytez vd., 2018; Koçöz, 2011). Çünkü politikalar ve hukuksal düzenlemeler toplum üzerinde yaptırımcı bir kuvvettir.

Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede okul ve öğretmen bağlamında önerilerinin olduğu görülmüştür. Çocuğun okulla tanışmasıyla birlikte günlük yaşamının önemli bir bölümünü geçirdiği okul ortamı ve öğretmenleri, çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Koçtürk, 2018; Uzbaş, 2009). Bu bağlamda öğretmen adayları çocuğa yönelik şiddeti önlemede okulun ve öğretmenlerin payının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Okullarda öğretmenlere yönelik yürütülecek hizmet içi eğitim programlarının ve velilerle yürütülecek eğitim programlarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede etkili olabileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine, çocuk haklarına ilişkin bilgi ve beceriye, şiddeti fark etme duyarlıklarına sahip olmalarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Şiddetin öğrenilebilir bir boyutunun oluşundan yola çıkarak şiddeti gerçekleştirme ve önlemenin de öğrenilebilir olduğunu söyleyebiliriz (Ayan, 2007; Başaloğlu vd., 2017; Hökelekli, 2007; İbiloğlu, 2012; Koçöz, 2011; Koçtürk, 2018). Bu bakımdan çocukların gelişiminde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin şiddete ilişkin bilgi, beceri ve farkındalıkları önemlidir (Baltacı & Akbulut, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı (2008) tarafından yapılan "Şiddet Algısı Araştırması"nda öğrencilerin bir olumsuzluk ile karşılaştığında ailelerine veya öğretmenlerine başvurdukları görülmüştür. Bu açıdan öğretmenlerin şiddet davranışlarını ve etkilerini bilmesi, şiddeti fark etme becerilerine sahip olabilmeleri ve şiddeti önlemeye yönelik duyarlılığa sahip olabilmeleri çocuğa yönelik şiddeti önlemede önemli bir boyuttur (Adalı, 2002; Dereobalı vd., 2013; Koçtürk, 2018; İnandı & Yıldız, 2014; Yavuzer, 2011). Çünkü öğretmenler çocukların gelişimlerine doğrudan etki edebilecek kişilerdir (Koçtürk, 2018; Pelendecioğlu & Bulut, 2009). Ayrıca öğretmenlerin çocuğa yönelik şiddete ilişkin velilere yönelik gerçekleştirecekleri eğitimler çocuğa yönelik şiddeti önlemede önemli bir fırsat olabilmektedir (Sanderson, 2004). Araştırmada, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede okul alt boyutu içerisinde yöneticilere yönelik görüşlerinin yer almaması ilginçtir. Çünkü toplumumuzda okul yöneticileri bir otorite figürü olarak görülmekte ve şiddeti bir davranış kontrol mekanizması olarak kullanabilmektedirler (MEB, 2008). Bu açıdan okul içerisinde sadece öğretmenlere yönelik değil, yöneticilere yönelik çocuğa şiddete ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık kazandırıcı eğitimler de önemlidir (İnandı & Yıldız, 2014). Ayrıca öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servisine dair görüşlerinin azlığı da tartışılması gereken bir diğer durumdur. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servisi öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek için kişisel, eğitsel ve mesleki anlamda hizmetler yürütmektedir (Aviles vd., 2006; Yeşilyaprak, 2016). Günümüzde okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri de daha çok koruyucu ve önleyici boyutta yürütülmektedir. Bu açıdan okul sistemi içerisinde çocuğa yönelik şiddeti önlemede okul psikolojik danışmanları önemli bir role sahiptirler (Koçtürk, 2018; Pelendecioğlu & Bulut, 2009; Uzbaş, 2009). Okulda öğrencilerle, öğretmenlerle ve yöneticilerle yürütecekleri psiko-eğitim, grup rehberliği, sınıf rehberliği ve bireysel rehberlik çalışmaları ile çocuğa yönelik şiddeti önlemede önemli bir konumda yer alabilmektedirler (Hahn vd., 2007; Tekinsav Sütçü, 2006; Uzbaş, 2009). Bu kapsamda okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin etkin olabilmesi çocuğa yönelik şiddeti önlemede önemli bir faktördür (Baltacı & Akbulut, 2020).

Araştırmanın diğer bir sonucu, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede toplum bağlamında önerilerinin olmasıdır. Toplum içerisinde de en fazla toplumdaki tüm bireylere yönelik yürütülecek farkındalık eğitimlerinin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları toplumun tüm kesimlerinin şiddete ilişkin farkındalık kazanmalarının ve eğitim almalarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede etkili olabileceğini düşünmektedirler. Bu bağlamda uzmanların vereceği eğitimler ile toplumun tüm üyelerinin çocuğa yönelik şiddete ilişkin bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca toplum ruh sağlığı desteklerinin güçlendirilmesine, şiddeti önlemeye yönelik sosyal sorumluluk projelerinin gerçekleştirilmesine ve problem çözme becerilerinin güçlendirilmesine ilişkin görüşlerin de olduğu görülmüştür. Ekolojik Kuram açısından çocuğun gelişiminde önemli bir konumda olan toplumun çocuğa yönelik şiddete ilişkin farkındalıkları önemlidir.

Bu açıdan toplumdaki tüm bireylere yönelik yürütülecek farkındalık çalışmaları ile çocuğa yönelik şiddeti önlemeye vurgu yapılmalıdır (Kaytez vd., 2018).

Araştırmada, öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede medyaya ilişkin önerilerinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen adayları çocuğa yönelik şiddete ilişkin farkındalık yaratıcı kamu spotlarının ve yayınların yer almasının çocuğa yönelik şiddeti önlemede etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından medya içeriklerinin şiddetten arındırılmasının da çocuğa yönelik şiddeti önlemede etkili olabileceği söylenmiştir. Medya geçmişten günümüze kadar bireylerin yaşamlarını etkilemiştir. Televizyon, gazete, dergi, sosyal medya ve bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla bireyler birçok yeni bilgi ve beceriye sahip olabilmektedir. Ancak medya araçları bazı durumlarda bireylerin yaşamlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Medya araçlarında yer alan şiddet öğelerinin bireyler tarafından normal kabul edilmesi ve öğrenilmesi gerçekleşebilmektedir. Bu açıdan çocuğa yönelik şiddeti önleme boyutunun bir ayağını da medya oluşturmaktadır. Medya içeriklerinin bireylerin sağlıklı gelişimine uygun olarak düzenlenmesi önemlidir. Özellikle de çocuklara yönelik programların denetlenmesi ve düzenlenmesi çocukların sağlıklı gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Ayrıca medya araçları ile sunulan kamu spotları ile toplumun tüm üyelerinde, çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin bir farkındalık oluşturulabilir (Kaytez vd., 2018).

Araştırmada son olarak öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemede sanat bağlamında önerilerinin olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları çocuğa yönelik şiddeti önlemede şiddete dair farkındalık sağlayacak tiyatro ve filmlerin etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Sosyal öğrenme kuramında da sözü edildiği gibi özellikle küçük yaş grubu çocuklar olmak üzere tüm çocukların çizgi film kahramanlarına gerçek yaşam modellerinden daha fazla ilgi duyduğu ve dolayısıyla bu kahramanların öğrenme sürecinde daha etkili oldukları bilinmektedir (Bandura, 1978). Günümüzde televizyon programlarının, filmlerin, dizilerin, sosyal medyanın, dijital oyunların ve buna benzer platformların toplum üzerindeki güçlü etkilerinden sıklıkla söz edilmektedir. Bu bağlamda çocuğa yönelik şiddeti önleme konusunda, toplum üzerinde etki gücü yüksek, farklı platformlardan yararlanmak gerekli görülmektedir.

4.1. Sınırlılıklar ve öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin önerileri incelenmiştir. Araştırma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 6 farklı anabilim dalında öğrenim gören 97 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmadaki sonuçlar öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddeti önlemeye ilişkin görüşlerini belirlemek için hazırlanan "Çocuğa Şiddeti Önlemeye Yönelik Öneriler Formu"nun ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır. Buna ek olarak araştırmada nitel veri toplama araçlarından yalnızca görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından birisini oluşturmaktadır.

Alanyazında konu ile ilgili yeterli sayıda araştırmanın bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili farklı çalışma grupları ile, farklı yöntemlerde yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına, çocuğa yönelik şiddete ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık kazandıracak derslerin ve eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Eğitim fakültelerinde yer alan "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersleri aracılığıyla öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete ilişkin projeler gerçekleştirmesi desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, N. (2002). *10-12 yaş grubu çocuk istismarı ebeveyn ve çocuk bilgilendirme çalışması* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akbulut, Ö. F. & Günaydın, H. (2020). Çocuğa yönelik şiddetin çocuk hakları sözleşmesi bağlamında incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-40. https://sbdergi.ahievran.edu.tr/makaleler/3wtdh9_tammetin.pdf
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(2), 95-119. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115168>
- Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Erica R. D. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x>
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214.
- Baltacı, Ö. & Akbulut, Ö. F. (2020). Psikolojik danışman adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak çocuğa yönelik şiddete duyarlık. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1025-1062.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Başoğul, C., Lök, N. & Öncel, S. (2017). Çocukların aile içi şiddetten korunmasında ailelere yönelik girişimler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 123-135. <https://doi.org/10.18863/pgy.281334>
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bulut, S. (2008a). Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 23-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16648>
- Bulut, S. (2008b). Öğretmenlerden öğrenciye yönelik olan fiziksel şiddet: Nicel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 105-118. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16609>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlandı.)
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072105.pdf>
- Çubukçu, Z. & Dönmez, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki şiddet üzerine görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 89-108. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70363>
- Dereobalı, N., Karadağ, S. Ç. & Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismari ihmal şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 50-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/56997>
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162. http://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_27669/cogepderg-17-149.pdf
- Dünya Sağlık Örgütü (2002). *World report on violence and health*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=3072286457F595755E97FA5D5A6DEA54?sequence=1
- English, D. J., Marshall, D. B., & Stewart, A. J. (2003). Effects of family violence on child behavior and health during early childhood. *Journal of Family Violence*, 18(1), 43-57. <https://doi.org/10.1023/A:1021453431252>
- Fantuzzo, J. W., & Mohr, W. K. (1999). Prevalence and effects of child exposure to domestic violence. *The Future of Children*, 9(3), 21-32. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1602779.pdf>
- Gemiksiz, M., Tozoğlu, E., & Dursun, M. (2019). Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddet duyarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından araştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 796-801. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3628>
- Gençtanırım, D. (2015). Ergen intiharlarının önlenmesi: Ekolojik bakış açısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 151-164. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1489310>
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D. & Altıntaş, M. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112-137. <https://doi.org/10.5455/cap.20120408>

- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, ... & Snyder, S. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012>
- Hamarta, E., Arslan, C. & Yılmaz, H. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Çizgi.
- Hökelekli, H. (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 61-78. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302524>
- Hyman, I., Zelikoff, W., & Clark, J. (1998). Psychological and physical abuse in the schools: A paradigm for understanding post-traumatic stress disorder in children and youth. *Journal of Traumatic Stress*, 1, 243-267. <https://doi.org/10.1007/BF00975001>
- İbiloğlu, A. (2012). Aile içi şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4, 204-222. <https://doi.org/10.5455/cap.20120413>
- İnandı, Y. & Yıldız, S. (2014). Lise okul yöneticilerinin okullarda şiddeti önleme yeterlikleri: Mersin İli örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 137-147. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200400>
- Kara, B., Biçer, Ü. & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47, 140-151. http://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_87.pdf
- Kaytez, N., Yücelyigit, S. & Kadan, G. (2018). Çocuğa yönelik istismar ve çözüm önerileri. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 18-24. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/497680>
- Koçoöz, R. (2011). “Şiddet” üzerine! *Ankara Barosu Dergisi*, 1(1), 245-254. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/397822>
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/464433>
- Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık: Fizikselden sanala yeni şiddet. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilgileri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 74-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1505549>
- Kula, S. S. & Akbulut, Ö. F. (2020). Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik şiddete ilişkin duyarlılıkları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 917-932. <https://doi.org/10.24315/tred.658597>
- Kula, S. S., & Akbulut, Ö. F. (2021). Determination of pre-service teachers' sensitivity to violence against children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 92, 185-210. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.92.10>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. LeftCoastPress.
- Lök, N., Başoğul, C. & Öncel, S. (2016). Aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkileri ve psikososyal desteğin önemi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 155-161. <https://doi.org/10.18863/pgy.05252>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğrencilerin şiddet algısı*. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *Şiddet algısı il çalıştayları raporu*. http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/17120314_1.1.4_calistay_raporlari.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Moylan, C. A., Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2010). The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Family Violence*, 25(1), 53-63. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9269-9>
- Odacı, H. (2007). Çocuk suçları ve şiddet olayları. A. Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* içinde. Pegem.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Egitime_Bakis_7_Sayi.pdf
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177%2F1541204006286288>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Phillips, D. (2008). Troubled children: Violence and illicit sexual behaviour in Trinidad schools. *Caribbean Dialogue*, 13(1/2), 37-66. <https://journals.sta.uwi.edu/ojs/index.php/cd/article/view/230>
- Pelendecioğlu, B. & Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 49-62. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16663>
- Pınar, T. & Pınar, G. (2012). Sağlık çalışanları ve işyerinde şiddet. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(3), 315-326. <https://doi.org/10.5455/pmb.1-1368188150>

- Sanderson, C. (2004). *The seduction of children: Empowering parents and teachers to protect children from child sexual abuse*. Jessica Kingsley Publishers.
- Savi Çakar, F. (2018). *Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Pegem.
- Solmuş, T. (2005). İş yaşamında travmalar: Cinsel taciz ve duygusal zorbalık/taciz (Mobbing). *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 7(2), 1-14. <http://www.isguc.org/?p=article&id=245&cilt=7&sayi=2&yil=2005>
- Şenol, D. & Mazman, İ. (2014). Çocuğa uygulanan şiddet: Türkiye özelinde sosyolojik bir yaklaşım. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(1), 11-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/107138>
- Şimşek, F., Ulukol, B. & Bingöler, B. (2004). Çocuk istismarına disiplin penceresinden bakış. *Adli Bilimler Dergisi*, 3(1), 47-52. <https://jurix.com.tr/article/6800>
- Şimşek, H., Gençtanırım-Kurt, D., & Kula, S. S. (2020). A School-based adjustment program based on ecological approach for immigrant students in primary schools living in Turkey. *Elementary Education Online*, 19(4), 2551-2563. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.764622>
- Taner, Y. & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86. <https://actamedica.org/index.php/actamedica/article/view/188>
- Taşar, H. (2019). Eğitimde şiddet ve şiddeti azaltma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 899-912. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.557870>
- Tekinsav Sütçü, G. S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Ege Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tıraşçı Y. & Gören S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34, 70-74. <http://www.diclemedj.org/upload/sayi/54/Dicle%20Med%20J-02602.pdf>
- Tor, H. (2010). Türkiye’de çocuk işçiliğinin boyutları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(2), 25-42. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/138>
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 90-110. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181283>
- Yanık, M. & Özmen, M. (2002). Psikiyatri polikliniğine başvuran hastalarda çocukluk çağı kötüye kullanımı/ihmal yaşantıları ile intihar, kendine fiziksel zarar verme ve dissosiyatif belirtiler arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(3), 140-146. <https://www.proquest.com/openview/682f37db3ecc6d812fa6de77ab81e00c/1?cbl=136214&pq-origsite=gscholar>
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442415>
- Yeşilbaş (2016). Sağlıkta şiddete genel bakış. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetim Dergisi*, 1(3),44-54. <https://doi.org/10.5222/SHYD.2016.044>
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz Sarkın, S. (2012). *Çocuğa yönelik aile içi şiddetin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin iletişim becerileri ve özgüven düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yin, R. K. (2017). *Applications of case study research*. Sage Publications.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-7. <https://jurnalkemanusiaan.utm.my/index.php/kemanusiaan/article/view/165>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Violence against children can be defined as harmful behaviors that negatively affect the physical, psychological, and social development of the exposed person that are applied to individuals between the ages of 0-18, who have not yet completed their development and are more sensitive than adults (Avcı, 2006; Güleç et al., 2012; Şenol & Mazman, 2014; WHO, 2002). These violent behaviors towards children can occur as physical, psychological, economical, sexual, and cyber (Taşar, 2019). Physical violence is defined as physically ill-treating the child and leading to injuries or the risk of injury as a result of physical abuse (Kara et al., 2004; Pelendecioğlu & Bulut, 2009; Pınar & Pınar, 2012; Taner & Gökler, 2004); the violence which results in the child's negative perception of self and feeling inadequate is defined as psychological violence (Tıraşçı & Gören, 2007; Yeşilbaş, 2016); the violence in the event that the child is seen as a way of financial gain, the child is forced to beg, work or left in need of money is defined as economical violence (Şenol & Mazman, 2014; Tor, 2010); the violence in the event that the child is used for sexual pleasure is defined as sexual violence (Çeçen, 2007; Solmuş, 2005); the violence when the child's information is negatively used, and the child is exposed to violence through communication technologies is defined as cyber violence (Korkmaz, 2016; Patchin & Hinduja, 2006). Although these violent situations against children differ from each other, they can negatively affect the physical, psychological, and social health of children and cause children to become carriers of violence (Savi Çakar, 2018).

The causes of violence and their effects on children are multidimensional. For this reason, the studies to be carried out to prevent violence against children are only possible by working together with different disciplines. In this context; Interdisciplinary studies are needed where healthcare professionals, lawyers, teachers, social workers, psychologists, psychological counselors, and bureaucrats work together (Çubukçu & Dönmez, 2012; Ögülmüş, 2006; Uzbaş, 2009). In this study, the opinions and suggestions of pre-service teachers who will work in educational institutions among these disciplines have been the focal point because a school becomes a place where children spend a significant part of their lives (Yavuzer, 2011). Important parts of children's development take place in the school environment. In addition, the relationships that children establish with their teachers at school can shape their lives. Teachers play an important role in shaping children's lives, revealing their problems and resolving them (Aviles et al., 2006; Ögülmüş, 2006; Yeşilyaprak, 2016). In addition, teachers play a role in initiating the necessary intervention services by being aware of the violent situations experienced by children and can plan and carry out activities to prevent violence in schools (Çubukçu & Dönmez, 2012; Dereobalı et al., 2013; Yavuzer, 2011). To put it simply, teachers take an important place in the studies to be carried out to prevent violence. In this context, it is believed that the pre-service teachers' suggestions to prevent violence against children can guide practitioners, program development specialists, and policymakers.

2. METHOD

The research is in the screening model, and it is designed in the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 97 pre-service teachers studying at Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education. The data of the research is obtained by using the structured "Suggestions Form for Prevention of Violence Against Child" developed by the researchers. This form consists of two parts. In the first part, there is a personal information form that includes questions to determine pre-service teachers' characteristics. In the second part, there are open-ended questions to determine the pre-service teachers' suggestions on violence against the child. The data is obtained from the participants in writing. During the data collection, necessary explanations are made to the participants, and information is given about the study. The collection of data takes between 10-15 minutes. All participants in the research are involved in the process voluntarily. Obtained written documents are analyzed by the content analysis method. The research data are categorized through specific themes, sub-themes, and codes. It is planned to reach a meaningful whole through this coding and categorization (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it is seen that pre-service teachers have suggestions mostly about family for preventing violence against children. They also suggest that awareness-raising should be provided to parents in the family. Pre-service teachers think that violence is a phenomenon that usually starts in the family. Therefore, education and informing the family in the context of parent-child communication can have an important role in preventing violence. In the second place, pre-service teachers have suggestions about policy for preventing violence against children. They also state that within the scope of the policy, the arrangements in the legal field are the most necessary. Pre-service teachers state that one of the most important reasons in the context of a policy that violence is common in society is due to the fact that sanctions in the legal field are not deterrent. In this context,

they think that deterrent regulations in the legal field can effectively prevent violence against children. In addition, the opinion that the arrangements in the education system may be effective is expressed by pre-service teachers. In the third place, pre-service teachers have suggestions about schools and teachers for preventing violence against children. The pre-service teachers emphasize that the role of school and teachers is important in preventing violence against children. They state that in-service training programs for teachers in schools and training programs with parents can effectively prevent violence against children. In fourth place, pre-service teachers have suggestions about society for preventing violence against children. They also state that awareness training should be carried out for all individuals in society. In addition, it is observed that there are suggestions on strengthening community mental health supports, social responsibility projects to prevent violence, and strengthening problem-solving skills. In fifth place, pre-service teachers have suggestions about media for preventing violence against children. In this context, pre-service teachers state that the publication of public awareness spots and publications that create awareness about violence against children can effectively prevent violence against children. In addition, pre-service teachers state that the purification of media content from violence can effectively prevent violence against children. Lastly, pre-service teachers have suggestions about art for preventing violence against children. Pre-service teachers state that theater and films providing awareness about violence can effectively prevent violence against children.

As a result of the research-, pre-service teachers' opinions regarding preventing violence against children consist mostly of concepts of family, politics, school and teacher, society, media, and art. In addition, most -pre-service teachers state that training should be provided for parents, teachers, and all members of the society to prevent violence against children. Many pre-service teachers express the opinion that deterrent legal arrangements should be realized. It is important that pre-service teachers emphasize the importance of the "education" factor in preventing violence against children. In this situation, we can say that pre-service teachers tend to get education about preventing violence against children during their university education and in their professional life and to improve themselves.

In this study, where the pre-service teachers' suggestions for preventing violence against children are examined, the opinions of the teacher candidates are included. It is thought that new studies are needed in different methods with different study groups on the subject. In addition, courses, training, and practices for pre-service teachers that will provide information, skills, and awareness about violence against children can be planned in the Faculties of Education. Through the "Community Practices" courses in the Faculties of Education, it is possible to support the pre-service teachers' to carry out projects on violence against children.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05/06/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 78968926-755.02.06

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada yazarlar, araştırmanın tasarlanmasından raporlaştırılmasına kadarki süreçlere eşit düzeyde (%50) katkıda bulunmuşlardır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatür taraması, veri toplama ve veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, literatür taraması, veri toplama ve veri analizi, raporlaştırma

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırma kapsamında yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 12.05.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 25.06.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-936494>

FEN BİLİMLERİ DERSİNDE TABLET VE BİLGİSAYAR KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISI İLE İLİŞKİSİ: BİR TIMSS ÇALIŞMASI

Murat GENÇ¹, Ufuk GÜVEN², Seda SÖĞÜT³

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri derslerinde öğretim amacıyla öğrencilerin tablet ya da bilgisayar kullanma durumu ile öğrencilerin fen başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğrencilerin öğrenme amaçlı tablet ve bilgisayar kullanım sıklığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama metodu kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu TIMSS 2019 sınavına 8. sınıf düzeyinde katılan ülkelerden seçilmiş üç farklı ülkenin öğrencileri oluşturmaktadır. TIMSS 2019 sınavına 8. sınıf düzeyinde 39 ülke katılmıştır. Bu 39 ülke içinden üç ülke iki aşamada seçilerek bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bunlar yüksek seviyeden Singapur, orta seviyeden Türkiye ve düşük seviyeden Gürcistan olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri ise herkese açık olan TIMSS 2019 veri tabanı kullanılarak öğrenci ölçeğinden ve öğrencilerin fen bilimleri sınav sonuçlarından elde edilmiştir. Bu çalışmada öğrencilere uygulanan ölçekteki "Öğrenme amaçlı olarak ne sıklıkla bir bilgisayar ya da tablet kullanıyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelenmiştir. Bu araştırmanın veri analizinde nicel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan çoklu doğrusal regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen üç ülkede de öğrencilerin öğrenme amaçlı tablet ve bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça başarılarının anlamlı bir şekilde azaldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri dersi, öğrenci başarısı, tablet, teknoloji kullanımı


THE RELATIONSHIP BETWEEN TABLET AND COMPUTER USE AN STUDENT ACHIEVEMENT IN SCIENCE LESSON: A TIMSS STUDY


ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between students' use of tablets or computers in science classes and their science achievement. The study used the relational questionnaire method, one of the quantitative research methods, to examine the relationship between computer use and science achievement. This research sample group consists of students from 3 different countries who participated in the TIMSS 2019 exam in the 8th grade. Thirty-nine countries in grade 8 have participated in the TIMSS 2019 exam. Out of these 39 countries, three countries were selected in two stages and were included in this study. These are Singapore from high achieving level, Turkey from medium level and Georgia from low achieving countries level. The data of the study were obtained from the student questionnaire and the science exam results of the students using the TIMSS 2019 database, which is open to everyone. The question of "How often do you use a computer or tablet for school work (classroom tasks, doing homework, and outside classwork)?" was asked to students. The answers to this question have been examined. In the data analysis of this study, the multiple linear regression analysis technique, which is frequently used in quantitative research methods, was used. Findings revealed that as the frequency of students' use of tablets and computers increased, their science achievement decreased significantly. This decrease in student achievement was detected in all three countries included in the study.

Keywords: Science course, student achievement, tablet, using technology

¹ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, muratgenc@duzce.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-9742-1770>

² Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ufukguven75@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-1977-6426>

³ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedasogutt@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-9045-8442>

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz uzaktan eğitim sürecinde, teknoloji eğitim sürecinin nitelikli hâle gelmesinde büyük bir öneme sahiptir. 1980'lerden bu yana bilgisayarların, akıllı cihazların, telefonların, tabletlerin genel olarak teknolojinin hızlı bir gelişme göstermesi teknolojinin eğitimdeki uygulamalarının çeşitlenmesini ve fen bilimleri eğitiminde de teknolojinin çok çeşitli amaçlar için kullanılmasını sağlamıştır (Karamustafaoğlu vd., 2018).

Öğrenme sürecinde kullanılan teknoloji destekli uygulamalar eğitim için yeni fikirler tasarlamayı ve öğrenme aktivitelerini geliştirmeyi sağlar. Bu nedenle teknoloji destekli uygulamaların öğrenme ortamlarına entegre edilmesi ve öğrenme ortamlarında uygulanması gerekmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımının eksiklikleri ve çağdaş öğretim yaklaşımının öne çıkan yönleri ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve yapılmakta olup tüm çalışmalarda “Daha etkili ve daha kalıcı öğrenme nasıl gerçekleştirilir?” ve “Öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar nasıl en aza indirilir?” gibi sorulara cevap aranmaktadır (Kayabaşı, 2016). Bilginin sürekli tek taraflı aktarıldığı geleneksel anlayışla düzenlenen öğrenme ortamlarından uzaklaşabilmenin temelinde yeni teknolojilerin kullanılması yer almaktadır. Teknolojik cihazlar, eğitim öğretim sürecinin ve niteliğinin gelişmesini sağlamaktadır.

Günümüz eğitim sistemine bakıldığında öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği görülmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve kendi öğrenme sorumluluklarını alarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin artık kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları bu dönemde, öğretmenlerin öğrencilerini tamamen serbest bırakmaları değil, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarına fırsat verecek öğrenme ortamları ve bu ortamlarda kullanabilecekleri yönlendirici materyalleri onlara sağlamaları gerekmektedir. Buna bağlı olarak zaten eğitsel bağlamda öğrenme sürecinin her aşamasında ve sürecin değerlendirilmesi aşamasında da yararlanabilecek birçok uygulama bulunmaktadır. Fen eğitiminin istenilen amaçlara ulaşabilmesi, fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmesi için fen eğitiminin uygulamasında teknolojiden ve teknolojik materyallerden yararlanılması kaçınılmaz olmuştur (Balliel, 2017).

Dijital yetkinliklere sahip öğretmenlerin öğrenme ortamlarını öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak şekilde tasarlamaları, öğrencilerine zengin öğrenme fırsatları sunmaları, onlara bilgiyi doğrudan sunmak yerine kendilerinin doğru bilgiye ulaşmasında rehberlik etmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin kontrolü altında belirli plan ve program dâhilinde okulda gerçekleştirilen öğrenme süreci sınıf dışındaki eğitime göre daha kolaydır. Öğrenme artık sadece okulla ve sınıfla sınırlı olmadığı için okul dışındaki öğrenme sürecinin izlenmesi ve takip edilmesinin öğretim açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin okul dışındaki zamanlarında okulda gördüğü yeni kazanımları pekiştirmek için yaptığı çalışmalar da planlı eğitimin bir destekleyicisi olarak kabul edilmektedir (Elgit, 2019). Derste öğrenilen bilgilerin birçoğu tekrar edilmediği için unutulmaktadır. Bu durumu ortadan kaldırmak için derste öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için buna ek olarak çeşitli etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Bu ek etkinlikler sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilebilmektedir. Sınıf içinde dersi destekleyen birçok uygulamalar bulunmaktadır. Sınıf dışında ise dersi destekleme amacıyla farklı ödev ve uygulamalar olabilmektedir. Bu ödev ve uygulamalar, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini, işlenen konunun pekiştirilmesi ve derste öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığının sağlanması için öğretmen aracılığıyla öğrencilere verilen çalışmalardır. Sınıf içi ve sınıf dışı destekler aynı zamanda öğrenmeyi ve buna paralel olarak okuldaki başarıyı sağlamaktadır. Tutarlı ve düzenli bir şekilde bu destekleri alan öğrenciler almayan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olmaktadır (Kaplan, 2006). Öğrencilere bu tür sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar verilirken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta yapılan uygulamanın niteliğidir. Dersle alakası olmayan, işlenen konuları pekiştirmekten uzak, herhangi bir araştırmaya dayanmaksızın yapılan etkinlikler öğrencide olumsuz etkiler gösterebilmektedir. Bu nedenle yapılan etkinlik ve uygulamalar ilgili olduğu dersi ve konuyu destekleyici olmalıdır. Öğrencilerin merak ve becerileri dikkate alınmadan planlanan ve sadece öğrenciye ödev yaptırma talebini karşılamak için yapılan etkinlik ve uygulamalar öğrencilere fayda sağlamak yerine onları olumsuz etkilemekte, öğrencilerin öğrenmeye, derse karşı olumsuz tutum sergilemesine ve akademik başarılarının düşmesine neden olabilmektedir.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda daha çok teknoloji destekli yapılan ek etkinlik ve ödevlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisinin incelendiği görülmektedir. Elgit (2019), ilkökul 2. sınıf düzeyinde matematik dersi için yapılandırılmış ve geleneksel ödevlerin bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin o derse ait akademik başarılarına ve verilen ödevlere yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Benzer şekilde öğrencilerin web ortamlarını kullanarak ödev paylaşımları ile birlikte öğretmenin sınıftaki öğrencilere geri bildirimleri web uygulamalarını kullanarak yaptırmasının bu sınıftaki öğrencilerin matematik dersindeki başarılarına ve matematik dersine karşı motivasyonlarına etkisini araştıran Dağ'ın (2012) çalışmasında teknoloji destekli uygulamaların ön planda olduğu görülmektedir.

Bunun yanında Jenö vd. (2017) araştırmalarında biyoloji dersinde teknoloji destekli mobil uygulamaların öğrencilerin içsel motivasyonuna ve akademik başarısına etkisini araştırmışlardır. Yapılan bu deneysel çalışmada 71 öğrenci deney grubunda teknoloji destekli mobil uygulamalar ile dersi işlerken kontrol grubunda geleneksel

dersler işlenmiştir. Araştırmacılar, derslerinde teknoloji destekli mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin orta ila büyük etki büyüklükleri ile kontrol grubuna kıyasla daha yüksek içsel motivasyona ve akademik başarıya sahip olduğunu bulmuşlardır.

Ayrıca Akdeniz vd. (2017) yaptıkları çalışmada bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve bilginin kalıcılığına etkisini incelemişlerdir. Araştırmada bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının etkisini belirlemek için deney grubunda dersler, 5E öğretim modeli ile birlikte bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise sadece 5E öğretim modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bilgisayar destekli uygulamaların sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve bu dersteği bilginin kalıcılığına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akgün vd. (2014) yaptıkları çalışmada teknoloji destekli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmada son test kontrol gruplu zayıf deneysel modelden yararlanılmıştır. Bu modele göre deney grubunda ünite konuları fen bilimleri öğretim programında tavsiye edilen etkinliklere ek olarak teknoloji destekli etkinlikler de dâhil edilerek tamamlanmıştır. Diğer taraftan kontrol grubunda fen bilimleri dersi öğretim programında önerilen etkinliklerle öğretim tamamlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre teknoloji destekli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersindeki akademik başarıları ile birlikte bilimsel süreç becerilerine kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Bunların yanında Karaduman ve Emrahoğlu (2011) altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi “Maddenin Tanecikli Yapısı” ünitesinde bilgisayar destekli bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada iki deney grubu kullanılmıştır. Bir deney grubunda bilgisayar destekli öğretim gerçekleştirilirken diğer deney grubunda ise bilgisayar temelli öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Bu iki deney grubunda yapılan öğretimlerin fen dersinin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; iki deney grubunda da öğrencilerin fen dersi akademik başarıları ve kalıcılıklarının anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bıçak (2019) yaptığı çalışmada, ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi “Kuvvet ve Hareket” konusunda simülasyonlarla zenginleştirilmiş etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin fen dersi akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre simülasyonlarla zenginleştirilmiş etkileşimli tahtada uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin fen dersi akademik başarılarını kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde olumlu etkilediği belirlenmiştir. Diğer bir değişken olarak cinsiyet faktöründe fen dersi akademik başarıları açısından deney grubunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Benzer şekilde Uysal (2020) çalışmasında ilkökul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçlarının kullanılmasının öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarına, temel becerilerine, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada öntest–sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Powtoon aracı ile oluşturulmuş animasyon videolarla desteklenerek konuların işlendiği deney grubu ile MEB fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınarak, önerilen yöntem ve tekniklerle konuların işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık çıkmıştır. Buna göre, akademik başarı üzerinde, web 2.0 animasyon video destekli yaklaşımının, önerilen yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Kaplan (2006), Kadirhan ve Korkmaz (2020), Kaya ve Kaya (2018), Orhan ve Durak Men (2018) çalışmalarında fen dersine yönelik verilen teknolojik ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiş ve aynı zamanda fen eğitimine entegre edilen web araçlarının öğrencilerin fen başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışmalara bakıldığında Kaplan (2006) yaptığı araştırmada, fen bilgisi dersinde verilen ev ödevlerinin öğrencilerin başarı düzeyine ve kavram öğrenmelerine etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Kaya ve Kaya (2018), öğretmen tarafından ödevlerin verilme sıklığı, öğrencilerin bu ödevleri yapmak için ayırdığı süre ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını çalışmalarında ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Web tabanlı öğretimin derslere entegre edilmesinin akademik başarıyı nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla Orhan ve Durak Men (2018) çalışmalarında web tabanlı öğretimin öğrencilerin fen ders başarıları ve tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Buna ek olarak Kadirhan ve Korkmaz’ın (2020) çalışmalarında EBA yönetim sistemi kullanılarak harmanlanan fen bilimleri uygulamalarının öğrencilerin fen dersi akademik başarılarına ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Bunun yanında Gök (2013) yaptığı araştırmada, derslerde kullanılan ağ tabanlı ve geleneksel ödev uygulamalarının öğrencilerin fen dersi başarısına etkilerini araştırmıştır.

Bu çalışmaların yanında ülkemizde yapılan TIMSS sınavına yönelik araştırmalarda daha çok matematik alanına yönelik çalışmalar göze çarpmaktadır (Arıkan, 2017; Bütüner & Güler, 2017; Ertürk & Akan, 2018; Sari vd., 2017; Yavuz vd., 2017). Bunun yanında fen alanına yönelik sınırlı sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir (Türkoğuz vd., 2019; Yoldaş & Işlak, 2018). Özellikle Türkiye’nin içinde bulunduğu fen sonuçlarının başka ülke başarılarıyla karşılaştırıldığı sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Geesa vd., 2019; Özkan, 2020). Geesa vd. (2019) araştırmalarında TIMSS 2015 verilerine göre Güney Kore, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki 4. sınıf

öğrencilerinin fen başarılarını çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ve evdeki eğitici kaynakların sayısının fen başarıları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında Özkan (2020) çalışmasında, TIMSS-2015 verileri ile Almanya ve Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının TIMSS-2015 verilerinde bulunan 4. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen başarısına etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Almanya’da mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin öğrencilerinin matematik ve fen başarı puanları ile diğerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, ancak bu farkın etki büyüklüğünün düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında Türkiye’de ise, bu tür faaliyetlere katılan öğretmenlerin öğrencilerinin matematik ve fen puanları ile katılmayanların öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmalarda da görüldüğü üzere özellikle bilgisayar/tablet destekli uygulamaların akademik başarıları etkileme durumları birçok araştırmaya konu olurken gerek kullanım sıklığının başarıya etkisi üzerine gerekse ülkeler arasında karşılaştırma yapan araştırmaya ulaşılmamıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri derslerinde öğrencilerin tablet ya da bilgisayar kullanma durumu ile öğrencilerin fen başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda “Fen bilimleri dersinde tablet ve bilgisayar kullanım sıklığı ile öğrenci başarısı arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada ayrıca bu ilişkinin farklı başarı düzeylerinden seçilen üç farklı ülkede ne düzeyde olduğu sorusuna da yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

Literatür incelendiğinde derslerde bilgisayar ve tablet kullanımına yönelik birçok çalışmanın olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan uygulamaların içerikleri ve kullanılan materyallerdeki farklılıkların öğrenci başarısı üzerinde değişik sonuçları olduğu görülmektedir (Akdeniz vd., 2017; Akgün vd., 2014; Jenö vd., 2017). Ancak yapılan çalışmalarda ülkeler arasında karşılaştırma yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. TIMSS sonuçlarına göre yüksek, orta ve düşük düzeyde olan ülkelerin derslerde bilgisayar ve tablet kullanma durumları ile fen başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışma Covid-19 pandemi öncesi dönemi verilerini içerdiği için önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Öğrencilerin derslerindeki öğrenmelerinde tablet ya da bilgisayar kullanma durumu ile öğrencilerin fen bilimleri başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntemde hâlihazırda olan betimlenerek bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya konulur (Büyüköztürk, 2014). Bununla birlikte ilişkisel tarama modelinde farklı istatistiksel yöntemler kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkinin seviyesi de açığa çıkarılabilir (Creswell, 2008, s. 358).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu TIMSS 2019 sınavına 8. sınıf düzeyinde katılan ülkelerden seçilmiş üç farklı ülkenin öğrencileri oluşturmaktadır. TIMSS 2019 sınavına 8. sınıf düzeyinde 39 ülke katılmıştır. Bu 39 ülke içinden üç ülke iki aşamada seçilerek bu çalışmaya dâhil edilmiştir. İlk aşamada ülkeler aldıkları puanlara göre kategorize edilmiştir. Bu kategoriler TIMSS tarafından ileri seviye (625 ve üzeri puan), yüksek seviye (550-625 puan aralığı), orta seviye (475-550 puan aralığı) ve düşük seviye (400-475 puan aralığı) olarak tanımlanmıştır. Ülkeler aldıkları puana göre sıralandıktan sonra ikinci aşamada her bir başarı düzeyinden bir ülke rastgele seçim yöntemiyle seçilmiştir. Her ne kadar TIMSS ülkeleri dört seviye olarak kategorize etse de hiçbir ülke 620 puan ve üzerinde puan alamadığı için Fen Bilimleri alanında ileri seviyede bir ülke bulunmamaktadır. Bu yüzden çalışmaya diğer üç gruptan birer ülke olmak üzere üç ülke seçilmiştir. Bunlar yüksek seviyeden Singapur, orta seviyeden Türkiye ve düşük seviyeden Gürcistan olarak gerçekleşmiştir (Mullis vd., 2020). Tablo 1 seçilen ülkelerden katılan öğrenci sayılarını, başarı puanını, ülke sıralamasını ve başarı düzeyini ayrıntılı olarak göstermektedir.

Tablo 1.

TIMSS Sınavına Katılan ve Çalışmaya Dahil Edilen Ülkelere İlişkin Bulgular

Ülkeler	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puanı	Sıralaması	Kategori Puanları	Kategori Seviyeleri
Singapur	4789	608	1.	550-625	Yüksek
Türkiye	3995	515	15.	475-550	Orta
Gürcistan	3144	447	33.	400-475	Düşük

Tablo 1’de verilen öğrenci sayıları bu ülkelerden TIMSS sınavına katılan öğrenci sayısını oluşturmaktadır. TIMSS bu öğrencileri seçerken rastgele seçme yöntemi yerine amaçlı örneklem seçimini kullanmaktadır (Mullis vd., 2020). TIMSS amaçlı örneklem seçim yöntemini kullanarak seçilen öğrencilerin bütün ülkedeki 8. sınıf öğrencilerini temsil edebilecek bir örneklem oluşturmasını amaçlamaktadır (Mullis vd., 2020). Bu sayede de sonuçların genelleştirilebilmesi hedeflenmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmanın verileri herkese açık olan TIMSS 2019 veri tabanı kullanılarak öğrenci ölçeğinden ve öğrencilerin fen bilimleri sınav sonuçlarından elde edilmiştir. TIMSS öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemek için velilere, okul müdürlerine, öğretmenlere, ulusal müfredat koordinatörlerine ve öğrencilere ölçekler uygulayarak hangi faktörün ne kadar etkili olduğunu bulmaya çalışmaktadır (Mullis vd., 2020). Bu çalışmada öğrencilere uygulanan ölçeğin bir sorusu olan “Öğrenme için (sınıf içi görevler, ödev yapma ve sınıf dışı çalışmalar) ne sıklıkla bir bilgisayar ya da tablet kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelenmiştir. 4’lü likert tipli bir ölçek sorusu tarzında hazırlanan bu soruyu öğrencilerin “a) Neredeyse her gün, b) Haftada bir veya iki defa, c) Ayda bir veya iki defa, d) Neredeyse hiç” seçeneklerinden birisini işaretleyerek doldurmaları istenmiştir. Farklı seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sınav sonuçları karşılaştırılarak okul işleri için tablet ve bilgisayar kullanımının öğrenci başarısı ile ilişkisi ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin sınav sonuçları da TIMSS veri tabanı kullanılarak yine TIMSS’in geliştirmiş olduğu bir eklenti program olan IDB Analyzer aracılığıyla elde edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Bu araştırmanın veri analizinde nicel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan çoklu doğrusal regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. TIMSS verileri hiyerarşik bir sistemle yapılandırıldığı (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2016) için klasik istatistik analiz programları bu tür verileri tek başlarına analiz etmede yetersiz kalmaktadırlar. Bu yüzden de TIMSS ve PIRLS gibi global sınavları düzenleyen kurum olan Uluslararası Akademik Seviyeleri Değerlendirme Kuruluşu (IEA) IDB Analyzer isimli bir program geliştirerek TIMSS verilerinin SPSS ve SAS programları ile birlikte kullanılarak doğru analizler yapılmasını sağlamıştır (IEA, 2021). Dolayısıyla bu çalışma IDB Analyzer ve SPSS kullanarak veri analizini iki aşamada tamamlamıştır. Birinci aşamada IDB Analyzer programı kullanılarak gerekli veri setleri hazırlanmış, 2. aşamada ise SPSS yardımıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ama bu yöntemle yapılması zorunlu olan veri analizleri çıktılarını ANOVA tablosu vermemektedir (E. J. Gonzales, kişisel iletişim, 27 Ekim 2016). Dolayısıyla da regresyon analizlerinin katsayı tablolarında p-değerleri elde edilememektedir. Ancak, anlamlılık testleri standart hatalar kullanılarak hesaplanabilir. IADB (2016), "Grup farkının mutlak değerinin farkın standart hatasına bölünmesi sonucunda elde edilen t değeri $\pm 1,96$ değerlerini aşarsa, sonuç % 95 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kabul edilir" (s. 25). Bu nedenle, bu çalışmada anlamlılık testleri için p değerleri yerine t değerleri kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu araştırma verileri araştırmacılara ve eğitimcilere rehberlik etmek için veri sağlayan TIMSS verilerinden sağlandığı için etik kurul izni gerektirmemektedir. Çalışma ikincil veriler kullandığı için etik kurul onayı alma zorunluluğu bulunmamaktadır (University of Connecticut, 2021).

3. BULGULAR

Çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemiyle yapılan istatistiksel işlemler sonucunda betimleyici istatistikler ve anlamlılık istatistikleri elde edilmiştir. Betimsel bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’te gösterilmiş iken fen bilimleri derslerinde öğrenme amaçlı tablet ve bilgisayar kullanımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 2.

Bilgisayar ve Tablet Kullanma Sıklıkları

Tablet/Bilgisayar Kullanma Sıklığı	Singapur		Türkiye		Gürcistan	
	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi
Neredeyse her gün	348	%7,2	550	% 13,7	420	% 13,3
Haftada 1 veya 2 defa	637	% 13,3	990	% 24,7	599	% 19,1
Ayda 1 veya 2 defa	1614	%33,7	715	% 17,9	768	%24,4
Neredeyse hiç	2190	%45,7	1740	%43,5	1357	%43,2
Toplam	4789	%100	3995	%100	3144	%100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri derslerinde öğrenme amacıyla tablet ve bilgisayar kullanımlarının ülkelere göre değiştiği görülmektedir. Seçilen üç ülke arasında en başarılı ülke olan Singapur'da 8. sınıf öğrencilerinin sadece %7'si her gün tablet ve bilgisayar kullanırken Türkiye'de bu oran %13,7'dir. Gürcistan'daki oran ise Türkiye ile benzerlik göstererek %13,3 olarak gerçekleşmiştir. Fen bilimleri derslerinde öğrenme amacıyla hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların oranı Singapur'da yaklaşık olarak %45, Türkiye'de %43,5, Gürcistan'da ise %43,2 civarında gerçekleşmiştir. Hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların oranının seçilen 3 ülkede de diğer kullanım sıklıklarından fazla olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.*Ülkelerin Bilgisayar ve Tablet Kullanma Ortalamaları*

Ülkeler	Ortalama	sd
Singapur	3,19	,915
Türkiye	2,94	1,096
Gürcistan	2,89	1,079

Bu araştırma için seçilen üç ülkenin fen bilimleri derslerinde öğrenme amaçlı ortalama tablet ve bilgisayar kullanım sıklıkları Tablo 3'te gösterilmiştir. Seçilen üç ülkeden hem sosyo-ekonomik olarak hem de öğrenci başarısı olarak en önde olan Singapur'da ortalama tablet ve bilgisayar kullanımı ayda 1 veya 2 defa ($\bar{X} = 3,19$) ile en az olarak bulunmuştur. Bu oran en fazla ise Gürcistan'da ayda yaklaşık 1 veya 2 defa ($\bar{X} = 2,89$) kullanılmıştır. Türkiye'de ise bilgisayar kullanım sıklığı Gürcistan'a göre daha az, Singapur'a göre ise daha sık olarak gerçekleşmiştir.

8. sınıf fen bilimleri derslerinde öğrenme amaçlı tablet ve bilgisayar kullanımı ile öğrenci başarısındaki ilişkiyi çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen regresyon tablosu (Tablo 4) göstermektedir. Regresyon sonuçları incelendiğinde seçilen 3 ülkede de fen bilimleri derslerinde öğrenme amaçlı tablet ve bilgisayar kullanma sıklığı ile öğrenci başarısı arasında negatif yönde istatistiksel bir anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.*Regresyon Analizi Sonuçları*

Ülkeler	R ²	Tablet/Bilgisayar Kullanma Sıklığı	Başarı Puanı	SE B	B	t-değeri
Singapur	,01	Neredeyse hiç	616,84	3,46	.	.
		Ayda 1 veya 2 defa	608,19	3,54	,02	-2,51*
		Haftada 1 veya 2 defa	588,26	7,31	,03	-4,18*
		Neredeyse her gün	595,92	6,74	,02	-3,26*
Türkiye	,06	Neredeyse hiç	533,53	4,09	.	.
		Ayda 1 veya 2 defa	533,66	4,46	,02	,03
		Haftada 1 veya 2 defa	498,8	4,99	,02	-7,22*
		Neredeyse her gün	466,84	7,03	,02	-10,44*
Gürcistan	,06	Neredeyse hiç	460,81	3,18	.	.
		Ayda 1 veya 2 defa	457,4	3,88	,02	-2,91*
		Haftada 1 veya 2 defa	452,61	4,96	,02	-3,29*
		Neredeyse her gün	430,13	5,31	,02	-7,04*

* İstatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiyi ifade etmektedir.

Tablo 4 ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrencilerin öğrenme amaçlı tablet ve bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça başarılarının azaldığı görülmektedir. Bu ilişki Türkiye ve Gürcistan'da doğrusal bir negatif ilişki olarak bulunurken Singapur'da tam doğrusal olmasa da yine bir negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Singapur'da ders öğrenme amaçlı neredeyse hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların ortalama başarı puanı 616 iken, ayda 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 608, haftada 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 588 ve neredeyse her gün kullananların başarı ortalaması ise 595 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'de ise ders öğrenme amaçlı neredeyse hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların ortalama başarı puanı 533 iken, ayda 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 533, haftada 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 498 ve neredeyse her gün kullananların başarı ortalaması ise 466 olarak gerçekleşmiştir.

Benzer durum Gürcistan'da da gözlenmiştir. Ders öğrenme amaçlı neredeyse hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların ortalama başarı puanı 460 iken, ayda 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 457, haftada 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 452 ve neredeyse her gün kullananların başarı ortalaması ise 430 olarak gerçekleşmiştir. Bu araştırma için seçilen 3 ülkede de en yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler neredeyse hiç tablet ve bilgisayar kullanmayan öğrenciler olurken en düşük puana sahip öğrenciler ise Türkiye ve Gürcistan'da neredeyse her gün kullanan öğrenciler olurken, Singapur'da ise haftada 1 veya 2 defa kullanan öğrenciler en düşük ortalama puana sahip olan öğrenciler olmuştur.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrencilerin derslerinde tablet ya da bilgisayar kullanma durumu ile öğrencilerin fen başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğrencilerin fen bilimleri derslerinde öğrenme amacıyla tablet ve bilgisayar kullanım sıklıklarının ülkelere göre değiştiği görülmektedir. Seçilen üç ülke arasında en başarılı ülke olan Singapur'da 8. sınıf öğrencilerinin sadece %7'si her gün tablet ve bilgisayar kullanırken Türkiye' de bu oran %13'tür. Gürcistan'daki oran ise Türkiye ile benzerlik göstererek %13 civarında gerçekleşmiştir. Fen bilimleri derslerinde öğrenme amacıyla hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların oranı Singapur'da %45, Türkiye'de %43, Gürcistan'da ise %43 civarında gerçekleşmiştir. Hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların oranının seçilen 3 ülkede de diğer kullanım sıklıklarından fazla olduğu bulunmuştur. Seçilen üç ülkenin fen bilimleri derslerinde öğrenme amaçlı ortalama tablet ve bilgisayar kullanım sıklıklarına bakıldığında hem sosyoekonomik olarak hem de öğrenci başarısı olarak en önde olan Singapur'da ortalama tablet ve bilgisayar kullanımı ayda 1 veya 2 defa ($\bar{X}=3,19$) ile en az olarak bulunmuştur. Bu oran en fazla ise Gürcistan'da ayda 1 veya 2 defa olarak ($\bar{X}=2,89$) gerçekleşirken, Türkiye'de ise bilgisayar kullanım sıklığı Gürcistan'a göre daha az, Singapur'a göre ise daha sık olarak gerçekleşmiştir.

8. sınıf fen bilimleri derslerinde öğrenme amaçlı tablet ve bilgisayar kullanımı ile öğrenci başarısındaki ilişkiyi ortaya koyan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, seçilen üç ülkede de fen bilimleri derslerinde öğrenme amaçlı tablet ve bilgisayar kullanma sıklığı ile öğrenci başarısı arasında negatif yönde istatistiksel bir anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenme amaçlı tablet ve bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça fen bilimleri ders başarılarının azaldığı görülmektedir. Bu ilişki Türkiye ve Gürcistan'da tam doğrusal bir negatif ilişki olarak bulunurken Singapur'da tam doğrusal olmayan negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Singapur'da ders öğrenme amaçlı neredeyse hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların ortalama başarı puanı 616 iken, ayda 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 608, haftada 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 588 ve neredeyse her gün kullananların başarı ortalaması ise 595 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'de ise ders öğrenme amaçlı neredeyse hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların ortalama başarı puanı 533 iken, ayda 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 533, haftada 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 498 ve neredeyse her gün kullananların başarı ortalaması ise 466 olarak gerçekleşmiştir. Singapur ve Türkiye benzeri bir durum Gürcistan'da da gözlenmiştir. Ders öğrenme amaçlı neredeyse hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların ortalama başarı puanı 460 iken, ayda 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 457, haftada 1 veya 2 defa kullananların ortalama başarı puanı 452 ve neredeyse her gün kullananların başarı ortalaması ise 430 olarak gerçekleşmiştir. Bu araştırma için seçilen 3 ülkede de en yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler neredeyse hiç tablet ve bilgisayar kullanmayan öğrenciler olurken en düşük puana sahip öğrenciler ise Türkiye ve Gürcistan'da neredeyse her gün kullanan öğrenciler olmuştur. Singapur'da ise haftada 1 veya 2 defa kullanan öğrencilerin en düşük ortalama puana sahip öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Bunun sebebi öğrencilerin tablet ve bilgisayarları etkili bir şekilde kullanamamalarından, kullanım amaçlarının farklı olmasından veya öğrencilerin tablet ve bilgisayarlara bakış açılarından kaynaklanabilir. 8. sınıf öğrencilerinin tablet ve bilgisayar kullanma durumları oyunlara ve sosyal ağlara daha eğilimli olduğundan öğretmenler bu sınıf seviyelerinde teknolojiyi kullanmaktan kaçındıkları için neredeyse hiç tablet ve bilgisayar kullanmayanların ortalama başarı puanının, neredeyse her gün tablet ve bilgisayar kullananların ortalama başarı puanından yüksek olduğu düşünülebilir. Literatürde yapılan diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlar incelendiğinde ders kapsamında öğrencilere verilen ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenmesi, derse karşı ilgi ve tutumu, akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varıldığı görülmektedir. Buna örnek olarak; Kadirhan ve Korkmaz'ın (2020) yapmış oldukları çalışmanın sonunda EBA içerikleriyle harmanlanmış fen bilimleri derslerinin öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Orhan ve Durak Men (2018) ise fen eğitiminde web tabanlı öğretim yönteminin derste kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların yapılan araştırmada elde edilen sonuç ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin öğretim amaçlı kullandıkları bilgisayar ve tabletleri sadece derste ve öğretmen kontrolünde kullanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Buna ek olarak okullarda teknolojik materyal eksikliğinden dolayı öğretmenlerin derslerde öğretim amacıyla tablet ve bilgisayarı sadece kendilerinin kullanmalarından ve verdikleri ev ödevlerini yaparken öğrencilerin tablet ve bilgisayara ihtiyaç duymamalarından kaynaklanabilir.

Battal'ın (2020) bilgisayar destekli eğitim uygulamaları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Türkiye'de 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin bilgisayar destekli eğitim uygulamaları ile akademik başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında bazı ülkelerde bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının kullanım oranı arttıkça bazı ülkelerde ise bilgisayar destekli eğitim uygulamaları kullanımı azaldıkça öğrenci başarısının arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanında Jenö vd. (2017) araştırmalarında derslerinde teknoloji destekli mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin, orta ila büyük etki büyüklükleri ile kontrol grubuna kıyasla daha yüksek içsel

motivasyona ve akademik başarıya sahip olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Akdeniz vd. (2017) yaptıkları araştırmada bilgisayar destekli uygulamaların sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bilginin kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Akgün vd. (2014) yaptıkları araştırmada teknoloji destekli öğretim uygulamalarının ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen dersindeki akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerini anlamlı düzeyde etkilediğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Karaduman ve Emrahoğlu'nun (2011) yaptıkları araştırmada iki deney grubunda bulunan bilgisayar destekli öğretimin ve bilgisayar temelli öğretim yönteminin, öğrencilerin fen dersindeki akademik başarılarına ve öğrenmedeki kalıcılıklarına anlamlı düzeyde pozitif etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bıçak (2019) yaptığı çalışmada, simülasyonlarla zenginleştirilmiş etkileşimli tahtada uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin "Kuvvet ve Hareket" konusundaki akademik başarılarını deney grubu lehine anlamlı düzeyde pozitif yönde etkilediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Uysal (2020) çalışmasında Powtoon aracı ile oluşturulmuş animasyon videolarla desteklenerek konuların işlendiği deney grubu ile MEB fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınarak, önerilen yöntem ve tekniklerle konuların işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin fen dersi akademik başarı düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre fen dersi akademik başarı puanları açısından deney grubu lehine anlamlı düzeyde pozitif etki belirlenmiştir.

Literatürde yapılan diğer çalışmalara bakıldığında bu elde edilen sonuçların aksine derslerde bilgisayar ve tablet kullanımının öğrenci başarısı üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucunun ortaya çıktığı da görülmektedir (Chen, 2002; Hsiao, 2002; Huang, 2003; Lai, 2002; Liu, 2001; Yu, 2002). Gök (2013) yapmış olduğu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin ağ tabanlı ödev performanslarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve ağ tabanlı uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını herhangi bir pozitif yönde etkilemediği tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonucun yapılan araştırmadan elde edilen sonuç ile kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum yapılan uygulama ve ödevlerin niteliği ile veya öğrencilerin çok ödev bahanesi ile tablet ve bilgisayarlardan oyun oynamasıyla açıklanabilir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, A. R., Öztürk, M., & Bakırcı, H. (2017). The effect of computer-supported teaching applications on 8th grade students' academic success and knowledge retention in science. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 59-77. <https://doi.org/10.26650/hayef.2017.14.2.0007>
- Akgün, A., Özden, M., Çinicı, A., Aslan, A. & Berber, S. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 27-46. <https://doi.org/10.17755/esosder.97729>
- Arıkan, S. (2017). TIMSS 2011 verilerine göre Türkiye'deki ev ödevi ve matematik başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(26), 256-276.
- Ballıel Ünal, B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 481-490. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/381085>
- Battal, S. (2020). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bıçak, F. (2019). *Simülasyonlarla zenginleştirilmiş etkileşimli tahta kullanımının fen bilimleri dersinde akademik başarıya etkisi "6. sınıf kuvvet ve hareket örneği"* [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. <http://acikerisim.trabzon.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12598/418>
- Bütüner, S. Ö. & Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184.
- Chen, J. (2002). *The effectiveness of computer-assisted instruction on the learning of the fraction and the decimal for the third graders* [Unpublished master's thesis]. National Pindong Teachers College.
- Dağ, E. (2012). Evaluating the homework of math lesson for fifth class students using web environments and researching the effectiveness of these environments on students. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(1), 466-475.
- Elgıt, A. (2019). *İlkokul ikinci sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve ödevle yönelik tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertürk, Z. & Akan, O. E. (2018). TIMSS 2015 matematik başarısını etkileyen değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 14-34. <https://doi.org/10.32960/uead.407078>
- Geesa, R. L., Izci, B., Song, H. S., & Chen, S. (2019). Exploring the roles of students' home resources and attitudes towards science in science achievement: A comparison of South Korea, Turkey, and the United States in TIMSS 2015. *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 1-22.
- Gök, T. (2013). Comparison of the effects of web based and paper based homework on students' achievements. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 31-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8694/108609>
- Hsiao, T. (2002). *A study of fifth graders for learning equivalent fraction in dynamic linked multiple representation windows environment* [Unpublished master's thesis]. National Tainan Teachers College.
- Huang, C. (2002). *The study of the efficiency of applying animation multimedia for assistance of teaching of Physics and Chemistry in Junior High School* [Unpublished master's thesis]. Chunghua University.
- Huang, J. (2003). *The study of the influence of CAL software on middle school students' learning of buoyancy concept* [Unpublished master's thesis]. National Changhua University of Education.
- Jeno, L. M., Grytnes, J.-A., & Vandvik, V. (2017). The effect of a mobile-application tool on biology students' motivation and achievement in species identification: A Self-Determination Theory perspective. *Computers & Education*, 107, 1-12, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.011>
- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf "yaşamımızı yönlendiren elektrik" ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karaduman, B. & Emrahoğlu, N. (2011). "Maddenin tanecikli yapısı" ünitesinin öğretiminde, bilgisayar destekli ve bilgisayar temelli öğretim yöntemlerinin, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 925-938. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625733>
- Karamustafaoğlu, O., Tezel, Ö. & Sarı, U. (2018). *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Kaya, V. H. & Kaya, E. (2018). Fen başarısını artırmak için ödevler ve kurslar gerekli midir? *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 48-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aod/issue/37865/426961>
- Kayabaşı, A. (2016). *4D mobil uygulamaların fen eğitiminde başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz, Ö., & Kadirhan, M. (2020). The effects of learning blended with EBA content on students' academic achievement and attitudes toward science course. *Trakya Journal of Education*, 10(1), 64-75. <https://doi.org/10.24315/tred.529721>

- Lai, Y. (2002). *Applying fuzzy inference rules on the study of the learning style in a web-based virtual science lab* [Unpublished master's thesis]. National Tainan Teachers College.
- Liu, P. (2001). *Using computer-assisted software "Interactive Physics" on the study of dynamics concept in the Physics-Chemistry course in the junior-high schools* [Unpublished master's thesis]. Chunghua University.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Orhan, A. T. & Durak Men, D. (2018). Web tabanlı öğretimin fen dersi başarısına ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: Bir meta analiz çalışması. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 245-284. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.465728>
- Özkan, U. B. (2020). Almanya ve Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının öğrencilerin matematik ve fen başarısına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 243-269.
- Sari, M. H., Arikan, S., & Yıldızlı, H. (2017). Factors predicting mathematics achievement of 8th graders in TIMSS 2015. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(3), 246-265. <http://dx.doi.org/10.21031/epod.303689>
- TIMSS & PIRLS International Study Center (2016). TIMSS 2015 Achievement scaling methodology. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Eds.), *Methods and procedures in TIMSS 2015* (pp. 12.1-12.9). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timss.bc.edu/publications/timss/2015-methods/chapter-12.html>
- Türkoğuz, S., Balım, A. & Bardakçı, V. (2019). TIMSS 2011 fen bilimleri testinin 2016 İzmir ve 2011 Türkiye verilerinin karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 64-90. <http://dx.doi.org/10.15869/itobiad.469696>
- University of Connecticut (2021). *Guidance on secondary analysis of existing data sets*. <https://ovpr.uconn.edu/services/rics/irb/researcher-guide/secondary-analysis-of-data-sets/#>
- Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Wu, L. (2002). *The development and effectiveness of a web-based Chinese learning system* [Unpublished master's thesis]. National Tainan Teachers College.
- Yavuz, H. Ç., Demirtaşlı, R. N., Yalçın, S. & Dibeke, M. İ. (2017). Türk öğrencilerin TIMSS 2007 ve 2011 matematik başarısında öğrenci ve öğretmen özelliklerinin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 27-47. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6885>
- Yoldaş, C. & Işlak, O. (2018). İlkokul öğrencilerinin matematik ve fen başarılarındaki değişimin TIMSS 2011 ve TIMSS 2015 uygulamalarına bağlı olarak incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 156-166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/40423/403666>
- Yu, J. (2002). *Applying artificial neural network on the study of the learning style in a web-based virtual science lab* [Unpublished master's thesis]. National Tainan Teachers College.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In the current distance education system, technology has great importance in making the education process qualified. Since the 1980s, the rapid development of technology in computers, smart devices, phones, tablets, in general, has led to the diversification of the applications of technology in education and the use of technology for a wide variety of purposes in science education (Karamustafaoğlu et al., 2018). Technology-supported activities used in the learning process enable designing new ideas for teaching and developing learning activities. For this reason, technology-supported applications should be integrated into learning environments and implemented in learning environments. Much research has been done on the deficiencies of the traditional teaching approach and the prominent aspects of the contemporary teaching approach. "How can the problems encountered in the teaching process be minimized?", "How can instructors create effective and long-lasting learning?" answers to this question have been searched for many years (Kayabaşı, 2016). Hypothetically, technological devices and applications can resolve many of these problems. As seen in the literature, while the effects of computer/tablet-supported applications on academic achievement have been the subject of many studies, no research has been reached on the effect of frequency of use on success or between countries.

The aim of this study is to determine the relationship between students' tablet or computer use in science lessons and students' science achievement. For this purpose, "Is there a relationship between the frequency of tablet and computer use in science lessons and student success?" search for an answer to the question. The research also sought an answer to the question of what level this relationship is in three different countries selected from different levels of success.

When the literature is examined, it is striking that there are many studies on the use of computers and tablets in lessons. It is seen that the content of the applications and the differences in the materials used have different results on student success (Akdeniz et al., 2017; Akgün et al., 2014; Jenö et al., 2017). However, no study has been found to compare between countries. According to TIMSS results, this study, which investigates the relationship between the use of computers and tablets in classes and science achievements of high, medium, and low-level countries, is important because it includes data from the pre-Covid-19 pandemic period.

2. METHOD

The study used the relational questionnaire method, one of the quantitative research methods. In this method, the current situation is described, and the relationship between dependent and independent variables is revealed (Büyüköztürk, 2014). Moreover, using different statistical methods in the relational questionnaire method, the level of the relationship between variables can be revealed (Creswell, 2008, p. 358). The sample group of this research is composed of students from three different countries selected from the countries that participated in the TIMSS 2019 exam at the 8th-grade level. Thirty-nine countries in Grade 8 took the TIMSS 2019 exam (Mullis et al., 2020). Out of these 39 countries, three countries were selected in two stages and were included in this study. In the first stage, countries were categorized according to their achievement level. In the second stage, one country from each achievement level was selected randomly. As a result, Singapura was selected among high achieving level countries, Turkey from medium level, and Georgia was selected among low achieving countries. The study used students' questionnaires and students' TIMSS 2019 achievement scores as data collection tools. These data were obtained from the TIMSS database, which is open to every researcher and even to the public. In the data analysis of this study, the multiple linear regression analysis technique, which is frequently used in quantitative research methods, was used.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Descriptive and significance statistics were obtained as a result of statistical analysis performed by the multiple linear regression analysis method. It is observed that the use of tablets and computers for learning purposes in science lessons varies from country to country. In Singapura, the most successful country among the three selected countries, only 7,2% of 8th-grade students use tablets and computers every day; this rate is 13,7% in Turkey. The rate in Georgia was 13,3%, similar to Turkey. Those who never used tablets and computers for learning in science classes were 45,7% in Singapura, 43,5% in Turkey, and 43,2% in Georgia. The rate of those who never used a tablet or a computer was found to be higher than the other usage frequencies in the three selected countries. The average tablet and computer use was found to be at least, close to 1 or 2 times a month ($\bar{X}=3.19$), in Singapura, which is at the forefront both socio-economically and in terms of student achievement among the three selected countries. This rate is the highest in Georgia, once or twice a week and once or twice a month in the middle of their frequency ($\bar{X}=2.89$). In Turkey, the frequency of computer use was lower than in Georgia but more frequently than in Singapura. As the frequency of students' use of tablets and computers for learning increased, their

achievement decreased in all three selected countries. While this relationship was found as a linear negative relationship in Turkey and Georgia, it was found that it was not a perfect linear relationship in Singapore. In Singapore, the average success score of students that never used tablets and computers for learning is 617, the average success score of those who use it once or twice a month is 608, the average score of those who use it once or twice a week is 588. The average score of those who use it almost every day is 596. Similar results are found in Turkey and Georgia, as well.

It was found that there is a statistically significant negative relationship between the frequency of using tablets and computers for learning in science classes and student achievement. As a result, it is seen that as the frequency of students' use of tablets and computers for learning increases, their achievement decreases. The reason for this may be the students' inability to use tablets and computers effectively, their usage purposes are different, or the students' attitudes on tablets and computers. Since the use of tablets and computers of 8th-grade students is more prone to games and social networks, teachers avoid using technology at these grade levels. The average achievement score of those who do not use tablets and computers can be considered higher than the average success score of those who use tablets and computers almost every day.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu araştırma verileri araştırmacılara ve eğitimcilere rehberlik etmek için veri sağlayan TIMSS verilerinden sağladığı için etik kurul izni gerektirmemektedir. Çalışma ikincil veriler kullandığı için etik kurul onayı alma zorunluluğu bulunmamaktadır (University of Connecticut, 2021).

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %30, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30, 3. yazarın katkı oranı %40'tır.

Yazarların katkıda bulunduğu aşamalar;

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, yorum, akademik düzenleme, sorumlu yazar.

Yazar 2: Veri toplama ve/veya işleme, analiz (toplanan verilerden bulgular elde etmek).

Yazar 3: Literatür taraması, makaleyi teslim etmeden önce imla ve dil bilgisi açısından ve akademik içerik açısından yeniden incelemek, sonuçları yorumlamak.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 12.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 02.06.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-914879>

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞMELERİNİN YORDAYICISI OLARAK OKUL MÜDÜRLERİNİN DENETİM ROLLERİ*

Serdar HAZAR¹, Ahmet SAYLIK²

ÖZ

Örgütlerin devamlılığını sağlayan önemli bir uygulama olarak denetim, çalışanların sosyalleşmesini etkileyen önemli bir süreçtir. Bu süreçte yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Okulların baş yöneticisi olarak müdürlerin, okul sisteminin başarılı bir şekilde yönetilmesi için gerçekleştirilmesi gereken önemli rollerinden biri de denetimdir. Denetim sürecinde öğretmenlerin mesleğin inceliklerini, okulun kültürünü ve normlarını öğrenmesi beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin denetim rolleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini olasılığa dayalı basit tesadüfi örnekleme yöntemine başvurulmuş ve belirlenmiştir. Araştırmaya 1103 öğretmen katılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin denetim rollerini belirlemeye yönelik Bayraktutan (2011) tarafından geliştirilen ‘Okul Yöneticilerinin Denetim Rollerini Ölçeği’ ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin tespit edilmesinde Chao vd.nin (1994) geliştirdiği ve Balcı vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin denetim uygulamaları arttıkça öğretmenlerin mesleğine ait kelimeleri, dili (jargonları) ve kısaltmaları öğrenme ve kullanma düzeyleri (dil boyutu); okulun tarihini ve geleneklerini öğrenme düzeyleri (tarih boyutu); okulun değerlerini, amaçlarını ve politikalarını anlama düzeyleri (hedef ve değer boyutu ile politikalar boyutu); öğretmenlerin işinin gerektirdiği incelikleri, becerileri, yetenekleri ve informal ilişki düzeyleri de (performans ve insanlar boyutu) artmaktadır. Öte yandan okul müdürlerinin denetim rollerinin, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Denetim, denetim rolleri, okul müdürü, öğretmen, örgütsel sosyalleşme

SUPERVISORY ROLES OF SCHOOL PRINCIPALS AS THE PREDICTOR OF THE ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION OF TEACHERS

ABSTRACT

This study seeks to examine the relationship between school principals' supervisory roles and teachers' organizational socialization levels. The research is a quantitative study carried out via the relational survey model. The sample of the study was determined by the simple random sampling method. 1103 teachers participated in the study. The supervisory roles of school principals were determined by the ‘Supervisory Roles of School Principals Scale’ developed by Bayraktutan (2011) while teachers' organizational socialization levels were determined by the ‘Organization Socialization scale’ developed by Chao et al. (1994) and adapted into Turkish by Balcı et al. (2016). The results reveal that there is a positive and moderate-level relationship between the fulfilment of supervisory roles and perceived organizational socialization. As more practices are performed regarding the fulfilment of supervisory roles of school principals, an increase is likely to occur in teachers' levels of learning and using words, language (jargons), and abbreviations related to their profession (language dimension), learning levels of the history and traditions of the school (history dimension), levels of understanding the values, goals, and policies of the school (goals and values dimension and policies dimension), and levels of the specifics, skills, abilities, and informal relationship as part of the job (performance and people dimension). On the other hand, it was concluded that the supervisory roles of school principals are a significant predictor of teachers' organizational socialization.

Keywords: Supervision, supervisory roles, school principal, teacher, organizational socialization

* Bu çalışma 2. yazarın danışmanlığında 1. yazarın yürüttüğü ‘Okul müdürlerinin denetim rolleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki’ başlıklı yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

1 Siirt Milli Eğitim Müdürlüğü, Şehit Polis Hayrettin Şişman Ortaokulu, sehazar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9882-9903>
2 Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmet.saylik@siirt.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7754-2199>

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze insanoğlu bireysel ihtiyaçlarını karşılamada devamlı başkalarına ihtiyaç duymuştur. Örgütler, bu ihtiyaçların önemli bir kısmını gideren yapılar olarak tarih boyunca olagelmıştır. Ancak modern yaşam içerisinde insanların sürekli artan, değişen ve farklılaşan ihtiyaçlarını karşılayabilmek için örgütlerin kendisini yenilemesi zorunluluk hâline gelmiştir. Örgütsel yenilenmenin katalizörü olarak denetimin çalışanların niteliğine önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Örgütler bu sayede değişime ayak uydurarak devamlılıklarını sağlamaktadır.

Örgütlerin, yaşanan yenilik ve değişimlere yaraşır bir biçimde devamlılığı sağlayabilmeleri ve fonksiyonlarını en iyi biçimde gerçekleştirebilmeleri, sistemden gelen geri bildirimler aracılığıyla olmaktadır. Denetim sistemi, esasen örgütsel ve yönetsel açıdan örgütlerde olması gereken bir mekanizmadır. Bundan dolayı her örgütte zorunlu olarak bir tür denetim sistemi bulunur (Aydın, 2014, s. 1). Bu zorunluluk örgütün devamlılığını sağladığının da bir belirtisidir. Her örgüt amacını gerçekleştirdiği sürece varlığını devam ettirebilir (Memduhoğlu, 2012, s. 136). Dolayısıyla örgütlerin devamlılığı ancak iyi bir yönetim süreciyle mümkün olabilmektedir (Başaran, 2000, s. 14). Bu nedenle eğitim örgütlerinde okul müdürleri, okulu hedeflerine ulaştırmak için gerekli tedbirleri almalı, ortaya çıkabilecek sorunlara hemen müdahale etmeli, okulda aksayan yönleri anında düzeltmeli ve okulun vizyon ve misyonunu belirleyerek bunları gerçekleştirmek için gerekli adımları atmalıdır. Okul müdürleri böyle önemli bir sorumluluğu üstlenirken kendilerinden beklenen denetimsel rol yeterliliklerine sahip olmalıdırlar (Öncel, 2006, s. 10). Okul müdürleri, denetim rolleri gereği amaçları gerçekleştirmeye yönelik etkinlikleri düzenlemeli, planlamalı ve denetlemeli (Balcı, 1988, s. 436), öğretmenlerin çalışmalarını izlemeli, teorik ve uygulama konusunda bireysel yeterliliklerinin farkına varmalarını sağlamalıdır. Öğretmen niteliğinin belirlenmesi, okul müdürlerinin uygulama konusundaki yeterlilikleri ile doğrudan bağlantılıdır. Okul müdürünün bu görevi istenilen şekilde yerine getirebilmesi için yönetme ve denetleme alanında yeterli donanıma sahip olmalıdır (Karşlı, 2006, s. 7-9). Donanımının yeterliliği denetim rolünün de niteliğini ortaya koymaktadır.

Denetim, örgüte yeni gelen bireylerin sosyalleşmesini etkileyen önemli bir süreçtir. Denetim sürecinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için öğretmenleri bu süreçte bilgilendirmek, gerekli davranışları ve değerleri kazandırmak (Greenfield, 1980, s. 215; İshakoğlu, 1998, s. 72) için onları sosyalleşme sürecine dâhil etmek gerekmektedir (Memduhoğlu, 2008, s. 137). Sosyalleşme, yeni gelen bireyin örgütün veya grubun kendine özgü kural, değerleri öğrenmesi (Schein, 1975, s. 169), örgütle ilgili görevleri üstlenebilmesi için gerekli olan becerileri ve davranışları edinmesi (Louis, 1980, s. 229), yeteneklerinin geliştirilmesi, işe odaklı bilgi sahibi olması ve bulunduğu örgüte uyum sağlama süreci olarak tanımlanır (Feldman, 1980, s. 170). Bu süreci başarılı bir şekilde tamamlamak, bireylerin örgüte uyumlarını ve verimliliklerini büyük oranda artırır (Özkan, 2005, s. 7). Bu yüzden bireyi, örgütsel sosyalleşme faaliyetlerine dahil ederek örgüte uyumunu sağlamak gerekir (Can vd., 2011, s. 453). Bireyin sosyalleşme sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi durumunda iş doyumunun, performansının, uyumunun, başarısının ve örgütsel bağlılığının da olumlu yönde etkilenmesi beklenir. Aksi halde sosyalleşme sürecinin başarısızlığa uğraması kişiyi işten ayrılmaya varacak kadar olumsuz durumlara sürükleyebilir. Bundan dolayı hem birey hem de örgüt için sosyalleşme büyük bir önem arz eder (Balcı, 2003, s. 12; Erdoğan, 2012, s. 6).

Eğitim kurumlarında okul müdürlerinin önemli roller üstlendiği düşünüldüğünde (Katman, 2010, s. 1) okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirmelerinin öğretmenlerin sosyalleşmelerine önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

1.1. Okul müdürlerinin denetim rolleri

Örgütlerin amacına ulaşabilmesi için kaynaklarının etkin bir biçimde kullanılması gerekir. Başka bir ifadeyle örgütlerin kaynakları etkili bir biçimde kullanması amaçlarına ulaşma başarısını doğrudan etkiler (Gündüz, 2012, s. 1; Köksal, 1974, s. 51). Denetim bir süreç olmakla beraber bu süreçte örgütün amaçlardan sapma noktaları belirlenerek örgütlerin hareketleri izlenir. Örgütleri daha verimli hâle getirmek için süreçte aksayan noktaları belirleyerek gerekli tedbirleri almak gerekir (Altay, 2006, s. 17). Dolayısıyla denetim, örgütsel faaliyetlerin önceden belirlendiği amaçları doğrultusunda, oluşturulan ilke ve kuralların kamu yararını gözeterek uygunluğunun kontrol edilmesi sürecidir (Aydın, 2014, s. 1; Bursalıoğlu, 2019, s. 126). Öztekin'e göre (1993, s. 2) ise denetim ya da denetleme; örgütün belirlenen amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin, ne kadarını gerçekleştirdiğinin, gerçekleştirilemeyen amaçlara ulaşmada eksikliklerin, aksayan yönlerin ve hataların olup olmadığının belirlenebildiği bir süreçtir. Kısacası denetim bir durumun her yönüyle mevzuata uygunluğunun ayrıntılarıyla incelenmesi ve irdelenmesi faaliyetlerinin tümüdür (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s. 19; 2011, s. 5; 2016, s. 2). Denetim vasıtasıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliği ortaya çıkarılır (Yıldız vd., 2016). Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ve verimliliğini, denetim sonucunda tespit etmek, denetim sürecinin sonuç odaklı bir işlevi olduğu izlenimi oluşturabilir. Lakin eğitimde denetim yalnız kontrol amaçlı yapılmaz. Öğretim sürecini geliştirmek amacıyla da denetim yapılır (Demir & Tok, 2016, s. 104;

Şahin, 2005, s. 114). Bu nedenle öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kalıcılığını sağlamak; kendini ve eğitim hizmeti faaliyetlerini yapanların rollerini tanımada gerekli yardımı sunmak ve alanında uzman olanların birlikte çalışabilirliğini sağlamak gerekir (Turner, 1970, akt. Gökçe, 1994, s. 75). Bu doğrultuda öğretmenlere rehber olacak en önemli kişi okul müdürüdür (Özden, 2002, s. 105). Okul müdürü, eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili önceden saptanan amaçlara uygun bir biçimde yapılan faaliyetlerin uygulanmasından sorumlu olan kişidir (Genç, 2017, s. 174-175).

Okulların baş yöneticisi olarak okul müdürünün, okul sisteminin başarılı bir şekilde yönetilmesi için gerçekleştirmesi gereken çeşitli rolleri vardır. Birçok araştırma, okul müdürünün rollerini tanımlamaktadır. Amadeker (2005) okul müdürünün rollerini "baş öğretmen, müdür, okul lideri, okul babası, danışman, baş idari yönetici, halkla ilişkiler görevlisi, müfredat yöneticisi, yenilikçi, politika yapıcı, düzenleyici, iletişimci" olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde, Ezeocha (2005) müdürün rollerini; talimatların denetimi, müfredat geliştirme, yardım değerlendirmesi, okul toplum ilişkileri ve okul finansmanı, personel ve öğrenci personel idaresi yönetimi olarak görmektedir (akt. Onyeike & Nwosu, 2018, s. 47). Okul müdürlerinin, bu rollerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için hem yönetim hem de denetim alanında yetkin ve donanımlı olmaları gerekir (Yılmaz, 2009, s. 24). Okul müdürü ortaya koyduğu davranış ve tavırlarıyla kurumda çalışanlarına yol gösteren ve onları etkileyen önemli bir noktadadır. Ayrıca okul müdürü bulunduğu çevredeki tüm bireyleri de etkiler durumdadır ve bu konumundan dolayı örgütün amaçlarını gerçekleştirmek zorundadır (Küçük, 2008, s. 112). Örgütün amacına ulaşabilmesi için okul müdürünün denetim rollerini başarılı bir biçimde yerine getirmesi gerekir. Dolayısıyla okul müdürlerinin bir denetmen olarak mesleki yardım ve rehberlik, öğretimsel ve değerlendirme rollerine ilişkin uygulamalarda kendini geliştirmesi son derece önemlidir (Burgaz, 1995, s. 127).

Okul müdürünün mesleki yardım ve rehberlik rolü, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini, toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı sonuçlara göre kendilerini yenilemelerine yardımcı olmayı içermektedir. Dolayısıyla okulda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmene yardımcı olmak çalışmaların daha verimli olmasını sağlar (Karagözoğlu, 1977, s. 3). Mesleki rehberlik, yardım ve işbaşında yetiştirme, öğretmeni sınıfta gözleme olanağı verdiğinden gözlem esnasında ortaya çıkan eksiklikleri ve aksaklıkları daha net bir biçimde görme olanağı verir. Bu nedenle denetim sürecinde öğretmene eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik mesleki yardım ve rehberlik yapmak sürecin etkili olmasını sağlar (Köybaşı & Dönmez, 2012, s. 340). Bu bakımdan okul müdürlerinin aynı zamanda çağdaş öğretmen yeterliklerine, pedagojik donanıma sahip iyi birer öğretmen olmaları da beklenmektedir. Zira okul müdürlerinin didaktik lider yönü öğretmenlerin mesleki bakımdan desteklenmeleri ve geliştirilmelerinde beklenen bir durumdur.

Okul müdürünün öğretimsel denetim rolü, okulda bulunan herkesi kapsayan bir yapıdadır. Bu süreçte öğretimin geliştirilmesi için öğretmene yardımcı olmak esastır. Okul müdürleri profesyonel bir anlayışla öğretmenlerin gelişimini desteklerken öğretim sürecinde ortaya çıkan problemlerin tanımlanması ve çözüm önerileri sunulması bakımından da öğretmenlerin gelişimine katkı sağlar. Okul müdürü ile öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliği öğretimsel denetimin başarıya ulaşmasını sağlar (Aydın, 2019, s. 37; Gümüşeli, 2014, s. 263). Dolayısıyla okul müdürünün bu süreçte kontrol odaklı bir denetimden, öğretmeni geliştirmeye yönelik bir denetim sürecine yönelmelidir. Amaç öğretim ve öğrenim sürecini geliştirmek olmalı ve denetim esnasında öğretmene kendini ifade etme olanağı verilmelidir. (Taymaz, 2015, s. 163). Ayrıca okul müdürleri denetim sürecinde öğretmenlerin performansı hakkında geri bildirimde bulunarak öğretme ve öğrenme sürecinin gelişmesine olumlu katkı sağlamalıdır (Aydın, 2014, s. 27).

Değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen bilgilerin birbiriyle karşılaştırılarak (Başaran, 2000, s. 78) amaçların gerçekleşme derecesini saptama ve aksayan yönleri düzeltme işidir (Ağaoğlu, 2014, s. 186). Akhun'a göre (1977, s. 2) değerlendirmenin amacı gelişmenin önünü açmak dolayısıyla geleceğe yönelik planlama yapmaktır. Okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde ortaya çıkan eksiklikleri tamamlamaları, yanlışları doğruya dönüştürmeleri ve amaçtan sapmaları düzeltmeleri gerekmektedir (Başar, 2000, s. 7). Denetimin amaçlarından birinin öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmak olduğundan hareketle, okul müdürlerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçları gidermesi gerekmektedir (Altun, 2014, s. 70). Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının giderilmesi onların örgütsel sosyalleşme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir.

1.2. Örgütsel sosyalleşme

Örgütsel sosyalleşme, örgüte yeni katılan çalışanların, örgütün değer ve normlarını benimsemesi, örgütte üstleneceği rollerin çalışana öğretilme sürecidir (Memduhoğlu, 2008). Balcı'ya göre (2003, s. 7) örgütsel sosyalleşme; çalışanların örgütün kültürünü, normlarını, kurallarını ve işlerini daha iyi yapabilmeleri için bilmesi gereken teknik becerileri ve örgüt tarafından kendisine verilen rolleri öğrenmesidir. Taormina (1997) örgütsel sosyalleşmeyi, iş arkadaşlarıyla birlikte sosyal etkileşimler kurması, örgütün kendine ait yöntemlerini benimsemesi ve bu çerçevede işlevsel bir örgütsel anlayış kazanması biçiminde ele almaktadır. Schein'e göre (1975, s. 168) örgütsel sosyalleşme, bireyin kuralları öğrenmesi, eğitilmesi ve benimsetilmesidir. Feldman

(1981, s. 309) ise örgütsel sosyalleşmeyi, çalışanın yeni görev aldığı örgütün bir parçası ve etkili bir üyesi olma süreci olarak değerlendirmektedir.

Alanyazında örgütsel sosyalleşme ile ilgili çok fazla tanım yapılmıştır. Bu tanımların ortak noktası, örgütte işe yeni başlayan çalışanların örgütsel sosyalleşme süreci üzerinde durmasıdır. Dolayısıyla örgütsel sosyalleşme, öğrenmeyi (örgütsel norm ve değerleri, örgütün amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için gereken araçların, mesleki sorumluluklarının) ve değişimi (eski tutum, davranış ve değerlerinden vazgeçerek yenilerin kazanılması) içeren bir süreçtir (Can vd., 2012; Ostroff & Kozlowki, 1992; Parsons, 1964; Van Maanen, 1975). Bireylerin çalışma hayatlarında karşılaştıkları her yeni durum boyunca örgütsel sosyalleşme süreci devam eder. Çalışanlar bu süreçte kendilerinden beklenen rollere uyum sağlamalıdır. Bunun için çalışanların örgütsel sosyalleşme sürecinden geçmesi hem birey hem de örgüt açısından önemli bir süreçtir (İshakoğlu, 1998, s. 72).

Eğitimde örgütsel sosyalleşme, eğitim çalışanın okul kültürünü benimsemesi, yeni görev kimliğini kazanması, okuldaki rolünü oturtması, tutum ve davranışların oluşması olarak düşünülebilir (Buluç, 2008). Okul paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci) sosyalleşme sürecinde okulun norm ve değerlerini öğrenmesi ve uyması gerekir. Öğretmenler sosyalleşme sürecinde mesleki değer, tutum ve ilgilerinin neler olduğunu ve bunları nasıl değiştirebileceğini sosyalleşme sürecinde öğrenir (Memduhoğlu, 2008). Eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyalleşmeleri, sadece göreve yeni başladıklarında değil aynı zamanda okulda farklı göreve gelmeleri ya da başka bir okulda çalışmaya başladıklarında da yaşanan bir süreçtir. Bu bakımdan sosyalleşme süreci öğretmenlerin mesleki hayatı boyunca devam eden bir süreçtir (Kartal, 2007). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşmesine yardımcı olan girdiler meslektaşlar, politikalar, örgüt kültürü ve yöneticilerdir. Bunun dışında sosyalleşme sürecine etkileyen diğer değişkenler öğrenciler, okulun sosyal çevresi, bürokratik yapı ve denetmenlerdir (Killeavy & Moloney, 2010).

Öğretmenlik mesleği, sürekli bir gelişimin ve değişimin içinde olduğu, çağın gerekleri doğrultusunda devamlı yenilenme gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin mesleki hayatında yaşanan gelişim, değişim ve yeni sorumluluklar onların bu gelişmeler karşısında uyum sağlayabilmeleri için sosyalleşmelerini zorunlu kılmaktadır (Lacey, 1987, s. 635). Morrison (1993), kurumlarında yeni çalışmaya başlayan öğretmenlerin (1-5 yıl), örgüte uyum gösterme aşamasında farklı beklenti ve düşüncelere girebileceklerini ve bu nedenle uygun bir sosyalleşme gerçekleştirilemeyeceğini ve yeni gelen öğretmenlerin bu süreçte rollerinin netleştirilmesinin olumlu bir etki yaratacağını belirtmektedir. Chao vd. (1994), aynı kurumda uzun süre birlikte çalışan öğretmenlerin daha az süre çalışan öğretmenlere kıyasla sosyalleşmede daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Böyle bir durumda okul müdürlerinin göreve yeni başlayan öğretmenlere daha fazla yardım etmeleri beklenir. Okul müdürleri, okulun genel durumu, ilkeleri, iklimi, ceza, ödül ve terfi ile ilgili işleyişleri, yararlanabileceği hizmetler ve uyulması gereken kurallar hakkında öğretmeni bilgilendirmelidir. Çünkü öğretmene yapılacak rehberlik ve yardım onun okula uyumunu kolaylaştıracaktır. Bu sayede öğretmenin sosyalleşme sürecinin sorunsuz bir şekilde geçmesi de sağlanmış olur (Kuşdemir, 2005). Okulda müdür dışında çalışan diğer kıdemli öğretmenlerin de meslektaşlarına gereken desteği vererek sosyalleşmelerine yardımcı olmaları (Mutlu, 2008) beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin sosyalleşmesine ilişkin alanyazında yapılan araştırmaların odağını; öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin çalışmaya başladıkları ilk yıllarda oluştuğu varsayımıyla, göreve yeni başlayan ve aday öğretmenler oluşturmaktadır (Blase, 1986, s. 110). Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında genellikle kendi yollarını bulmaya çalışırlar. Kimi insanlar örgütün beklentilerini öğrenerek hemen sosyalleşmek ister (Deal & Chatman, 1989, s. 22). Fakat yapılan araştırmalarla bir eğitim kurumuna giren veya kıdemli öğretmenlerin örgüt içerisinde yaşadığı rol değişikliklerinin, öğretmenlerde değişime neden olduğunu bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyalleşmeleri yalnız göreve başladıkları ilk yılları kapsamayıp, onların mesleki kariyerleri boyunca sürdürülmesi gereken bir süreç olduğunun bilinmesi gerekir (Staton vd., 1986, s. 216-217). Kısacası öğretmenlerin sosyalleşme süreci, öğretmenler mesleğe başladıktan sonra da devam eden bir süreçtir. Öğretmenlerin yeni sorumluluklar üstlenmesi, sürekli bir değişim içinde olması ve ilerlemesi için çaba göstermesi gerekir (Güçlü, 2004).

Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin görevine uyum sağlaması ve mesleki açıdan verimliliğin artırılmasında sorumluluk öncelikle okul müdürlerine aittir. Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşmaması için yönetsel ve mesleki açıdan yetiştirilmeleri, öğretmene mesleğinin gereği olan yönetsel ve mesleki becerilerinin kazandırılmasında okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Aksi halde öğretmenler yönetsel ve mesleki açıdan yeterli desteği görmediklerinde mesleki hayatında büyük sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu yüzden aday öğretmenlerin yetiştirilmesi okul müdürünün gözetiminde gerçekleştirilir (Ekinci, 2010). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okulundaki yöneticilerle, meslektaşlarıyla, yardımcı personelle ve velilerle etkileşiminin niteliği de mesleğinde başarılı olmasında oldukça belirleyicidir. Aday öğretmenler, mesleki açıdan destekleneceğine inanmadığında etrafındakilere güvenemez. Bundan dolayı rahat bir şekilde de hareket edemez (Toker Gökçe, 2013). Aday öğretmenlerin geçiş döneminde yaşadıkları bu sorunlardan dolayı kendilerine olan güvenleri azalmakta hatta bazıları mesleği bırakmak durumunda kalabilmektedirler. Bunun için aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde hem okul müdürleri hem de

meslektaşları öğretmenlere gerekli desteği vermelidirler (Çapar, 2007). Sonuç olarak okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretimi ele alış biçimini, sınıfı nasıl yönettikleri, çevrenin beklentilerini anlatması ve sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek gerekli desteği vermeleri gerekir (Memduhoğlu, 2008).

Öğretmenler mesleğe başladıklarında hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile gelişimlerine destek olmak son derece önemlidir (Şişman, 2000, s. 5). Hizmetiçi eğitim faaliyetleri öğretmenlere kendilerini yenileme ve güncel kalabilme olanağını verir. Ayrıca hizmetiçi eğitim faaliyetleri okulda kurumsal anlamda canlanma, etkinleşme ve yenilenme sağlar (Erdoğan, 2000, s. 125). Özden'e göre (2002); mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarının profesyonelce yetiştirilmesi için öğretmen yetiştiren kurumlar iki boyutta eğitim verirler: (1) Bilgi donanımı: Öğretmenlerin mevcut eğitim politikaları ve eğitim sistemi, temel alan bilgisi, öğretmenlik mesleğinin incelikleri hakkında yeterli bilgi donanımına sahip olması gerekir. Alanın temel konusunu öğrenemeyen ve temel konular arasında ilişki kuramayan öğretmen adayının ustaca davranabilmesi zordur. (2) Mesleki ahlak: Öğretmenlerin sistemi ve politikaları kavramaları, eğiticilik becerisi kazanmaları ve meslek hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir (Özden, 2002, s. 35). Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adayı, mesleki ahlak ve alan bilgisi ile donatılır (Güçlü, 2004).

Göreve yeni başlayan öğretmenler mesleğin ilk yıllarında yeni ve zor sorumluluklarla yüz yüze kalırlar. Örgüt içinde kendilerine yer bulmaları gerekir. Öğretmenler, ders işlemenin getirdiği zorluklar ve sınıf içinde öğrencilerle etkileşimin getirdiği sıkıntıların dışında okulun işleyişine uymada güçlükler yaşarlar. Yeni öğretmenler; yöneticiler, öğrenciler ve diğer meslektaşları tarafından kabul görmek ve içinde buldukları korku, kararsızlık, endişe ve yalnızlık duygularından kurtulmak isterler (Güçlü, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin adaylık sürecinde bir köprü görevi gören ve öğretmenlerin sosyalleşmesine katkı sunan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin önemli olduğu söylenebilir. Bu yüzden aday öğretmenlere temel eğitim kurslarında sosyalleşmesine katkı sunacak uygulamalara ve konulara yer verilmesi gerekir (Yıldırım, 2012). Öğretmenler hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle örgütün amaçlarını, mesleğin inceliklerini ve işleyişini, okul ile çevre arasındaki ilişkileri ve mesleğin kültürünü öğrenirler. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hizmetiçi eğitim faaliyetleri son derece önemlidir.

1.3. Okul müdürlerinin denetim rolleri ve örgütsel sosyalleşme

Eğitim kurumlarında eğitim-öğretim etkinliklerinden birinci derecede sorumlu olan okul müdürleridir. Okul müdürü, insan ve madde kaynaklarını verimli ve etkili bir şekilde kullanarak örgütün amaçlarını gerçekleştirecek biçimde harekete geçiren, yasa ve mevzuata bağlı olarak görev yapan, düzenleme ve denetlemeye yetkili olan kişidir. (Demirel & Kaya, 2001; MEB, 2014; Şişman & Turan, 2005). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının "Okul Müdürlerinin Ders Denetim Kılavuzu" adlı belgeye göre okul müdürlerine ders içi etkinlikleri ve diğer etkinlikleri denetleme yetkisi verilmiştir (MEB, 2016). Buna göre okul müdürlerinin ders içi etlikleri denetlerken dikkat etmesi gereken hususlar şunlardır. Okul müdürü;

- 1- Önceden belirlenmiş olan ders saatinde, öğretmenle beraber dersin işleneceği yere gider; tüm öğrencileri görebileceği bir yerde durur. Ders süresince öğrenci ve öğretmenin dikkatini dağıtacak davranışlardan kaçınır.
- 2- Ders ortamının doğrallığını koruyarak öğretmen ve öğrencilere müdahaleden kaçınır. Gerekirse değerlendirmeye ilişkin kısa notlar tutar. Öğrencilerin bilgi seviyesini ölçücü sorular sorar.
- 3- İzlenen konularla ilgili tespit edilen eksiklikler öğretmenle paylaşılır. Ders bittikten sonra öğretmenle birlikte çıkar.

Okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirirken öğretmenin aynı okulda görevine devam edeceğini dikkate alarak olumsuzluklarla ilgili olarak öğretmeni rencide edici tutum, konuşma ve davranışlardan kaçınması gerekir. Ders içi etkinliklerin denetlenmesi sürecinde öğretmenlerin yeterliliği konusunda okul müdürlerinin dikkat etmesi gereken bazı noktalar söz konusudur. Bunlar; anlatımda kullanılan üslup ve dil, anlatımın zenginliği, sunuşun içeriği, yeterliliği ve plana uygunluğu, öğretmenin alana hâkimiyeti, öğrencilerle kurduğu ikili ilişkiler ve derse dâhil edilmeleri gibi alanlarda öğretmenin uygulamaları değerlendirilir (MEB, 2011, 2016). Okul müdürünün öğretmen davranışlarını değerlendirmede nesnel olmaya özen göstermesi, uygun geri bildirimlerde bulunması öğretmenlerin gelişimine olumlu katkılar sağlar. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretmenlere belirtilen şekilde yaklaşması özellikle de göreve yeni başlayan öğretmenlerin okula uyumunu kolaylaştırır. Bu süreçte okul müdürlerinin göreve yeni başlayan öğretmenlerin ders içi etkinliklerini denetlerken onlara okulun amaçlarını, hedeflerini, değerlerini, âdetlerini ve politikalarını öğrenmesi için mesleki yardım ve rehberlik uygulamalarıyla destek olması onların mesleki gelişimine önemli katkılar sağlar.

Okul müdürleri, diğer etkinlikler başlığında denetim rollerini yerine getirirken; sosyal etkinlik ve rehberlik çalışmalarını, zümre toplantı tutanaklarını, not çizelgelerini, yazılı sınav evrakını, ders ve ünitelendirilmiş yıllık planlarını, proje ve performans ödevi örneklerini, yazılı sınav evrakını, ders dışı eğitim çalışmalarına (egzersiz planı ve uygulamaları ile ilgili kayıtlar) yönelik belgeleri inceleyip değerlendirir (MEB, 2011, 2016).

Okul müdürleri denetim sırasında zümre toplantılarını incelerken bu toplantıların zamanında yapılıp yapılmadığına, gündem maddelerine ve bu maddelere ilişkin görüşme ve alınan kararlara bakar. Gündem maddeleri incelenirken bir önceki yıla ait zümre toplantısı kararları, bu yıl ulaşılması öngörülen hedefler, okulun genel ve özel amaçları, ünitelendirilmiş yıllık planlar, öğretim programının gözden geçirilmesi, konuların özellik ve gereğine göre yapılacak çalışmalar, ölçme ve değerlendirme esaslarının tespiti, yapılan ortak sınavların sonuçlarının değerlendirilmesi, sosyal etkinlikler, ders planının hazırlanması, ödev konularının tespit, takip ve değerlendirilmesi, velilerle işbirliği konuları ve öğrenci başarısını arttırmak için alınacak tedbirler üzerinde inceleme yapılır (MEB, 2011, 2016).

Ders planı ve ünitelendirilmiş yıllık planlar incelenirken ders planı ve yıllık planın yapılmasında sürelerin ünitelere ayrılan oranlarına, zümre toplantısında alınan kararlar doğrultusunda bir planlama yapılıp yapılmadığına, konuya ayrılan süreye, plana uygun hedef ve davranışların öğretim programı dikkate alınarak yapılmış olmasına, yöntem ve tekniklerin uygun olmasına, değerlendirme ve hazırlık sorularının konuya uygun olmasına dikkat edilir. Ayrıca çalışma yıllık takviminin uygun kullanılması, gezi ve gözlem etkinliklerin planlanması, yıllık plan ve ders planının öğretim programında yer alan kazanımları içermesi, ders işlenişinde kullanılacak materyalin belirtilmesi, zümrelerle işbirliği konuları dikkate alınır (MEB, 2011, 2016).

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalar incelenirken, yazılıların sayısı, biçimi, konulara göre soru dağılımı, soru sayısı, soruların kazanımları ölçer nitelikte olması, soruların zorluk derecesi, puanlama ve cevap anahtarının hazırlanması, değerlendirmenin nesnel, geçerli ve güvenilir olması gibi hususlar dikkate alınır (MEB, 2011, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki alanda çağın gerekleri doğrultusunda eğitim anlayışını yenilemeleri, geliştirmeleri ve verimli hâle gelmesi büyük önem arz eder. Bu doğrultuda öğretmenlere rehber olacak en önemli kişi okul müdürüdür (Özden, 2002, s. 105; Yalçınkaya, 2002). Okul müdürleri denetim rollerini yerine getirirken aynı zamanda öğretmenlerin mesleki anlamda gelişebilmesi için işinin inceliklerini, mesleğe ait kelimelerin ve dilin (jargonları) kendine özgü anlamlarını, okulda işlerin gerçekte nasıl yürüdüğünü, işini başarılı bir biçimde nasıl yapacağını, mesleğe ait kısaltma ve kısaltmalı sözcüklerinin (ör. ŞÖK, RAM, MEM vb.) çoğunun ne anlama geldiğini bilmesi öğretmenlerin örgüte uyum sürecini etkiler. Dolayısıyla öğretmenlerin bu uyum sürecini başarılı bir şekilde geçirmesi onların örgütsel sosyalleşmelerini de kolaylaştırır. Öğretimde gerçekleşebilecek değişimlerin tamamının örgütsel sosyalleşme olarak ifade edildiğinden hareketle, okul müdürleri denetim rollerini yerine getirirken onlara gerekli desteği vermeli ve sosyalleşmeleri için uygun ortamları yaratmalıdır.

Okul müdürleri, öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirirken sürekli eksikliklerini arayan, öğretmeni öğrencinin huzurunda eleştiren, aksaklıkların ve eksikliklerin kaynağını kendileriyle tartışma yerine bunu yakın denetimlerle ve kuramsal bilgiler yoluyla açıklamaya çalışan bir denetim faaliyetini istemezler. Okul müdürlerinin denetime yönelik olumlu davranışları başarıyı olumlu etkileyeceği gibi öğretmenleri de motive eder. Ayrıca öğretmenlere moral sağlar ve huzurlu bir çalışma ortamı yaratır. Denetime yönelik olumsuz davranışlar sergilenmesi aksi yönde bir etki yaratır. Böyle bir durumda öğretmenlerin bireysel gelişimleri göz ardı edilmiş olur (Kavas, 2005). Dolayısıyla öğretmenin içinde bulunduğu durumu daha da zorlaştırır (Balci, 2003, s. 12). Bu durum öğretmenlerin sosyalleşmesi üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Başarısız bir sosyalleşme süreci geçiren öğretmenlerin performansında düşüşe, rol belirsizliğine ve çatışmalara neden olabilir. Sosyalleşme sürecinin başarısız şekilde sonuçlanması bireye ve örgüte zarar verebilir (Erdoğan, 2012). Hatta bu durum kişiyi işten ayrılmaya varacak kadar olumsuz duygu durumlarına ve davranışlara sürükleyebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin denetim rolleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algıları ile örgütsel sosyalleşme algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Öğretmenlerin; okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algıları, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin örgütsel bakımdan başarılı biçimde sosyalleşmeleri, formal ya da informal pek çok bakımdan etkilenebilmektedir. Öğretmenler odası, kantin sohbetleri gibi informal ortamlar, meslekte görece yeni olan öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerle etkileşimleri neticesinde sosyalleşme süreçlerini beslemektedir. Ancak formal örgütler olarak okullarda esas olan resmî yönüyle amaç, süreç ve sonuçları yapılandırılmış denetim ve sosyalleşme süreçleridir. Bu bakımdan okul müdürlerinin statüsü ve rolü kritik önemdedir. Okul müdürlerinin didaktik rolleri, astları olan öğretmenlerin mesleki beceri ve donanımlarını iş başında sağlamak yönündedir. Denetim de sözü edilen rollerin başında gelir. Performans değerlendirme sistemiyle birlikte denetim görevi okul

müdürlerine verilmiştir. Okul müdürlerinin denetimlerle daha etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamı hedefledikleri için bu hedefleri gerçekleştirme sürecinde en etkili öge olan öğretmenlerin sürece uyumunu sağlamaları önem arz etmektedir. Diğer bir ifadeyle örgütsel sosyalleşmenin sağlanması hedeflere ulaşılmasında önemlidir. Sosyalleşmenin amacı örgüte katılan üyelerin en kısa sürede örgütün etkili bir üyesi olmasını sağlamaktır. Eğitim kurumlarında iş görenlerin örgütte sosyalleşme sürecinde okul müdürlerinin önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde, örgüt içinde öğretmenlerin sosyalleşmesinde de okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Bu araştırmanın, okul müdürlerinin denetim rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerinin öğretmenler tarafından daha gerçekçi bir biçimde değerlendirme olanağına sahip olabileceği ve okul yöneticilerinin denetim görevlerini yerine getirmelerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri üzerinde ne gibi bir etkisi olduğunun ortaya çıkarılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada; okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin; öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi söz konusudur (Nemuan, 2017).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğü (13/03/2020-E.5685687) ve Siirt Üniversitesi Etik Kurulundan (08/05/2020-1817) gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Siirt il merkezi ve ilçelerinde okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 5813 öğretmen oluşturmaktadır. Olasılığa dayalı basit tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu tür örneklemede evrendeki her birim, seçilmede eşit ve bağımsız şansa sahiptir. Bu örnekleme türünün evreni temsil edebilirliği nispeten güç olduğu için N sayısı artırılarak (Balcı, 2013, s. 100) güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 1103 öğretmenden toplanan veriler analize tabi tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, meslekteki kıdem, yaş, branş, eğitim düzeyi, okul müdürü ile çalışma süresi ve atama türü) ve dağılımlara ait frekans ve yüzde bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	659	%59,7
	Erkek	444	%40,3
Medeni Durumu	Evli	453	%41,1
	Bekar	650	%58,9
	0-1 yıl	321	%29,1
Meslekteki Kıdem	2-3 yıl	570	%51,7
	4 yıl ve üzeri	212	%19,2
	20-25	215	%19,5
	26-30	591	%53,6
Yaş	31-35	175	%15,9
	36-40	84	%7,6
	41 ve üzeri	38	%3,4
	Sınıf Öğretmeni	299	%27,1
Branş	Branş Öğretmeni	804	%72,9
	Lisans	996	%90,
Eğitim Düzeyi	Lisansüstü (Devam ediyor veya Tamamlamış)	107	%9,7
	0-1	571	%51,8
Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	1-2	290	%26,3
	2-3	183	%16,6
Atama Türü	4 yıl ve üzeri	59	%5,3
	İlk atama	958	%86,9
	Diğer (Eş-Sağlık-İsteğe bağlı)	145	%13,1
Toplam		1103	100

Araştırmaya katılan 1103 öğretmenin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde 659'unun (%59,7) kadın, 444'ünün ise (%40,3) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları incelendiğinde 453'ünün (%41,1) evli, 650'sinin ise (%58,9) bekâr olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre 321'i (%29,1) 0-1 yıl, 570'i (%51,7) 2-3 yıl, 212'si (%19,2) 4 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre 215'i (%19,5) 20-25 yaş aralığında, 591'i (%53,6) 26-30 yaş aralığında, 175'i (%15,9) 31-35 yaş aralığında, 84'ü (%7,6) 36-40 yaş aralığında, 38'i (%3,4) 41 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre 299'u (%27,1) sınıf öğretmeni, 804'ü (%72,9) branş öğretmeni olarak dağılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre 996'sı (%90,3) lisans mezunu, 107'si (%9,7) lisansüstü (devam ediyor veya tamamlamış) mezunu olarak dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre 571'i (%51,8) 0-1 yıl, 290'ı (%26,3) 1-2 yıl, 183'ü (16,6) 2-3 yıl, 59'u (%5,3) 4 yıl ve üzeri olarak dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin okula atama yolu değişkenine göre 985'inin (%86,9) ilk atama yoluyla, 145'inin (%13,1) ise diğer atama türüyle atandığı görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgi Formu" yer almaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin sosyo-demografik ve tanımlayıcı bilgilerini sorgulayan 9 soru yer almaktadır. İkinci bölümde okul yöneticilerinin denetim rollerini belirlemeye yönelik "Okul Yöneticilerinin Denetim Rollerini Ölçeği" bulunmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin tespit edilmesi için "Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği" kullanılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Denetim Rollerini Ölçeği: Okul müdürlerinin denetim yeterliliklerini belirlemeye yönelik öğretmen ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Bayraktutan (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, okul müdürlerinin denetim yeterliliğini ne seviyede yerine getirdiklerini belirlemeye yönelik tek boyuttan ve 12 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte "Hiçbir Zaman" seçeneği için 1, "Nadiren" seçeneği için 2, "Ara Sıra" seçeneği için 3, "Sık Sık" seçeneği için 4, "Her Zaman" seçeneği için 5 puanı kullanılmıştır. Bu ölçekte beşli likert için dört aralık (5-1 = 4) formülü kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Bayraktutan (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan Cronbach's Alfa katsayı değeri .95 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin geçerliliği için faktör analizi yapılmış ve sonuçta ölçeğin tek faktörlü olduğu ortaya çıkmıştır (Bayraktutan, 2011). Bu çalışmada kullanılan Okul Yöneticilerinin Denetim Rollerini Ölçeğinin Cronbach Alfa değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin denetim rolleri ölçeğinin güvenilir ($\alpha > ,70$) olduğu söylenebilir.

Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği: Öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerini belirlemek için, Chao vd.nin (1994) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Ölçek Balcı vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve 34 olan madde sayısı yapılan analizler neticesinde 28 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, açımlayıcı faktör analizinde KMO değeri .75 bulunmuştur. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği; örgütün tarihi, dili, politikaları, örgütsel amaç ve değerler, örgütte çalışan insanlar, örgütsel performans olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" aralığında yanıtlanması istenen örgütsel sosyalleşme ölçeğinin Cronbach Alpha değeri .90 belirlenmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa değeri .92 iken alt boyutlarından tarih .72, dil .65, politikalar .72, insanlar .63, örgütsel hedef ve değerler .81 ve performans yeterli .77 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla ölçeğin güvenilir ($\alpha > ,70$) olduğunu söylemek mümkündür.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada kullanılan anket formunun birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, okul yöneticilerinin denetim rolleri ölçeği ve örgütsel sosyalleşme ölçeklerine ilişkin dağılımın normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çarpıklık (Skewness) ile basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında bir değer alıyorsa verilerin dağılımı normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada okul yöneticilerinin denetim rolleri ölçeğinin çarpıklık (skewness) katsayısı: -1,095 ve basıklık (kurtosis) katsayısı: ,692, örgütsel sosyalleşme ölçeğinin çarpıklık (skewness) katsayısı: -,316 ve basıklık (kurtosis) katsayısı: -,322 bulunmuştur. Dolayısıyla parametrik test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirme düzeyleri ve örgütsel sosyalleşme arasındaki ilişkinin sınanmasında Pearson Korelasyon Katsayısı; okul müdürünün denetim rollerinin örgütsel sosyalleşmeyi yordamasında ise basit doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Anlamlılık için $p=0.05$ düzeyi ölçüt alınmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Siirt Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08/05/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 1817

Bu çalışmanın yürütülebilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (13/03/2020-E.5685687) gerekli izinler alınmıştır. Yazarlar bu araştırmanın, insan katılımcıları içeren çalışmalarda gerekli tüm prosedürler, kurumsal ve/veya ulusal araştırma komitesinin etik standartlarına ve 1964 Helsinki bildirgesine ve daha sonra yapılan değişikliklere veya karşılaştırılabilir etik standartlara uygunluğunu açık bir şekilde beyan eder.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin denetim rolleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan korelasyon değerlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Denetim Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişki

	Tarih	Dil	Politikalar	İnsanlar	Hedef ve Değerler	Performans	Sosyalleşme
Denetim	r ,296	,368	,369	,303	,552	,206	,422
	p ,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*

*p <.001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2’deki veriler değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin denetim rolleri ölçeğinin toplamı ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin toplamı ($r = .422$, $p < 0.01$) ve alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin denetim rollerini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri de artmaktadır.

Okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizinde elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Müdürlerinin Denetim Rollerini Düzeyinin Örgütsel Sosyalleşmeyi Yordama Gücü İçin Yapılan Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3,154	,068		46,404	,000
Denetim	,248	,016	,422	15,432	,000

$R = ,422$ $R^2 = ,178$ $F = 238,138$ $p < .001$

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde öğretmen görüşüne göre okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ne ölçüde yordadığı belirlenmiş ve bu işlem sonucunda $R = ,422$, $R^2 = ,178$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyindeki toplam varyansın %17,8’inin, okul müdürlerinin denetim rolleri tarafından açıklandığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin %17,8’ini okul müdürlerinin denetim rolleri belirlemektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin davranışları, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini arttırmaktadır. Okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Okul Müdürlerinin Denetim Rollerinin Örgütsel Sosyalleşmenin Tarih Boyutunu Yordamasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2,867	,108		26,656	,000
Denetim	,261	,025	,296	10,264	,000

$R = ,296$ $R^2 = ,087$ $F = 105,350$ $p < .001$

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde öğretmen görüşüne göre okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin tarih boyutu düzeylerini ne ölçüde yordadığı belirlenmiş ve bu işlem sonucunda

$R=,296$, $R^2 =,087$ olarak bulunmuştur. Sonuç olarak okul müdürlerinin denetim rollerinin, öğretmenlerin tarih alt boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin toplam varyansın %8,7'sini açıkladığı görülmektedir. Okul müdürlerinin denetim rolleri öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin tarih boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Tablo 5.

Okul Müdürlerinin Denetim Rollerinin Örgütsel Sosyalleşmenin Dil Boyutunu Yordamasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3,311	,081		40,982	,000
Denetim	,250	,019	,368	13,115	,000

$R=,368$ $R^2=,135$ $F= 171,996$ $p<.001$

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmen görüşüne göre okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin dil boyutu düzeylerini ne ölçüde yordadığı belirlenmiş ve bu işlem sonucunda $R = ,368$, $R^2 =,135$ olarak bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin denetim rollerinin, öğretmenlerin 'dil' alt boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin toplam varyansın %13,5'ini açıkladığı görülmektedir. Okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin dil boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Okul Müdürlerinin Denetim Rollerinin Örgütsel Sosyalleşmenin Politikalar Boyutunu Yordamasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3,067	,081		37,734	,000
Denetim	,253	,019	,369	13,169	,000

$R=,369$ $R^2=,136$ $F= 173,422$ $p<.001$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğretmen görüşüne göre okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin politikalar boyutu düzeylerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda $R = ,369$, $R^2 = ,136$ olarak bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin denetim rollerinin, öğretmenlerin 'politikalar' alt boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin toplam varyansın %13,6'sını açıkladığı görülmektedir. Okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin politikalar boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Okul Müdürlerinin Denetim Rollerinin Örgütsel Sosyalleşmenin İnsanlar Boyutunu Yordamasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3,272	,085		38,456	,000
Denetim	,212	,020	,303	10,549	,000

$R=,303$ $R^2=,092$ $F= 111,273$ $p<.001$

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğretmen görüşüne göre okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin insanlar boyutu düzeylerini ne ölçüde yordadığı belirlenmiş ve bu işlem sonucunda $R=,303$, $R^2 =,092$ olarak bulunmuştur. Sonuç olarak okul müdürlerinin denetim rollerinin, öğretmenlerin 'insanlar' alt boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin toplam varyansın %9,2'sini açıkladığı görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin insanlar boyutuna ilişkin algı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 8.

Okul Müdürlerinin Denetim Rollerinin Örgütsel Sosyalleşmenin Hedef ve Değerler Boyutunu Yordamasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2,786	,070		39,806	,000
Denetim	,363	,017	,552	21,971	,000

$R=,552$ $R^2=,305$ $F= 482,732$ $p<.001$

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen görüşüne göre okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin hedef ve değerler boyutu düzeylerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda $R=,552$, $R^2 =,305$ olarak bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin denetim rollerinin, öğretmenlerin 'hedef ve değerler' alt boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin toplam

varyansın %30,5'ini açıkladığı görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin hedef ve değerler boyutuna ilişkin algı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 9.

Okul Müdürlerinin Denetim Rollerinin Örgütsel Sosyalleşmenin Performans Boyutunu Yordamasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3,619	,089		40,507	,000
Denetim	,147	,021	,206	6,976	,000

R=,206 R²=,042 F= 48,667 p<.001

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, öğretmen görüşüne göre okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin performans boyutu düzeylerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda R=,206, R² =,042 olarak bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin denetim rollerinin, öğretmenlerin 'performans' alt boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin toplam varyansın %4,2'sini açıkladığı görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin denetim rollerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin performans boyutuna ilişkin algı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçlerinde okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirme davranışlarının etkisi incelenmiştir. Schlechty (1984), öğretmenlik mesleğinin en kritik ve en güç döneminin kariyerin ilk yılları olduğunu belirtmiştir (akt. Çapar, 2007). Öğretmenler bu geçiş döneminde, gelecekteki başarılarının temelini oluşturacak alışkanlıkları ve becerileri kazanmaya başlarlar. Bu dönemde pek çok öğretmen ya görevden ayrılır ya da cesareti kırılır. Bu durumun başka bir nedeni de örgüte yeni katılan öğretmenin hem meslektaşlarından hem de yöneticilerinden gerekli desteği görmemesidir (Balcı, 2003, s. 56). Öğretmenlerin sosyalleşmesi; öğretmenlerin bilgi, tutum ve değerlerinde yaşanan her türlü değişim sosyalleşme olarak ifade edildiğine (Güçlü, 1996) göre bu süreçte okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirme davranışının istenilen düzeyde olması, başarılı bir sosyalleşme sürecinin geçirilmesine katkı sağlar. Bu nedenle okul müdürleri, öğretmenlerin başarılı bir sosyalleşme süreci geçirebilmeleri için gerekli desteği vermelidirler.

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin denetim rollerini gerçekleştirme düzeylerine yönelik uygulamaları artıkça öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri orta düzeyde artmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleğine ait kelimeleri, dili (jargonları) ve kısaltmaları öğrenme ve kullanma düzeyleri de (dil boyutu) artmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin işinin gereklerini, okulun tarihini ve geleneklerini öğrenme düzeyleri (tarih boyutu), okulun değerlerini, amaçlarını ve politikalarını anlama düzeyleri (hedef ve değer boyutu ile politikalar boyutu), öğretmenlerin işinin gerektirdiği incelikleri, becerileri, yetenekleri ve informal ilişki düzeyleri de (performans ve insanlar boyutu) artmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirmesi öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesine olumlu bir etki yapmaktadır. Memduhoğlu (2008), öğretmenlerin sosyalleşmelerinin, yöneticilerin yaklaşımları başta olmak üzere okuldaki destekleyici çabalardan olumlu etkilendiğini ve bu durumların süreci hızlandırdığını ileri sürmektedir.

Özdemir (2019) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşması arasında, Kurtar (2018) ise öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile yöneticilerin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca alanyazında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerini pek çok örgütsel değişkenin etkilediğine yönelik çalışmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri, birlikte çalışma yeterlikleri ile özdeşleşme (Demirer, 2014), dönüşümcü liderlik stilleri (Turan, 2019), psikolojik rahatlık algısı (Savaş, 2017), iş çevresine uyum (Karabacak, 2019), örgütsel vatandaşlık (Özdemir & Orhan, 2018), örgütsel adanmışlık (Bulut, 2018) ve okul müdürlerinin iletişim becerileriyle (Saylık & Hazar, 2021) arasında pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile tükenmişlik (Baş, 2016) ve örgütsel sessizlik (Dönmez, 2016) arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu çalışmalar da mevcuttur.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirme düzeyleri öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin davranışları öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini arttırmaktadır. Okul müdürlerinin denetim rollerine yönelik uygulamaları öğretmenler tarafından olumlu algılanması, onların örgüte olan bağlılıklarını, iş doyumunu ve performansını da olumlu bir şekilde etkilemekte, dolayısıyla öğretmenlerin sosyalleşmelerine de katkı sağlamaktadır. Yılmaz (2019), yaptığı araştırmada; okul müdürlerinin öğretimsel davranışlarının, öğretmenlerin iş motivasyonunu ne derecede yordadığını belirlemeye yönelik yaptığı analizde

öğretimsel davranışın iş motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Balcı (2012) araştırmasında müfettişlerin denetim stilleri ile öğretmenlerin güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada müfettişlerin yönlendirici olmayan denetim stillerinin öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Özer (2019) yaptığı çalışmada; yöneticilerin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ne derecede yordadığını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, demokratik tutumun öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Savaş (2017) yaptığı çalışmada; psikolojik rahatlık algısının çalışanların örgütsel sosyalleşme düzeylerini ne derecede yordadığını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, psikolojik rahatlık algısının çalışanların örgütsel sosyalleşme düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- 1- Okul müdürlerinin denetim rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen alguları yüksek düzeydedir.
- 2- Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri yüksektir.
- 3- Okul müdürlerinin denetim rollerini gerçekleştirme düzeylerine yönelik uygulamaları artıkcça öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algıları orta düzeyde artmaktadır.
- 4- Okul müdürlerinin denetim rolleri, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyinin toplam varyansının %17,8'ini açıklamaktadır.
- 5- Okul müdürlerinin denetim rolleri örgütsel sosyalleşmenin tarih boyutu düzeyinin toplam varyansının %8,7'sini açıklamaktadır.
- 6- Okul müdürlerinin denetim rolleri örgütsel sosyalleşmenin dil boyutu düzeyinin toplam varyansının %13,5'ini açıklamaktadır.
- 7- Okul müdürlerinin denetim rolleri örgütsel sosyalleşmenin politikalar boyutu düzeyinin toplam varyansının %13,6'sını açıklamaktadır.
- 8- Okul müdürlerinin denetim rolleri örgütsel sosyalleşmenin insanlar boyutu düzeyinin toplam varyansının %9,2'sini açıklamaktadır.
- 9- Okul müdürlerinin denetim rolleri örgütsel sosyalleşmenin hedef ve değerler boyutu düzeyinin toplam varyansının %30,5'ini açıklamaktadır.
- 10- Okul müdürlerinin denetim rolleri örgütsel sosyalleşmenin performans boyutu düzeyinin toplam varyansının %4,2'sini açıklamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle uygulayıcı ve araştırmacılara birtakım öneriler getirilmiştir. Buna göre:

- 1- Okul müdürlerinin aday öğretmenle danışman öğretmen arasındaki süreci takip etmeleri, gerekli denetimleri zamanında yapmaları ve süreçte aksayan yönler varsa gerekli önlemleri zamanında almaları önerilmektedir.
- 2- Okul müdürlerinin öğretmenlere denetim yapacağı tarihi önceden bildirmeleri, sınıf içi davranış ve etkinliklerin denetiminde öğretmenlere yeterli ve uygun geri bildirimler vererek öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak uygulamalara ağırlık vermeleri önerilmektedir.
- 3- Covid-19 salgını tedbirleri kapsamında ağırlıklı olarak uzaktan eğitime geçilmesinin öğretmenlerin sosyalleşme sürecini sekteye uğrattığı düşünülmektedir. Bu bağlamda MEB'in öğretmenlerin sosyalleşme sürecini destekleyecek planlamalar yapması önerilmektedir.
- 4- MEB'in aday öğretmenlere yönelik uyum sürecinde uyguladığı programlarının içeriği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini de dikkate alınarak bir planlamanın yapılması önerilmektedir.
- 5- Her okulun kendi bünyesinde göreve yeni başlayan çalışanları için kurum kimliğini de yansıtacak biçimde bir sosyalleşme planı hazırlamaları önerilmektedir.
- 6- Okul müdürlerinin denetime yönelik uygulamaları ile öğretmenlerin performansı, motivasyonu ve okul başarısı gibi örgütsel değişkenlerle arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- 7- Okul müdürlerinin lisansüstü eğitim yapmalarının denetim yeterliliklerini etkileyip etkilemediğinin incelendiği araştırmaların alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2014). Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 183-196). Pegem Akademi.
- Akhun, İ. (1977). Hizmet-içi eğitimin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-21.
- Altay, S. (2006). *Eğitim yönetimi ve yönetici, müfettiş, öğretmen üçlüsü*. Yöntem Yayınları.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Amadeker, M. K (2005). Reforming Ghanaian teacher education, towards preparing an effective pre-service. *Teacher Journal of Education of Teaching*, 3(2), 99-110. <https://doi.org/10.1080/02607470500127194>
- Aydın, İ. (2019). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Gazi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Feryal Matbaacılık.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 435-448.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A., Öztürk, I., Polatcan, M., Saylık, A., & Bil, E. (2016). Organizational socialization and its relation with organizational performance in high schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 71-81. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i9.1685>
- Balcı, S. (2012). *Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin alguları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baş, A. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegem A Yayınevi.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Blase, J. (1986). Socialization as humanization: One side of becoming a teacher. *Sociology of Education*, 59, 100-113. <https://doi.org/10.2307/2112435>
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Bulut, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeyleri ve örgütsel adanmışlıklarının araştırılması* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Can, H., Azizoğlu, A. Ö. & Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş. & Yıldırım, S. (2012). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730>
- Çapar, D. (2007). *İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (Antalya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Deal, T. E., & Chatman, R. M. (1989). Learning the ropes alone: Socializing new teachers. *Action in Teacher Education*, 11(1), 21-29. <https://doi.org/10.1080/01626620.1989.10462711>
- Demir, M. & Tok, T. N. (2016). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 102-125.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Demirer, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Feldman, D. C. (1980). A socialization process that help new recruits succeed. In J. R. Hackman, E. E. Lawler, L. W. Porter (Eds.), *Perspectives on behaviour in organization* (pp. 170-178). McGraw-Hill.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-318. <https://doi.org/10.5465/amr.1981.4287859>
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. Seçkin Yayıncılık.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 73-78.
- Greenfield, W. D. (1980). Socialization and supervision. In A. Blumberg (Ed.), *Supervisors & Teachers: A private cold war* (pp. 215-231). MrCutrhan Publishing Corporation.
- Güçlü, N. (1996). Öğretmen olma süreci: Sosyalleşme. *Eğitim ve Bilim*, 20(99), 55-63.
- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri. Ş. Erçetin (Ed.), *İlk günden başöğretmenliğe* içinde (ss 15-36). Asil Yayın Dağıtım.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- İshakoğlu, G. (1998). *Örgüt-birey uyumunun sağlanmasında personel seçimi ve sosyalleşmenin önemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karabacak, G. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi ile iş çevresine uyumu arasındaki ilişki (Zonguldak ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretim teftiş uygulamaları* [Yayımlanmamış doçentlik tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. Morpa Yayın Evi.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. Maya Akademi.
- Katman, H. (2010). *Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi: Isparta il merkezi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Killeavy, M., & Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1070-1076. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.002>
- Köksal, E. (1974). Türkiye'de merkezi hükümetin taşra örgütünün denetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 7(1), 51-61.
- Köybaşı, F. & Dönmez, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 339-346.
- Kurtar, K. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleşme stratejilerini kullanma becerileri (Kırıkkale ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 634-645). Pergamon Press.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251. <https://doi.org/10.2307/2392453>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Teftiş kurulu başkanlığı: İnceleme, soruşturma ve ön inceleme rehberi*. MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *Rehberlik ve denetim başkanlığı: Öğretmen denetim rehberi*. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. 29072 Sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Rehberlik ve denetim başkanlığı: İlkokul ortaokul rehberlik ve denetim rehberi*. MEB Basımevi.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-153.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 135-156.
- Morrison, E. W. (1993). Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(3), 557-589. <https://doi.org/10.5465/256592>

- Mutlu, B. (2008). *İstanbul ortaöğretim okullarında okul kültürü ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Neuman, L. W. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). Yayın Odası. (Orijinal çalışma 2003 yılında yayımlandı.)
- Onyeike, V. C., & Nwosu, C. M. (2018). Principals administrative and supervisory roles for teachers' job effectiveness in secondary schools in rivers state, Nigeria. *British Journal of Education*, 6(6), 38-49.
- Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. J. (1992). Organization socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45(4), 849-874. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00971.x>
- Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özer, K. (2019). *Yöneticilerin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi ile olan ilişkisi (Şırnak ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, V. (2019). *Okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, T. Y. & Orhan, M. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel sosyalleşme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 73-90. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.372496>
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisi (Ordu ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öztekin, A. (1993). *İdareye giriş*. Yeni Malatya Ofset Yayıncılık.
- Parsons, T. (1964). *Essays in sociological theory; Pure and applied*. Free Press.
- Savaş, H. A. (2017). Psikolojik rahatlık algısının örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 359-378.
- Saylık, A. & Hazar, S. (2021). X ve Y kuşağı okul müdürlerin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1137-1161. <https://doi.org/10.17755/esosder.842683>
- Schein, E. H. (1975). Örgütsel sosyalizasyon ve yönetim mesleği (Çev. H. Can). *Amme İdaresi Dergisi* 8(2), 167-183.
- Staton-Spicer, A. Q., & Darling, A. L. (1986). Communication in the socialization of preservice teachers. *Communication Education*, 35(3), 215-230. <https://doi.org/10.1080/03634528609388345>
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okullarında uygulanan öğretmen teftiş formlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi (Gaziantep ili Şahinbey ilçesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 113-124.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (ss. 99-145). Pegem A Yayınları.
- Taormina, R. J. (1997). Organizational socialization: A multidomain, continuous process model. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1), 29-47. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00043>
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Pegem Akademi.
- Toker Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21(1), 137-156.
- Turan, G. A. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Van Maanen, J. (1975). Police socialization: A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20(2), 207-228. <http://dx.doi.org/10.2307/2391695>
- Yalçinkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/yalcinkaya.htm
- Yıldırım M. C. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1867-1886.
- Yıldız, B., Akbaşlı, S. & Üredi, L. (2016). Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 2427-2446. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9251>
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algularına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Mankind has always relied on others to meet their individual needs. Organizations have been around throughout history as structures that fulfil a significant part of these needs. However, to meet the ever-increasing, changing, and differentiating needs of people in modern life, organizations have been forced to renew themselves. As a catalyst for organizational renewal, supervision is expected to contribute significantly to the quality of employees. In this sense, organizations survive if they keep up with change.

The feedback from the system ensures that organizations survive in line with innovations and changes and perform their functions in the best way. The supervision system is essentially a mechanism that should be in organizations from an organizational and managerial point of view. Therefore, every organization necessarily has a kind of supervision system (Aydın, 2014, p. 1). The relevant necessity is also a sign that indicates that the organization survives. Every organization can survive as long as it achieves its purpose (Memduhoğlu, 2012, p. 136). Therefore, organizations can only survive if a good management process is pursued (Başaran, 2000, p. 14). For this reason, school principals in educational organizations should take the necessary measures to reach the school's goals, immediately intervene in the problems that may arise, immediately correct the deficiencies in the school, and determine the vision and mission of the school and take the necessary steps to achieve them. School principals should have competencies related to the supervisory role expected of them while undertaking such an important responsibility (Öncel, 2006, p. 10). School principals should organize, plan, and supervise activities aimed at realizing the goals in accordance with their supervisory roles (Balıcı, 1988, p. 436), monitor teachers' work and ensure that they become aware of their individual competencies in theory and practice. The determination of teacher qualification is directly related to the competencies of school principals in practice. In order for the principal to fulfil this task in the desired way, s/he should be competent in the field of management and supervision (Karşlı, 2006, pp. 7-9). A sufficient competence reveals the nature of the supervisory role.

Supervision is an important process that affects the socialization of individuals who are new-comers to the organization. To successfully perform the supervision, it is necessary to inform teachers and to include them in the socialization process in an attempt to gain the necessary behaviors and values (Greenfield, 1980, p. 215; İshakoğlu, 1998, p. 72; Memduhoğlu, 2008, p. 137). Socialization refers to a process in which newcomers learn the specific rules and values of the organization or the group (Schein, 1975, p. 169), acquire the skills and behaviors necessary to undertake the tasks related to the organization (Louis, 1980, p. 229), develop their skills, gain work-oriented knowledge and accommodate to the organization (Feldman, 1980, p. 170). Successfully completing this process greatly increases individuals' adaptation to the organization and their productivity (Özkan, 2005, p. 7). Therefore, it is necessary to accommodate the individual to the organization through inclusion in organizational socialization activities (Can et al., 2011, p. 453). If the individual successfully performs the socialization process, it is expected that job satisfaction, performance, adaptation, success, and organizational commitment will be positively affected. Otherwise, the failure of the socialization process can drag the person into negative situations that can lead to quitting. Therefore, socialization is of great importance for both the individual and the organization (Balıcı, 2003, p. 12; Erdoğan, 2012, p. 6).

Considering that school principals play important roles in educational institutions (Katman, 2010, p. 1), it is believed that the fulfilment of supervisory roles by school principals has a significant effect on teachers' socialization.

The research objective is to reveal the relationship between school principals' supervisory roles and teachers' organizational socialization. For the achievement of the objective, the questions were as follows:

- 1- Is there a significant relationship between teachers' perceived level of fulfilment of supervisory roles by school principals and perceived organizational socialization?
- 2- Is teachers' perceived level of fulfilment of supervisory roles by school principals a meaningful predictor of teachers' organizational socialization?

2. METHOD

The relational survey model was used in this study because it aims to determine the differentiation between the levels of school principals' fulfilment of supervisory roles and teachers' organizational socialization levels according to teachers' personal and professional characteristics. The relational survey model is a model in which the relationship between two or more variables is examined without any variable interfering with these variables (Neuman, 2017/2003).

Necessary permissions were obtained from Siirt Provincial Directorate of National Education (13/03/2020-E.5685687) and Siirt University Ethics Committee (08/05 / 2020-1817) in order to conduct this study. The population of the study consists of 5813 teachers working in pre-school, primary, secondary, and high schools in the city centre and districts of Siirt during the academic year of 2019-2020. The study was conducted via the simple random sampling method, in which each unit in the population has an equal and independent chance of selection. Since this type of sampling hardly represents the population, the number of N was increased (Balcı, 2013, p. 100) to ensure its reliability. For this purpose, the data collected from 1103 teachers were analysed.

The data collection tools of the research consist of 3 parts. In the first part, a "Personal Information Form", which contains 9 questions related to the socio-demographic and descriptive information of teachers, was used. In the second part, the "Supervisory Roles of School Principals Scale" was used to determine the supervisory roles of school principals, and in the third part, the "Organizational Socialization Scale" was used to determine the organizational socialization levels of the teachers participating in the research.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results reveal that as more practices are performed for the fulfilment of the Supervisory Roles of school principals, the organizational socialization of teachers increases. Thus, there is an increase in teachers' levels of learning and using words, language (jargons), and abbreviations related to their profession (language dimension), learning levels of the history and traditions of the school (history dimension), levels of understanding the values, goals, and policies of the school (goals and values dimension and policies dimension), and levels of the specifics, skills, abilities, and informal relationship as part of the job (performance and people dimension). In this context, the fulfilment of supervisory roles by school principals has a positive effect on teachers' organizational socialization. Memduhoğlu (2008) argues that teachers' socialization is positively affected by the supportive efforts and particularly by the school principals' approach at school, thus accelerating the process.

As a result of the research, the school principals' level of fulfilling their supervisory roles is a significant predictor of teachers' organizational socialization levels. In other words, school principals' behaviors regarding their supervisory roles increase teachers' organizational socialization levels. The positive perception of teachers towards school principals' practices regarding their supervisory roles also has an impact on organizational commitment, job satisfaction, and performance, thus contributing to the socialization of teachers. Yılmaz (2019) found that instructional behaviour is a significant predictor of work motivation in an analysis made to determine the extent to which instructional behaviors of school principals predict teachers' job motivation. Balcı (2012) examined the relationship between supervisors' supervisory styles and teachers' trust levels in a study, which revealed that the non-directive supervisory styles of supervisors are a significant predictor of teachers' organizational trust. Özer (2019) found that a democratic attitude is a significant predictor of teachers' organizational socialization. Savaş (2017), who focused on the extent to which psychological comfort perception predicts the organizational socialization levels of employees, found that perceived psychological comfort is an important predictor of the organizational socialization levels of employees.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Siirt Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08/05/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 1817

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırma, 2.yazarın danışmanlığında 1. Yazarın yürüttüğü yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %55, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %45'tir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, bulgular ve tartışma, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, bulguların yorumlanması, sonuç.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmanın yazarları, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını açıkça beyan eder.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 18.02.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 28.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882708>

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BULUNAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM UYARLAMALARINA İLİŞKİN YAPTIKLARI ÇALIŞMALARIN BELİRLENMESİ*

Ahmet Mahmut ÜÇLER¹, Ahmet YIKIŞ²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmalarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya il ve ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan toplam 31 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları ve öğretimsel uyarlamalar konusunda herhangi bir eğitim almamış oldukları görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretimsel uyarlama yapma konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunlar; fiziksel düzenlemeler yapma, öğretimsel uyarlamalar yapma ve öğretim sürecinin düzenlenmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Türkçe öğretmenlerine yönelik; öğretim öncesinde, öğretimin sunumunda, öğretim sonunda yapılması gereken uyarlamalara yönelik ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme, etkili zaman yönetimi konularında eğitim verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, özel eğitim, öğretimsel uyarlama


DETERMINATION OF THE STUDIES RELATED TO INSTRUCTIONAL ADAPTATION OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS WHO HAVE INCLUSIVE STUDENTS


ABSTRACT

This research aims to determine the studies related to the instructional adaptation of Turkish language teachers who have inclusive students. The sample of the research is composed of 31 Turkish language teachers who work in a secondary school in Konya and its districts and have an inclusive student. The case study method, one of the qualitative research approaches, was used in the study. Semi-structured interview questions were used as data collection tools in the study. The data obtained from the semi-structured interview questions were analyzed by descriptive analysis. When the research findings are examined, it is seen that most of the teachers have not received any training on inclusion practices and instructional adaptations. For this reason, it was concluded that teachers had problems arising from a lack of knowledge about instructional adaptation. These problems; focus on making physical arrangements, making instructional adaptations, and organizing the teaching process. For Turkish language teachers, it is recommended to provide training on material development, measurement and evaluation, and effective time management before teaching, in the presentation of the teaching, on the adaptations to be made at the end of the teaching.

Keywords: Inclusive, special education, instructional adaptation

* Bu çalışma, Ahmet YIKIŞ danışmanlığında Ahmet Mahmut ÜÇLER'in tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ahmt.ucler@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-6021-5818>

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayikmis@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-1143-1207>

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim ortamları en az kısıtlayıcı olan eğitim ortamlardan en çok kısıtlayıcı eğitim ortamlarına doğru çeşitlilik göstermektedir. Bu ortamlar, genel eğitim sınıfı, özel eğitim destek sınıfı, özel sınıf, özel eğitim okulu ve yatılı okul/bakım evleri şeklinde gruplandırılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerinin temelini en az kısıtlayıcı eğitim ortamları düşüncesi oluşturmaktadır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ile öğrencinin akranlarıyla aynı ortamda bulunması ve ihtiyaçlarının en üst düzeyde karşılanması amaçlanmaktadır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ise “kaynaştırma eğitimi” işaret etmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için uygun bir model olarak kabul edilmekte olup kaynaştırma eğitimi öğretmenine ve özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması şartıyla bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim almaları sağlanmakta ve bu bireylere beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır (Battal, 2007; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1992, 1998; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Kaynaştırma eğitimi uygulaması özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri olarak görülmekle beraber, kaynaştırmanın yalnızca fiziksel birliklilik anlamına gelmediği kabul edilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, özel gereksinimli bireylerin eğitim gördükleri genel eğitim sınıflarında aktif bir üye olmalarını ve normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim içinde olarak sosyal becerilerini ve sosyal kabullerini elde etmekle beraber en iyi şekilde eğitim almalarını sağlamaktır. Ancak bu amaçları sağlamak üzere başlatılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısını etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleri, okul idarecileri, öğretmenler, eğitim ortamları, uygulanan öğretim programı ve kullanılan materyaller olarak sıralanabilir (Sucuoğlu & Kargın, 2006; Uysal, 1995).

Özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfında tam olarak kabul edilmesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olmasının en önemli şartlarından biridir. Genel eğitim sınıfındaki normal gelişim gösteren diğer öğrencilerin, kaynaştırma öğrencisinin işitme, öğrenme güçlüğü veya konuşma zorluğu gibi sahip olduğu farklılıkların her bireyde var olan bireysel farklılıklar olduğunu anlamalarının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencisinin de kendi sınıflarında eğitim görme hakkının diğer öğrencilerle aynı olduğu konusunda bilgilendirilmelidir. Öğrenciler, kaynaştırma öğrencisine yapacakları desteğin, kendilerinin de akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacağını bilmelidirler (Kırcaali-İftar, 1998).

Bu doğrultuda, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıyla devam ettirilebilmesi için tüm okul personeli, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici yaklaşımlar sergilemelidirler. Özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri okula kayıt esnasından başlayarak okul idaresi, rehber öğretmen, öğretmenler, diğer okul personeli ile etkileşim hâlinde olmalıdır. Çünkü öğrencinin ve ailesinin kendini okula ait hissetmesi için öğretmen ile birlikte diğer okul personelinin davranışları da önemlidir. Bununla beraber genel eğitim sınıfındaki öğrenciye ve öğretmene destek eğitim hizmeti sağlanmalıdır. Öğretmen sınıftaki tüm öğrenci velileriyle işbirliği yapmalıdır. Tüm bu süreçlerde en büyük pay öğretmene aittir. Şöyle ki sınıftaki bütün öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı bir iletişimin kurulması ve devam ettirilmesi, özel eğitime ihtiyacı bulunan öğrencilerin sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Kargın, 2004; Yıkılmış, 2006).

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarıyla ilgili olarak, etkili öğretim uygulamaları, özel gereksinimli öğrenciler kadar diğer öğrencilerin de okul başarılarının artmasında önemli rol oynamakta; bundan dolayı kaynaştırma öğrencisi olsun ya da olmasın her öğrencinin, sunulan öğretimden en üst düzeyde yararlanmasını sağlayacak tedbirlerin alınması ve çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiği savunulmaktadır. Ancak tüm tedbir ve düzenlemelere karşın, bazı kaynaştırma öğrencileri için bireysel tedbirler alınması ve bazı düzenlemeler yapılması gerekebilir. Kaynaştırma öğrencileri için yapılan bu ek önlem ve düzenlemelere öğretimsel uyarılama denir (Batu & Kırcaali-İftar, 2005).

Eğitim programları hazırlanırken; özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda, bireyleri toplum yaşamına hazırlayıcı ve onların yaşam becerilerini geliştirici yönde, gelişimlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için kendilerine en uygun programlar olmasına dikkat edilmelidir. Hazırlanan programlar özel gereksinimli bireylerin toplumsal rollerini üstlenebilmeleri ve tam bağımsızlık elde etmeleri açısından önemli olup bireylerin yeterlikleri ve gereksinimlerine göre uygun eğitim ortamları sunulmalıdır. Dolayısıyla, özel gereksinimli bireylerin, toplum ile daha kolay kaynaşmaları, eğitim imkânlarından faydalanmalarına bağlıdır (Battal, 2007; Gözün & Yıkılmış, 2004; Kargın, 2004).

Özel gereksinimli bireylerin zayıf yönleri yerine güçlü yönlerinin ön plana çıkartılması gerekmektedir. Ayrıca, bu bireylerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilirken “Öğrencinin neyi öğrenmeye ihtiyacı var?” sorusuna dikkatler yöneltilmelidir. Bu düşünce ile hareket etmek, ileriki zamanlarda özel gereksinimli bireylerin daha

başarılı olmasına yardım edecektir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilirken genelde üç alanda değerlendirme yapılır: akademik gelişim, fiziksel gelişim, sosyal-duygusal gelişim. Akademik gelişim, matematik ve okuma-yazma gibi temel akademik beceriler, bilişsel ve öğrenme yöntemleri ve okul başarısını destekleyici yaşamsal beceriler olarak üç alanda değerlendirilmektedir (Tekin İftar, 2012).

Akademik becerilerden olan Türkçe dersinin genel amacı; öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, Türk dilinin özellik ve zenginliklerinin farkının bilincinde olarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarınıdır. Böylelikle öğrencilerin, dil sevgisi ve bilincini elde ederek öğrenme aşamasında daha verimli olmalarının sağlanması ve kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi elde etmeleridir (MEB, 2006).

Türkçe öğretimi bireyin temel gereksinim duyduğu becerilerden biri olup öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerle, günlük hayatlarında pek çok görevi yerine getirmelerini sağlayacaktır. Türkçe öğretimi yalnızca akademik bir beceri olarak görülmemeli, Türkçe öğretiminin aynı zamanda bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamak, gazete ve dergi okumak, televizyondan, internette, radyodan faydalanmak, çalışma hayatlarının gereklerini yerine getirmek gibi temel ihtiyaçları da kapsadığı göz ardı edilmemelidir (Öz, 2001).

Kaynaştırma eğitiminin yalnızca fiziksel olarak aynı ortamda bulunma ile başarılı olmayacağı kabul edilmesine rağmen; kaynaştırma eğitimi uygulamasında nelerin, ne kadar süre ile ve nasıl yapılması gerektiği yeterince bilinmeyen bir sorun olarak önümüze çıkmaktadır. Alan yazını incelediğimizde etkili bir kaynaştırma uygulaması için yapılması gerekenlere ilişkin pek çok araştırma (Batu, 1998; Diken, 1998; Gözün & Yıkılmış, 2004; Kırcaali-İftar, 1992; Sucuoğlu vd., 2004; Uysal, 1995) bulunmasına rağmen kaynaştırma eğitiminde yapılan öğretimsel uyarlamaları inceleyen araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde yapılan öğretimsel uyarlamalar hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinin etkili bir Türkçe öğretimi için önemli olacağına inanılmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesinde öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın alt amaçları;

- 1- Öğretim ortamının düzenlenmesinde kaynaştırma öğrencisi için ne tür uyarlamalar yapmaktadırlar?
- 2- Türkçe programında belirtilen amaçları sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisine nasıl uyarlamaktadırlar?
- 3- Öğretimin sunumunda kullandıkları materyalleri kaynaştırma öğrencisine nasıl uyarlamaktadırlar?
- 4- Öğretim içeriğinin hazırlanmasında kaynaştırma öğrencisi için ne tür uyarlamalar yapmaktadırlar?
- 5- Öğretim içeriğinin sunumunda kaynaştırma öğrencisi için ne tür uyarlamalar yapmaktadırlar?
- 6- Öğretimin değerlendirilmesinde kaynaştırma öğrencisi için ne tür uyarlamalar yapmaktadırlar?
- 7- Öğretim programının uyarlanmasında ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar?
 - a. Karşılaşılan zorlukları aşmak için neler yapmaktadırlar?
- 8- Kaynaştırma öğrencisi için öğretimin uyarlanmasına ilişkin ne tür destekler alınmaktadır?
- 9- Öğretim uyarlamalarına ilişkin öğretmen görüş ve önerileri nelerdir?

şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın önemi

Türkiye’de özel gereksinim duyan nüfusun genel nüfus içinde %12,29’luk bir orana sahip olduğu düşünüldüğünde 34 kişilik sınıfta 3 kişinin özel eğitime muhtaç olduğu düşünülebilir (TÜİK, 2002). Bu durum ise her öğretmenin sınıf ortamında, özel eğitime gereksinim duyan en az birkaç öğrenci ile karşılaşabileceği manasına gelmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin özel bir eğitim programına tabi tutulması gerektiği düşünüldüğünde ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarının artırılması için özel eğitime muhtaç öğrenciye veya öğretmene destek eğitiminin sağlanması, kaynaştırma öğrencisi için öğretimsel uyarlamaların yapılması gerektiği unutulmamalıdır. Yasalarda belirtilen zorunlu eğitimin gereği olarak normal gelişim gösteren akranları gibi özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler de toplumsal görev ve sorumluklarını eğitimlerine devam ederek yapmak zorundadırlar (Battal, 2007; Önder, 2007).

Yalnızca fiziksel olarak aynı eğitim ortamında bulunma ile kaynaştırma uygulamasında başarılı olunmayacağı kabul edilmesine rağmen kaynaştırma uygulamasında nelerin, ne kadar süre ile ve nasıl yapılması gerektiği yeterince bilinmeyen bir sorundur. Alan yazını incelediğimizde etkili bir kaynaştırma uygulaması için yapılması gerekenlere ilişkin pek çok araştırma (Batmaz, 2017; Batu, 1998; Diken, 1998; Gözün & Yıkılmış, 2004; Kale

vd., 2016; Kırcaali-İftar, 1992; Sadioğlu vd., 2013; Sucuoğlu vd., 2004; Sucuoğlu vd., 2014; Uysal, 1995) bulunmasına rağmen kaynaştırma uygulamasında yapılan öğretimsel uyarlamaları inceleyen araştırmaların çok az olduğu görülmektedir.

Anadili eğitimi bir bireyin yaşamının temelini oluşturmaktadır. Anadilimiz olan Türkçe derslerinde öğrencilerin dil becerilerinin daha fazla artırılmasına gerek vardır. Böylece Türkçe derslerinin planlanmış, donanımlı bir mekânda, öğrenci davranışlarının olumlu ve istenilen şekilde gelişmesi için doğru bir şekilde uyarlanması gerekmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu, Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı (2018), Zihin Yetersizliğinde Öğretim Uyarlamaları ders içeriği incelendiğinde; bireyselleştirme için yapılması gerekenler; öğretimin içeriğinde yapılan uyarlamalar; öğretimin sunumunda yapılan uyarlamalar; özel eğitim sınıflarında ve okullarında bireyselleştirme ve uyarlama örnekleri; kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bireyselleştirme ve uyarlama örnekleri; akademik ve akademik olmayan alanlara yönelik uyarlama örneklerinin öğretiminin yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada da öğretim ortamında, Türkçe ders programında, öğretim materyallerinde, öğretim içeriğinin hazırlanmasında, öğretim içeriğinin sunumunda, öğretimin değerlendirilmesinde ne tür uyarlamaların yapıldığı ve uyarlama yapılırken ne tür zorluklarla karşılaşıldığı, karşılaşılan zorlukları aşmak için neler yapıldığı, hangi kurumlardan ne tür destekler alındığı araştırılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yapılan öğretimsel uyarlamalar hakkında görüşlerinin belirlenmesinin etkili bir Türkçe öğretimi için önemli olacağına inanılmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında yürütülen çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç bir konu ya da durum üzerine derinliğine araştırma yapılarak sonuçları ortaya koymaktır. Böylelikle bir durumu meydana getiren birçok etken bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiş olur ve daha geniş ve derinlemesine bilgi toplama fırsatı elde edilmiş olur (Büyüköztürk vd., 2012; Yin, 2003). Bu araştırmada Konya il ve ilçe okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretimin uyarlanmasına ilişkin çalışması incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmaya 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Konya il ve ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan toplam 31 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu zincirleme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kartopu zincirleme örnekleme yöntemi problem hakkında geniş bilgi kaynağı olarak kullanılabilir kişi ya da durumların tespitinde etkili bir yöntemdir. Bu yöntemin süreci “Bu konuyla ilgili en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Kim veya kimlerle görüşmemi tavsiye edersiniz?” sorularıyla başlayıp süreç ilerledikçe ulaşılan isimler veya durumlar kartopu gibi büyümeye devam eder (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu lisans programı, mesleki çalışma süresi, öğrenim durumu, özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadığı ile ilgili durumları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	13
	22-25	3
	26-30	5
Yaş	31-35	11
	36-45	9
	46 ve Üzeri	3
	1-5	7
Mesleki Deneyim (Yıl)	6-10	7
	11-15	8
	16-20	6
	20 ve Üzeri	3
Kaç Yıldır Kaynaştırma Öğrencisi İle Çalıştığı (Yıl)	1-3	21
	4-6	8
	6 ve Üzeri	2

Tablo 1 (devamı).*Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı*

Değişkenler	Kategoriler	n
Hizmet İçi Eğitim Durumu	Katıldım	11
	Katılmadım	20
	Eğitim Fakültesi	27
Mezuniyet Durumu	Fen-Edebiyat Fakültesi	2
	Lisansüstü	2
	Var	11
Aile ya da Yakın Çevresinde Engelli Olma Durumu	Yok	20

Araştırmaya katılanlardan 13'ünün erkek ve 18'inin kadın olduğu belirlenirken bu katılımcılardan 3 kişinin 22-25 yaş grubu, 5 kişinin 26-30 yaş grubu, 11 kişinin 31-35 yaş grubu, 9 kişinin 36-45 yaş grubu ve 3 kişinin 46 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında, 7'sinin 1-5 yıl arası, 7'sinin 6-10 yıl arası, 8'inin 11-15 yıl arası, 6'sının 16-20 yıl arası, 3'ünün ise 20 yıl ve üstü bir mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların kaynaştırma öğrencileriyle çalışma sürelerine bakıldığında ise 21'inin 1-3 yıl, 8'inin 4-6 yıl, 2'sinin 6 ve üzeri yıl kaynaştırma öğrencileriyle çalıştıkları görülmektedir.

Mezuniyet durumları incelendiğinde 27 kişinin Eğitim Fakültesi, 2 kişinin Fen-Edebiyat Fakültesi ve 2 kişinin de lisansüstü mezunu olduğu görülmekte iken, 11 kişinin daha önce özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katıldığı, 20 kişinin ise katılmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca, "Ailesinde ya da yakın çevresinde engelli var mı?" sorusuna 11 kişinin var, 20 kişinin ise yok diye yanıt verdiği görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en yaygın veri toplama araçlarından biri olan olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, sınırları belirlenmiş, karşılıklı etkileşim ve iletişime dayanan kapalı veya açık uçlu sorular yönelterek kişilerin hem duygusal hem fiziksel olarak ifadelerini gözlemede etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Balcı, 1997; Baş, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2016).

2.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra geçerliliği için ilk olarak özel eğitim alanında üç öğretim üyesi ve alanında uzman, devlet okullarında çalışmış bir özel eğitim öğretmeni tarafından incelenmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda görüşme soruları tekrar incelenmiştir. İncelenen görüşme sorularında Türkçe öğretmenlerinin öğretimin uyarlamalarına ilişkin önerilerini almaya yönelik bir soru daha eklenmiştir. Görüşme soruları 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik bilgilerden, ikinci bölüm ise Türkçe öğretmenlerinin yapmış oldukları öğretimsel uyarlamalara ilişkin görüş ve önerileri belirlemeye yönelik toplam 8 adet yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Ayrıca görüşme sorularında değişik görüş ve önerilere sahip öğretmenlerin düşüncelerini ekleyebileceği kısım da mevcuttur. Her öğretmene:

- 1- Öğretim ortamının düzenlenmesinde kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
- 2- Türkçe programında belirtilen amaçları sınıfınızda bulunan kaynaştırma öğrencinize nasıl uyarlıyorsunuz?
- 3- Öğretimin sunumunda kullandığınız materyalleri kaynaştırma öğrencinize nasıl uyarlıyorsunuz?
 - a. Materyalleri uyarlamada nelere dikkat ediyorsunuz?
- 4- Öğretim içeriğinin hazırlanmasında kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
- 5- Öğretim içeriğinin sunumunda kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
- 6- Öğretimin değerlendirilmesinde kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
 - a. Hangi tür ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaktasınız?
- 7- Öğretim programının uyarlanmasında ne tür zorluklarla karşılaşmaktasınız?
 - a. Karşılaşılan zorlukları aşmak için neler yapmaktasınız?
- 8- Öğretimin uyarlanmasında; okul yönetiminden, Rehberlik Araştırma Merkezinden, Millî Eğitim Müdürlüğünden, ailelerden, özel kurumlarından ne tür destek almaktasınız?
- 9- Yukarıdaki soruların dışında konuya ilişkin eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

soruları yöneltilmiştir.

2.4. Verilerin toplanma ve analizi

2.4.1. Veri toplama süreci

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış ve görüşme katılımcılarla yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Bu görüşmeler yapılmadan önce okul idaresinden ve öğretmenlerden izin alınmış ve görüşmeye katılan öğretmenlere isimlerinin saklı kalmak kaydıyla, demografik bilgilerinin araştırmada kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretmenler odasında yapılan görüşmelerde, katılımcıların araştırmaya olan güvenlerini artırmak amacıyla Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni ve Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan alınan etik izin sunulmuştur. Katılımcılar bu çalışmanın neden yapıldığı, nerede kullanılacağı, bilgilerin nerede ve nasıl paylaşılacağı konularında bilgilendirilmişlerdir. Katılımcılara görüşmenin ortalama 25-30 dakika süreceği, görüşme esnasında dijital ses kaydı ve not alınarak kayıt tutulacağı bildirilmiştir. Tutulan kayıtlardan birkaçı alan uzmanı öğretim görevlisi tarafından rastgele bir seçimle seçilmiş görüşme ve analizi karşılaştırmalı olarak incelenerek veri ve analizin tutarlı oldukları tespit edilmiştir.

2.4.2. Pilot Uygulama

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının anlaşılabilirliğinin test edilmesi ve ortalama uygulama süresinin belirlenmesi amacıyla üç öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme yapılan bu üç öğretmen araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Pilot çalışmanın ardından alan uzmanlarıyla soruların anlaşılabilirliği ve soruların cevaplanma sürecinin planlanması hakkında görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda bazı soruların düzeltilmesine karar verilmiştir. Soruların şekillenen son hâli araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır.

2.4.3. Verilerin analizi

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplar bu araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilere herhangi bir yorum katılmadan özgün hâli ile araştırma öncesinde belirlenmiş temalara göre verilerin kategorilere ayrılarak temalarla ilişkilendirilmesine dayanmaktadır. Çalışmaya katılan kişilerin görüşlerine doğrudan alıntılarla da yer verilip temalar alıntılarla desteklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Betimsel analiz ile elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşamada araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında organize edileceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Örneğin; “Öğretim ortamının düzenlenmesinde kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?” sorusuna gelebilecek cevaplar için “Öğretim Ortamının Düzenlenmesinde Yapılan Uyarlamalar” kategorisi ya da “Türkçe programında belirtilen amaçları kaynaştırma öğrencinize nasıl uyarlıyorsunuz?” sorusuna gelebilecek cevaplar için “Amaçlarda Yapılan Uyarlamalar” kategorisi oluşturulmuştur. İkinci aşamada daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu aşamada veriler tanımlama amaçlı olarak seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Analizlerde oluşturulan çerçeveye göre hareket edildiği için birtakım veriler analiz dışında bırakılmıştır. Üçüncü aşamada, organize edilen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada özellikle, verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Analizlerin dördüncü ve son aşamasında tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Bulgular arasındaki neden sonuç ilişkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu aşama da bittikten sonra veri analizi tamamlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar yorum katılmadan, yansız ve ayrıntılı bir şekilde bulgular kısmında sunulmuştur.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.07.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: YDÜ/EB/2017/23

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucu elde edilen bulgular temalar ve alt temalar şeklinde kategorize edilerek ele alınmıştır. Araştırmada katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme soruları için verdiği yanıtların

sistematik ve açık bir şekilde dökümleri yapılmış ve katılımcılar Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır. Verilen yanıtlar tek tek incelenip alan yazında ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularında yer alan boyutlardan yola çıkılarak bir çerçeve ve bu çerçeve altındaki temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeveye göre veriler işlenmiş, konu ya da sorular ile ilgili olmayan veriler dışarıda bırakılmıştır. Düzenlenen veriler son aşamada tanımlanmış ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Analiz sonucu dokuz ana tema ve elli altı alt tema oluşmuştur. Ana temalara ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.*Bulgulara İlişkin Oluşturulan Ana Temalar*

Tema No	Tema Adı
1.	Öğretim Ortamının Düzenlenmesinde Yapılan Uyarlamalar
2.	Türkçe Programındaki Amaçlarda Yapılan Uyarlamalar
3.	Materyallerde Yapılan Uyarlamalar
4.	İçeriğinin Hazırlanmasında Yapılan Uyarlamalar
5.	İçeriğinin Sunumunda Yapılan Uyarlamalar
6.	Öğretimin Değerlendirilmesinde Yapılan Uyarlamalar
7.	Öğretim Programının Uyarlanmasında Karşılaşılan Zorluklar
8.	Öğretimin Uyarlanmasında Alınan Destekler
9.	Öğretmenlerin Konuya İlişkin Ekleme İstedikleri Görüş ve Öneriler

3.1. Öğretim ortamının düzenlenmesinde yapılan uyarlamalar

Öğretim ortamının düzenlenmesinde yapılan uyarlamalar temasında; on beş öğretmen kaynaştırma öğrencisine uygun sıra düzeni oluşturduğunu, altı öğretmen sınıfı öğrencisine göre düzenlediğini, on öğretmen ise herhangi bir düzenleme yapmadığı ifade etmektedir. Öğretim ortamının düzenlenmesi konusunda öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencileri için uygun sıra düzeninin oluşturulması üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı sınıf ortamını öğrencilerine göre düzenlediğini belirtmişlerdir.

Tablo 3.*Öğretim Ortamının Düzenlenmesinde Yapılan Uyarlamalar*

Alt Temalar	f
Öğrencisine Uygun Sıra Düzeni Oluşturanlar	15
Sınıfı Öğrencisine Göre Düzenleyenler	6
Herhangi Bir Düzenleme Yapmayanlar	10

Temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö5 “*Kaynaştırma öğrencilerini sınıf ortamına adapte etmeye ve sınıf arkadaşlarıyla uyumlu olacağı şekilde düzenlemeler yapıyorum.*”

Ö8 “*Öğretmen masasına ve tahtaya yakın bir yerde oturmasını sağlıyorum.*”

Ö14 “*Kaynaştırma öğrencisinin engel durumuna, seviyesine ve yapabileceklerine göre birtakım yöntem, teknik ve yollar uyguluyorum. Tahtaya yakın oturtma, arkadaşlarına katma, grup çalışmasına katma, yapabileceği bazı sorumluluklar verme gibi.*”

Ö16 “*Genellikle ilk sıralara oturtmaya çalışıyorum. Bu şekilde hâkimiyeti daha kolay sağlamış oluyorum.*”

Ö17 “*Öğretmen masasının karşısındaki sıraya oturtuyorum. Bu şekilde daha rahat kontrol edebiliyorum.*”

Ö27 “*Öğrencilerin işitsel, görsel, dokunsal yöntemlerle farklı duyularına hitap etmeye çalışıyorum. Sınıfı düzenlerken bunlara dikkat ediyorum.*”

Ö24 “*Normal ders sırasında herhangi bir düzenleme yapmıyorum. Fakat oyunlara, sohbetlere onu da katıyorum.*”

Ö2 “*Pek bir düzenleme yapmıyorum.*”

3.2. Türkçe programındaki amaçlarda yapılan uyarlamalar

Türkçe programındaki amaçlarda yapılan uyarlamalar temasında; yedi öğretmenin amaçlarda basitleştirmeler yaptığı; on iki öğretmenin amaçlarda uyarlama yaptığı; bir öğretmen sadeleştirmeler yaptığı; bir öğretmenin BEP’e göre düzenlemeler yaptığı; üç öğretmenin kolaydan zora şeklinde bir çalışma yaptığı; üç öğretmenin ek amaçlar belirlediği; iki öğretmenin temel amaçları hedeflediği; iki öğretmenin de uyarlama yapmadığını ifade ettiği görülmektedir. Amaçlarda yapılan uyarlamalara ilişkin kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe

öğretmenlerinin birçoğu amaçlarda uyarlama ve basitleştirmeler yaparken bazıları da kolaydan zora, ek amaç belirleyerek, temel amaçları hedef alarak, sadeleştirmeler yaparak uyarlama yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.*Türkçe Programındaki Amaçlarda Yapılan Uyarlamalar*

Alt Temalar	f
Amaçlarda Basitleştirmeler Yapanlar	7
Amaçlarda Uyarlama Yapanlar	12
Sadeleştirmeler Yapanlar	1
BEP'e Göre Düzenleme Yapanlar	1
Kolaydan Zora Şeklinde Çalışma Yapanlar	3
Ek Amaçlar Belirleyenler	3
Temel Amaçları Hedef Alanlar	2
Uyarlama Yapmayanlar	2

Temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö8 “*Kaynaştırma öğrencisinin anlayacağı şekilde basitleştirmeye ve bol örnek vermeye çalışıyorum.*”

Ö10 “*Öğrencinin seviyesini tespit edip seviyesine uygun amaçları basitleştirip uyarlıyorum.*”

Ö2 “*Amaç ve hedefleri öğrencinin seviyesine göre belirlerim.*”

Ö21 “*Belirtilen amaçları öğrencinin seviyesine uygun olarak tekrar planlıyorum. Amaçları farklı materyallerle somutlaştırıyorum.*”

Ö26 “*Öğrencinin zekâ seviyesine ve hazır bulunuşluk düzeyine göre müfredatı düzenleyerek sadeleştiriyorum. Belirlenen amaçlara ulaşmak için farklı yöntem ve teknikleri kullanıyorum.*”

Ö19 “*Her kaynaştırma öğrencisi için dönem başında BEP hazırlıyorum. Bu plana uygun çalışmalar yapıyorum. Cümle kurabilme ve kendini ifade edebilme becerisine öncelik veriyorum.*”

Ö5 “*Kolaydan zora doğru bir yol izliyorum.*”

Ö14 “*Türkçe programındaki amaç ve kazanımları kolaydan zora daha anlaşılır hale gelecek şekilde o öğrenciye sunarım. Hatta bazen birçok amacı kaynaştırma öğrencisine uyarlayarak değiştiririm.*”

Ö27 “*Öncelikle çocukların seviyesini belirlemek için ön çalışmalar yapmaktayım. Daha çok okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına yoğunlaşıyorum.*”

Ö28 “*Okuma, yazma, konuşma ve dinleme konusundaki sıkıntılarını gidermeye çalışıyorum. Evde sık sık okumasını tavsiye ediyorum. Defterine kitaptan bakarak yazmasını sağlıyorum. Bazen sesli okuduğum metinleri yazmasına yardımcı oluyorum. Kendini sözlü olarak ifade etmesine imkân tanıyorum.*”

Ö1 “*Belirlenen amaçları asgari düzeyde uyguluyorum.*”

Ö6 “*Temel amaçları hedefliyorum. Okuma, anlama, anlatma, yazma, sözlük kullanımı. Çocuğun seviyesine göre ileriye yönelebiliyoruz.*”

Ö20 “*Amaçları uygulamaktan ziyade öğrenciyi sınıfta sakin bir şekilde oturtabilirsem yeter.*”

Ö17 “*Amaçları tüm öğrencilerime uyguladığım gibi uygulamaya çalışıyorum.*”

3.3. Materyallerde yapılan uyarlamalar

Materyallerde yapılan uyarlamalar temasında; beş öğretmen görsel materyaller kullandığını; beş öğretmen teknolojik araç-gereç kullandığını; üç öğretmen ek çalışmalar yaptırdığını; bir öğretmen engel durumuna göre uyarlama yaptığını; dört öğretmen öğrencinin ilgisine göre uyarlama yaptığını; yedi öğretmen öğrencinin seviyesine göre uyarlama yaptığını; altı öğretmen ise uyarlama yapmadığını ifade etmiştir. Araştırmada altı Türkçe öğretmeni kullandıkları materyallerde, kaynaştırma öğrencisi için uyarlama yapmadığını belirtmiştir.

Tablo 5.*Materyallerde Yapılan Uyarlamalar*

Alt Temalar	f
Görsel Materyaller Kullananlar	5
Teknolojik Araç-Gereç Kullananlar	5
Ek Çalışma Yaptıranlar	3
Öğrencinin Engel Durumuna Göre Uyarlama Yapanlar	1
Öğrencinin İlgisini Dikkate Alanlar	4

Tablo 5.*Materyallerde Yapılan Uyarlamalar*

Alt Temalar	f
Öğrencinin Seviyesine Göre Uyarlama Yapanlar	7
Uyarlama Yapmayanlar	6

Temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö4 “Görsel ağırlıklı materyal kullanıyorum. Kavram haritaları, yer yer resim çizerek anlatıyorum.”

Ö10 “Görsel materyallere ağırlık veriyorum. Kartlar hazırlamak gibi.”

Ö27 “Görsel materyallere daha fazla ilgi gösterdikleri için mümkün olduğunca etkinlikleri görselleştiriyorum.”

Ö9 “Akıllı tahta uygulamalarında ona da söz hakkı ve görev vererek.”

Ö23 “Eba üzerinden hazırlanmış veya kaynaştırma öğrencileri için hazırlanmış görselleri ve slaytları uyguluyoruz.”

Ö2 “Öğrenciye özel çalışma kâğıtları hazırlıyorum.”

Ö18 “Öğrencinin seviyesine uygun şekilde okuma yazma çalışmalarına katılmasını sağlamaya çalışıyorum.”

Ö14 “Kaynaştırma öğrencisinin engel durumuna göre belirlerim. Görebileceği, hissedebileceği ve duyabileceği şekilde ayarlarım.”

Ö5 “Öğrencinin ilgisini çekebilecek materyaller kullanıyorum.”

Ö8 “Kaynaştırma öğrencisinin ilgisini çekecek materyaller hazırlıyorum.”

Ö6 “Çocuğun seviyesine uygun fotokopi halinde çalışmalar hazırlıyorum. Aynı yöntemle akıllı tahtadan çalışmalar uyguluyorum.”

Ö21 “Öğrencinin seviyesine uygun olmasına ve dikkat çekici olmasına dikkat ediyorum.”

Ö13 “Uyarlamıyorum. Katılabileceklerine katılıyor.”

Ö16 “Diğer öğrenciler için kullandığım materyalleri kullanıyorum.”

Ö20 “Aynı materyalleri kullanıyorum.”

3.4. İçeriğinin hazırlanmasında yapılan uyarlamalar

İçeriğinin hazırlanmasında yapılan uyarlamalar temasında; dört öğretmenin içerikte basitleştirmeler yaptığı, altı öğretmenin içerikte farklılaştırma yaptığı, altı öğretmenin amaca uygun içerik hazırladıkları; dokuz öğretmenin öğrencinin seviyesine uygun içerik hazırladığı ifade edilmiştir. Araştırma yapılan kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinden altısının içeriğinin hazırlanmasında uyarlama yapmadığı görülmektedir.

Tablo 6.*İçeriğinin Hazırlanmasında Yapılan Uyarlamalar*

Alt Temalar	f
Basitleştirme Yapanlar	4
Farklılaşma Yapanlar	6
Amaca Uygun İçerik Hazırlayanlar	6
Öğrencinin Seviyesini Dikkate Alanlar	9
Uyarlama Yapmayanlar	6

Temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö18 “Öğrencinin derse katılmasını ve anlayabileceği şekilde konunun basit bir şekilde kavramasını sağlamak için uyarlamalar yapıyorum.”

Ö15 “Öğrenci seviyesine göre basite indiriyorum.”

Ö5 “İçeriği aynen almıyorum. Normal yapmış olduğum günlük plan diğer öğrencilerimde farklıyken kaynaştırma öğrencisinin seviyesine göre anlayabileceği basitleştirerek cevaplayabileceği sorular ile içerik hazırlıyorum.”

Ö28 “Okuma metinlerinin puntosunu büyütürüm okutuyorum. Okurken acele etmemesi konusunda onu rahatlatıyorum. Etkinlikleri yaptırırken ona seviyesine uygun etkinlikler yaptırıyorum.”

Ö7 “İlgisini çekecek hale getirmeye çalışıyorum. Daha çok oyunlaştırmaya çalışıyorum.”

Ö22 “Verilecek kazanımı seviyesine uygun etkinliklerle destekliyoruz.”

Ö26 “O yıl için bilmesi gerektiğini düşündüğüm konuları belirler, kazanımları öğrenciye kavratmaya çalışırım.”

Ö31 “Onun seviyesine uygun olmasına özen gösteriyorum.”

Ö27 “Sene başında öğrenci seviyelerine bakılır, eksiklikleri önceliğe alınarak program hazırlanır. Kaynaştırma öğrencilerimiz için ayrılmış ders saatleri bulunmakta. Ders içerisinde işitsel, görsel, etkinlikleri aynı anda kullanmaya çalışıyorum.”

Ö20 “Tüm öğrenciler için aynı öğretim içeriğini kullanıyorum.”

Ö19 “Kaynaştırma öğrencilerimin planı farklı olduğu için herhangi bir uyarlamaya ihtiyaç duymuyorum.”

3.5. İçeriğinin sunumunda yapılan uyarlamalar

İçeriğinin sunumunda yapılan uyarlamalar temasında; beş öğretmenin birebir sunum yaptığı; yedi öğretmenin öğrencinin seviyesine göre sunum yaptığı; on iki öğretmenin içeriği sunarken kullandıkları yöntem ve tekniklerde uyarlama yaptığı; iki öğretmenin öğrencinin engel durumuna göre içeriği sunduğu; beş öğretmenin ise içeriğin sunumunda uyarlama yapmadığı ifade edilmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin içeriğinin sunumunda daha çok kullandıkları yöntem ve tekniklerde uyarlama yaptıkları belirlenmiştir.

Tablo 7.

İçeriğinin Sunumunda Yapılan Uyarlamalar

Alt Temalar	f
Birebir Sunum Yapanlar	5
Öğrencinin Seviyesine Göre Uyarlama Yapanlar	7
Yöntem ve Tekniklerde Uyarlama Yapanlar	12
Öğrencinin Engel Durumuna Göre Uyarlama Yapanlar	2
Uyarlama Yapmayanlar	5

Temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö5 “Zihinsel ve fiziksel durumuna göre birebir anlatarak ve ders içeriğini görsellerle destekleyerek sunmaya çalışıyorum.”

Ö15 “Sınıf içinde diğer öğrenciler olduğu için sunumda zorlanıyorum. Ancak anlamazsa ders çıkışı yardımcı oluyorum.”

Ö3 “Kaynaştırma öğrencimin seviyesini göz önünde bulundurarak onun için de uyarlıyorum”

Ö6 “Kaynaştırma öğrencilerinin seviyelerine uygun etkinlik ve materyallerle uygulamalar yapıyorum.”

Ö31 “Konuyu öğrencinin anlayabileceği bir şekilde sunup basit örnekleri öğrencinin çözmesine yardımcı olmaya çalışıyorum.”

Ö17 “Sunumu akıllı tahta üzerinden yaptığım için ilgisini çeken bir şey olduğunda onu da tahtaya çıkartıp akıllı tahtayı kullanmasını sağlamaya çalışıyorum.”

Ö21 “Sesimi ve beden dilimi onun anlayabileceği şekilde ayarlıyorum. Okuma yaparken ve konuşurken kelimelerin net olarak telaffuz edilip anlaşılmasına dikkat ediyorum.”

Ö16 “Kaynaştırma öğrencimin engel durumuna göre içeriği sunuyorum.”

Ö26 “Kaynaştırma öğrencisinin zihinsel ve fiziksel özelliklerini dikkate alarak en iyi yöntemi belirlemeye ve bu teknikle sunumu yapmaya çalışırım.”

Ö13 “Herhangi bir uyarlama yapmıyorum.”

Ö19 “Farklı bir uyarlama yapmıyorum.”

3.6. Öğretimin değerlendirilmesinde yapılan uyarlamalar

Öğretimin değerlendirilmesinde yapılan uyarlamalar temasında; bir öğretmen gözlem ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandığını; on bir öğretmen birden fazla ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandığını; altı öğretmen klasik ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandığını; bir öğretmen uygulamalı ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandığını; iki öğretmen ölçme ve değerlendirme yaparken ek puan verdiğini; on öğretmen ise ayrı sınav yaparak ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 8.*Öğretimin Değerlendirilmesinde Yapılan Uyarlamalar*

Alt Temalar	f
Gözlem Ölçme ve Değerlendirme Tekniğini Kullananlar	1
Birden Fazla Ölçme ve Değerlendirme Tekniği Kullananlar	11
Klasik Ölçme ve Değerlendirme Tekniğini Kullananlar	6
Uygulamalı Ölçme ve Değerlendirme Tekniğini Kullananlar	1
Ölçme ve Değerlendirmede Ek Puan Verenler	2
Öğrenci İçin Ayrı Sınav Hazırlayanlar	10

Temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö5 “Daha çok gözlemleyerek, soru cevap yöntemini kullanarak almış olduğumuz cevaplarla değerlendirme yapıyorum.”

Ö7 “Doğru-yanlış, çoktan seçmeli, şekilli sorular soruyorum.”

Ö24 “Sınavlarını yaparken yanlarına oturup, anlatarak kendinin doğruyu bulmasını sağlıyorum. Yaptığı olumlu davranışları notla da ödüllendiriyorum. İyi bir pekiştirici oluyor. Arkadaşlarının yanında övülmek çok hoşlarına gidiyor. Yaptıkları güzel davranışlardan sonra iyi şeyler söyleyince motive oluyorlar.”

Ö11 “Klasik ve açık uçlu sorularla değerlendirme yapıyorum”

Ö1 “Yazılı sınav, sözlü değerlendirme yapıyorum.”

Ö8 “Kaynaştırma öğrencisinin durumuna göre karar verip genellikle soru cevap tekniğini kullanmaktayım.”

Ö6 “Ders esnasında uygulamalı teknikleri tercih ediyorum.”

Ö16 “Öğrencime fazla puan vererek değerlendiriyorum. Çünkü kaynaştırma öğrencisi. Okuduğunu anlamada diğer öğrencilere göre çok geri düzeyde. Klasik sınav yapıyorum daha çok. Yoruma dayalı sorular soruyorum.”

Ö20 “Öğrenciye ek puan veriyorum.”

Ö2 “Ayrı yazılı yapıyorum. Daha önce verdiğim çalışma alanlarına uygun sorular soruyorum.”

Ö15 “Öğrencime ayrı soru hazırlıyorum. Özellikle anlama-anlatma becerilerini ölçecek sorular soruyorum.”

Ö29 “Yazılı sorularını sınıfın yazılılarından ayrı soruyoruz. Kavrayabileceği kazanımları ölçüyoruz.”

3.7. Öğretim programının uyarlanmasında karşılaşılan zorluklar

Öğretim programının uyarlanmasında karşılaşılan zorluklar temasında; üç öğretmen sınıf mevcudunun fazla olduğunu; yedi öğretmen zamanın yetersiz olduğunu; üç öğretmen bu konuda bilgi eksiklerinin olduğunu; dört öğretmen öğretim programından kaynaklanan sorunların olduğunu; iki öğretmen sınıfın fiziksel koşullarının uygun olmadığını; iki öğretmen diğer öğrencilerden kaynaklanan sorunların olduğunu; bir öğretmen materyal eksikliklerinin olduğunu; yedi öğretmen kaynaştırma öğrencisinin kendisinden kaynaklanan sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca iki öğretmen de karşılan sorunlara ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 9.*Öğretim Programının Uyarlanmasında Karşılaşılan Zorluklar*

Alt Temalar	f
Sınıf Mevcutlarının Fazla Olduğunu Belirtenler	3
Zamanın Yetersiz Olduğunu Belirtenler	7
Bilgi Eksikliklerinin Olduğunu İfade Edenler	3
Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunların Olduğunu İfade Edenler	4
Sınıfın Fiziki Koşulunun Uygun Olmadığını Belirtenler	2
Diğer Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar	2
Materyal Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar	1
Kaynaştırma Öğrencisinden Kaynaklanan Sorunlar	7
Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri	2

Temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö8 “Sınıf mevcudunun fazla olması ve öğrenci sevilerinin birbirinden farklı olması yönlerinden her öğrenciye gerekli zamanı ayırmakta güçlük çekiyorum. Boş zamanlarımda öğrencilerimin eksikliklerini gidermeye çalışıyorum.”

Ö18 “Sürekli kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenememek ve böylece sınıfın geneline hitap ederken kaynaştırma öğrencisinin dersle bağlantısının kopması. Bunun içinde kaynaştırma öğrencisini mümkün olduğunca dersle ilgili etkinliklerle uğraşmasını sağlamaya çalışıyorum.”

Ö2 “Öğrenci ile meşgul olma süremiz sınırlı. İstedığımız çalışmayı yapamıyoruz.”

Ö16 “Zaman sıkıntısı çekiyorum. Diğer öğrenciler ile ders işleyip kaynaştırma öğrencisine de zaman ayırınca süre yetmiyor. Diğer öğrencilere bazı derslerde daha fazla zaman ayırıp kaynaştırma öğrencisine de bireysel uğraş vermeye çalışıyorum. Yoksa dersleri yetiştirmede zorlanıyorum.”

Ö17 “Öğrenciyle bireysel ilgilenmek zamanımı alıyor. Akran öğretimini kullanarak bunu aşmaya çalışıyorum. Tabi bu bazen çok zor oluyor. Arkadaşları beraber çalışmak istemeyebiliyor.”

Ö1 “Öğrencimin düzeyini tam anlamıyla tespit edemediğimiz için ölçme değerlendirmede olması gereken kriterlere uymuyoruz.”

Ö13 “Böyle bir eğitim almadım. Bu durumu aşmak için Rehberlik servisine danışıyorum.”

Ö19 “Müfredatımız diğer öğrenciler için de çok ağır düzeyde. Bunu kaynaştırma öğrencisine uyarlamak zor oluyor.”

Ö14 “Program kaynaştırma öğrencisine göre hazırlanmadığı için birtakım zorluklarla karşılaşabiliyoruz. Bunu aşmak için öğrenciye göre program hazırlamak ve diğer öğrencileri de düşünmek biraz zorlayıcı olabiliyor.”

Ö12 “Fiziki koşullardan dolayı öğretim ortamını öğrenciye uygun hale getiremiyoruz.”

Ö25 “Diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini rencide etmesi, onunla dalga geçmesi gibi zorluklar yaşıyorum.”

Ö29 “Çok ciddi zorluklar yaşamadık. Bu öğrenciler için materyal bulmakta zorluk çekiyoruz. Bulamadığımız zaman kendimiz hazırlıyoruz.”

Ö9 “Derse dikkati konusunda zorluklar yaşıyorum. Ona dersle ilgili kısa zamanlı görevler veriyorum”

Ö22 “Öğrenci düzeyine göre sıkıntılar yaşanmaktadır. Bunun için kendi hazırladığımız etkinlikleri kullanıyorum”

Ö4 “Konuşma yaptırıyorum. Grup içi etkinliklere yer veriyorum. Akran danışmanlığı yaptırıyorum.”

Ö23 “Ailesi ile istişareler yaparak zorlukları aşmaya çalışıyoruz.”

3.8. Öğretimin uyarlanmasında alınan destekler

Öğretimin uyarlanmasında alınan destekler temasında; on sekiz öğretmen okul yönetimi ve rehberlik servisinden destek aldığını; altı öğretmen Rehberlik ve Araştırma Merkezinden destek aldığını; bir öğretmen okuldaki özel eğitim öğretmenlerinden destek aldığını; on bir öğretmen ailelerden destek aldığını; beş öğretmen ise hiçbir yerden destek almadığını ifade etmiştir.

Tablo 10.

Öğretimin Uyarlanmasında Alınan Destekler

Alt Temalar	f
Okul Yönetimi ve Rehberlik Servisinden Destek Alanlar	18
Rehberlik Araştırma Merkezinden Destek Alanlar	6
Özel Eğitim Öğretmenlerinden Destek Alanlar	1
Aileden Destek Alanlar	11
Destek Alamayanlar	5

Temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö21 “Materyal temin etme konusunda okul yönetiminden, öğrenci ile ilgili yapmam gerekenler konusunda rehberlik servisinden, çocuğun gelişimi ile ilgili aileden destek alıyorum.”

Ö3 “Rehberlik servisinden öğrencinin durumu hakkında bilgi alıyorum. Öğrencinin ev ortamındaki durumu hakkında aileden bilgi alıyorum”

Ö19 “En çok desteği okul rehber öğretmenlerimizden alıyorum. Öğrenciyi tanıma, gereksinimlerini bilme noktasında bizlere yardımcı oluyorlar.”

Ö15 “Aile ile iletişim halinde oluyorum. Okul rehberliği ile işbirliği yapıyorum.”

Ö6 “Rehberlik araştırma merkezi ile ailelerden destek alıyorum.”

Ö30 “Rehberlik araştırma merkezi ile ailelerden destek almaktayım.”

Ö5 “Okulumuzdaki özel eğitim öğretmeninden zorlandığım konularda fikir alıyorum. Aileler çok ilgisiz.”

Ö7 “Aileler ödevlerin yapımı konusunda çocuklarıyla birlikte çalışarak ellerinden gelen desteği veriyorlar.”

Ö17 “Ailesi çok ilgili. En çok onlar destek oluyor. Ev ödevi verdiğim zaman yardımcı olmaya çalışıyorlar. Öğrenci rehabilitasyon merkezine gittiği için aile ile iletişime geçip hangi konularda eğitim vermeleri konusunda tavsiyelerde bulunuyorum.”

Ö28 “Velisi ile sık sık görüşüp öğrencinin evde yapması gerekenler konusunda istişarelerde bulunuyorum.”

Ö18 “Yeterince destek aldığım söylenemez aldığım destek de formaliteden ileriye pek geçemiyor.”

Ö20 “Bir destek almıyorum.”

3.9. Öğretmenlerin konuya ilişkin eklemek istedikleri görüş ve öneriler

Öğretmenlerin konuya ilişkin eklemek istedikleri görüş ve öneriler temasında; üç öğretmen sınıf mevcudlarının azaltılması gerektiğini; dört öğretmen bu konuda öğrencilere destek verilmesi gerektiğini; dört öğretmen öğretim programında düzenlemeler yapılması gerektiğini; beş öğretmen öğretim ortamında düzenlemeler yapılması gerektiğini; iki öğretmen materyal desteği yapılması gerektiğini; altı öğretmen öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini; iki öğretmen ise ailelere eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca on Türkçe öğretmeni de kaynaştırma uygulamasını benimsemediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu hizmet içi eğitime katılmadığını belirtmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Konuya İlişkin Eklemek İstedikleri Görüş ve Öneriler

Alt Temalar	f
Sınıf Mevcudunun Azaltılması Gerektiğini İfade Edenler	3
Öğrenciye Destek Verilmesi Gerektiğini Belirtenler	4
Öğretim Programında Düzenlemeler Yapılması Gerektiğini İfade Edenler	4
Öğretim Ortamlarında Düzenlemeler Yapılması Gerektiğini İfade Edenler	5
Materyal Desteği Yapılması Gerektiğini İfade Edenler	2
Hizmet İçi Eğitim Verilmesi Gerektiğini İfade Edenler	6
Ailelere Eğitim Verilmesi Gerektiğini Belirtenler	2
Kaynaştırma Uygulamasını Benimsemeyenler	10

Temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö5 “Sınıf mevcudları çok fazla. Öğrenci sayıları azaltılmalı. Yoksa öğrencilere çok faydalı olamıyoruz.”

Ö21 “Kaynaştırma öğrencileri ile daha iyi ilgilenilmesi için sınıf mevcudlarının azaltılması gerekir veya okulda destek eğitim odası açılarak öğretmenin diğer öğrencilerle de ilgilenmesine fırsat tanınabilir.”

Ö28 “Kaynaştırma öğrencime faydalı olabilmek için sınıf mevcudunun az olması gerektiğini düşünüyorum. Ailenin öğretmenler ve okul idaresi ile işbirliği içerisinde olmasının öğrenci açısından faydalı olacağı kanaatindeyim.”

Ö19 “Başarabileceği kazanımlara yönelmek faydalı olacaktır. ‘Yapabiliyorum, başarabiliyorum.’ duygusunu geliştirmek önemli.”

Ö31 “Onlar yalnız kalmamalı, sınıf içerisinde aktif kılınmalıdır.”

Ö14 “Program ve kitaplar hazırlanırken kaynaştırma öğrencileri dikkate alınması gerekir. İşbirliği çerçevesinde hareket edilmesi gerekir. Ayrıca her okulda rehber öğretmenin olması ve öğretmenlerin sürekli bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö10 “Yazılı sınavlar öğrenci yetersizliğine, eğitim performansına ve gelişim özelliğine göre çeşitlendirilmelidir.”

Ö12 “Okullardaki öğretim ortamları kaynaştırma öğrencilerini de göz önüne alarak düzenlenmeli ve okullara bu öğrencilere yönelik ders materyalleri gönderilmeli.”

Ö26 “Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim verilmesi öğrenciler için daha iyi bir eğitim sunulmasına olanak sağlayacaktır.”

Ö16 “Okulumuzda destek odası bulunmuyor. Destek odası olması hem öğretmen hem de öğrenci için faydalı olacaktır.”

Ö21 “Kaynaştırma öğrencileri ile daha iyi ilgilenilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekir veya okulda destek eğitim odası açılarak öğretmenin diğer öğrencilerle de ilgilenmesine fırsat tanınabilir.”

Ö24 “Destek eğitim odaları artırılmalı. Ailelere de eğitim verilmeli. Bizlere de bu konuda hizmet içi eğitim verilmeli.”

Ö29 “Materyal desteği olmalı. Okullarda bu alanda uzman birer profesyonel bulundurulmalı.”

Ö3 “Sadece onlar için bir sınıf ya da ortam dizayn edilmeli. Aile ile sürekli iletişim halinde olunmalı.”

Ö18 “Normal düzeyde ki öğrencilerin olduğu sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin olması hedeflendiği şekilde bir faydası olmuyor ne yazık ki. Öğrenci kaynaşmadan ziyade kendi halinde sessiz bir şekilde olarak daha çok içine kapanık bir birey haline geliyor. Öğretmenler de ne yazık ki bu konuda eğitim almadıkları için belli bir plan program çerçevesinde bu öğrencilerle ilgilenememektedir ve yeterince ilgili kişi ve kurumlardan destek alamamaktadır. Bunun yerine kaynaştırma öğrencilerine uygun özel sınıf ve öğretmenlerle bu öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde ders işlenmelidir. Ama Beden eğitimi resim gibi derslerde öğrenciler normal düzeydeki öğrencilerin bulunduğu sınıflara getirilip bu şekilde kaynaştırma etkinliklerine katılması daha uygun olacaktır.”

Ö27 “Okullarda daha uygun koşullar bulunmalı. Kaynaştırma alanında eğitim almış öğretmenlerin bulunması gerekli. Veliler bilinçlendirilmeli. Velilerin ev ortamında çocuğa destek olması sağlanmalı.”

Ö6 “Dersteki tek kaynaştırma öğrencisiyle yapılmasının daha verimli olacağı düşüncesindeyim. Çünkü farklı seviyedeki öğrencilerle ilerlemek çok zor oluyor.”

Ö15 “Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içinde yalnız kaldıklarını, diğer öğrencilerin arasında ister istemez dışlandıklarını düşünüyorum. Ayrıca ders içinde öğrencilere gerekli vakit maalesef ayrılamıyorum. Bu öğrencilerin kendi seviyelerindeki öğrencilerle ayrı eğitim alması gerekir diye düşünüyorum.”

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesinin amaçladığı araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucu elde edilen bu bulguların tartışması ve literatürle karşılaştırılmasına; araştırma sonuçlarına ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için oluşturmuş oldukları sıra düzeninin öğretim ortamının uyarlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Fakat araştırma bulgularında kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim ortamının düzenlenmesinde yapmış oldukları uyarlamaların eksik olduğu görülmektedir. Çünkü öğretim ortamının düzenlenmesi konusunda yaptıkları uyarlamalar, kaynaştırma öğrencileri için uygun sıra düzeninin oluşturulması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı sınıf ortamını öğrencilerine göre düzenlemektedir. Bu uyarlamanın da fiziksel düzenleme kapsamında olduğu için kaynaştırma öğrencilerine öğretim ortamının uyarlanması konusunda katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise herhangi bir uyarlama yapmadığını belirtmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin akademik ve sosyal etkinlikler için rutin oluşturmadıkları, sınıfa özgü bir atmosfer (sınıf iklimi) oluşturmadıkları, davranış yönetimi konusunda bir uyarlama yapmadıkları, zaman kullanımı konusunda düzenlemeler yapmadıkları ve öğrenci gruplarının oluşturulması konusunda uygulama yapmadıkları görülmektedir. Bu bulgu Denizli (2015), Sucuoğlu ve Kargin (2006) ve Vural'ın (2008) yapmış oldukları çalışmaları desteklemektedir. İlgili araştırmalarda da öğretmenlerin uygun sıra düzenine dikkat ettikleri belirlenirken diğer ortam düzenlemelerine yer vermedikleri görülmektedir. Yıkmiş ve Bahar'ın (2002) yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler ile etkileşime girmesi için sistematik bir çalışma yapmadıkları görülmektedir. Nizamoğlu'nun (2006) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi sınıfta yokken diğer öğrencileri engel durumları ve kaynaştırma öğrencisine nasıl yardımcı olabilecekleri konuları hakkında bilgilendirdikleri belirtilmiştir.

Amaçlarda yapılan uyarlamalara ilişkin kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenleri, farklı şekillerde uyarlama çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu amaçlarda uyarlama ve basitleştirmeler yaparken bazıları da kolaydan zora, ek amaç belirleyerek, temel amaçları hedef alarak, sadeleştirmeler yaparak uyarlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Vural ve Yıkmiş (2008) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun amaçlarda basitleştirme yaptığı görülmektedir. Bu bulgu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Fakat yapılan bu uyarlamaların etkili olmadığı düşünülmektedir. Çünkü kaynaştırma öğrencilerinin çoğu için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanmadığı görülmekle beraber öğretmenlerin amaçlarda yaptıkları uyarlamaların hazırlık yapılmadan ders esnasında düşünülerek gerçekleştirilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için amaçlarda yapılan uyarlama konusunda sistemli bir çalışma içerisinde olmadıkları ve kendi yöntemlerine göre amaçlar belirlemeye çalıştıkları görülmektedir. Nizamoğlu'nun (2006) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin amaçlarda

basitleştirmeler yaptığı, düzeye göre amaçlar belirlediği belirtilmişken iken öğretmenlerin sistemli bir çalışma içerisinde olmadıkları görülmektedir. Vlachou vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma ise araştırmaya katılan öğretmenlerin uyarlamalar yapma yerine, ders müfredatına ve ders kitabına sıkı sıkıya bağlı kaldıklarını göstermektedir. Otukile-Mongwakets vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitim programında uyarlamaları yapmaya gerek duymadıkları ve özel gereksinimi olmayan diğer akranlarıyla aynı programının öğretimine devam ettikleri belirtilmiştir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun materyallerde uyarlama yaptıkları belirlenmiştir. Materyallerde uyarlama yaptığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerden beşi teknolojik araç-gereç kullandığını belirtmiş olup, uyarlama yapan diğer öğretmenler ise görsel materyal kullandıklarını, öğrencinin seviyesine göre uyarlama yaptıklarını, öğrencinin ilgisini dikkate aldıklarını, ek çalışma yaptırdıklarını, öğrencinin engel durumuna göre uyarlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Uyarlanan materyallerin görsel araç gereçlerden oluşması ve teknolojik araç gereç kullanılmasının materyallerin etkili olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin bir kısmının kullandıkları materyallerde uyarlama yapmamasının öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Denizli'nin (2015) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun uyarlama yapmadığı, materyal olarak en çok görsel materyalleri tercih ettiği görülmektedir.

Araştırma yapılan kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinden beşinin içeriğin hazırlanmasında uyarlama yapmadığı görülmektedir. Diğer öğretmenler ise içerikte basitleştirmeler yaptıklarını, farklılaştırma yaptıklarını, amaca uygun içerik hazırladıklarını, öğrencinin seviyesine göre uyarlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Fakat içeriğin hazırlanmasında farklı şekilde uyarlamalar yaptıklarını belirten öğretmenlerin planlarında bu uyarlamalara yer vermemesi, bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamamaları ve öğretim esnasında uyarlamayı gerçekleştirmeye çalışmaları etkili bir içerik hazırlanması konusunda yeterli kalınmayacağını düşündürmektedir. Diken ve Sucuoğlu (1999) ve Nizamoğlu'nun (2006) yapmış oldukları araştırmalarda da bazı öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamadıkları ve ayrı bir çaba içerisinde olmadıkları görülmektedir. Bu araştırmalar da araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin içeriğin sunumunda daha çok kullandıkları yöntem ve tekniklerde uyarlama yaptıkları belirlenmiştir. Uyarlama yapan diğer öğretmenler ise öğrencinin seviyesini dikkate aldıklarını, birebir sunum yaptıklarını, öğrencinin engel durumuna göre uyarlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ise herhangi bir uyarlama yapmadığını belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun içeriğin sunumunda uyarlama yaptıklarını belirtmelerine rağmen içeriğin sunumunda yapılan uyarlamalarının eksik olduğu düşünülmektedir. Çünkü içeriğin sunumunda yapılan uyarlamalarda öğretmenlerin büyük grup öğretimi, küçük grup öğretimi, akran merkezli uygulama, öğrencinin önceki bilgilerini harekete geçirme, öğrenciye ön uyarın verme, pekiştirme kullanma, ders amacının açıklanması, öğrenciyi öğrenmeye hazırlama, basit dil kullanımı gibi uygulamalara yer vermedikleri görülmektedir. Bu bulgu da içeriğin sunumunda yapılan öğretimsel uyarlamaların sınırlı kaldığını göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu öğretimin değerlendirilmesinde uyarlama yaptığını belirtmiştir. Fakat yapılan uyarlamalar daha çok geleneksel değerlendirme yöntemlerine dayanmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kaynaştırma öğrencisi için ayrı bir sınav hazırladıklarını ve birden fazla ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin diğer bir kısmı ise klasik ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandığını, gözlem ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandığını, uygulamalı ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandığını ve ölçme ve değerlendirme yaparken ek puan verdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, kaynaştırma öğrencilerinin belirlenen hedeflere ulaşım ulaşımadıklarının tespitinin tam anlamıyla yapılmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif değerlendirmelere yer vermedikleri, ölçme ve değerlendirme yaparken sınav ortamında, sınavın süresi ve zamanında, sınav yönergelerinin sunumunda, öğrencilerin sınav öncesi motivasyonunun artırılmasında bir uyarlama yapmadıkları belirlenmiştir. Yıkımsı ve Bahar'ın (2002) yapmış oldukları çalışmada da öğrencilerin özelliklerine uygun değerlendirme araç ve süreçlerine yer vermedikleri belirlenmiştir. Denizli'nin (2015) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencinin seviyesine göre ayrı sınav hazırladığı bir kısmının ise plandaki kazanımlara dikkat ettiği ve performans değerlendirmesi yaptığı görülmektedir. Güven'in (2009) yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin daha çok geleneksel değerlendirme yöntemlerine ağırlık verdikleri, alternatif değerlendirmelere yeteri kadar ağırlık vermedikleri belirtilmiştir. Bu bulgu da öğretmenlerin alternatif değerlendirme türlerinden olan portfolyo (ürün dosyası), kontrol listeleri, bireyselleştirilmiş eğitim planındaki gelişmeleri temel alan uygulamalar ve öğrenci çalışmaları gibi yöntemlerine yer vermediklerini göstermektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenleri en çok öğretimin uyarlanmasında zaman konusunda sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretim zamanının yetersiz olmasının kaynaştırma öğrencisine ayrılan zamanı ve yapılan uyarlamalardaki verimliliği de olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Zaman konusunda sıkıntı yaşanmasının en büyük sebebi sınıfların kalabalık olmasına bağlanabilir. Yiğen'in (2008) yaptığı araştırmada, sınıfların kalabalık

olmasının öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yeterince zaman ayıramamasına ve dolayısıyla kaynaştırma öğrencisinin ihtiyacı olan ilgi ve desteği alamamasına neden olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Bilen'in (2007) araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf mevcudunun kaynaştırma uygulaması için uygun olmadığını vurgulamışlardır. Vlachou vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar ile ilgili zaman yetersizliğinden şikâyetçi oldukları ve uyarlama yapılmasının zaman kaybı olarak görüldüğü belirtilmektedir.

Bunun dışında öğretmenler öğretimin uyarlanması konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Önder (2007), Vural (2008) ve Vlachou vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenlerin çoğu kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu da kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitimin önemini bir kez daha göstermektedir. Verilen cevaplarda öğretmenler de bunu dile getirmişlerdir. Daha önce yapılan bazı çalışmalar da bu sonucu doğrular niteliktedir. Batmaz ve Çermik (2019) ve Aydın ve Tuğluk (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bilgi eksikliğinin bulunduğu, bu yüzden öğretimsel uyarlamalar konusunda zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir. İzci'nin (2005) yaptığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerinin yeterli olmamasının, kaynaştırma eğitiminin istenilen hedeflere ulaşmamasının nedenlerinden biri olduğu, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara bazı sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler yapmak istemelerine rağmen yeterli bilgi ve beceri sahibi olmamalarının kendilerini bu konuda yetersiz hissetmelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca bazı öğretmenler ise öğretim programından kaynaklanan sorunların olduğunu, sınıfın fiziki koşullarının uygun olmadığını, materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunların olduğunu ve kaynaştırma öğrencisinden kaynaklanan sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Cankaya ve Korkmaz'ın (2012) yaptığı çalışmaya katılan öğretmenler de okul ve sınıflardaki fiziki koşulların kaynaştırma eğitim uygulamalarına uygun olmadığını belirtmektedir. Güzel'in (2014) yaptığı çalışma da okulun fiziki olanaklarının kaynaştırma öğrencisi için uygun olmadığı yönündedir.

Karşılaşılan zorluklara ilişkin bazı Türkçe öğretmenleri sınıftaki diğer öğrencilerden kaynaklanan sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinin artırılmasında, özel gereksinimli öğrenciler açısından önemli bir etken olarak gösterilen sosyal beceri kazandırılması ve akran desteğinin sağlanmasının (Sucuoğlu, 2005) özel gereksinimli öğrencilere dönük tutumu da olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir. Ayral vd.nin (2014) yaptığı çalışmada da kaynaştırma uygulamaları kapsamındaki normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrenciler için sosyal beceri kazandırmaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bulgularda öğretmenlerin sosyal beceri kazandırmaya yönelik çalışmalarının eksik olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir Türkçe öğretmeni karşılaştığı sorunları çözmek için sorunlara yönelik kaynaştırma öğrencisine etkinlikler yaparak ve kaynaştırma öğrencisi için akran danışmanlığı yaptırarak bu sorunları aşmaya çalıştığını ifade etmiştir. Ayrıca başka bir öğretmen ise aile ile görüşmeler düzenleyerek sorunları aşmaya çalıştığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretimsel uyarlamaya ilişkin karşılaştıkları zorluklara dair herhangi bir çalışma yapmadıkları ve bu zorlukları aşmak için bir öneride bulunmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karşılaşılan zorluklara ilişkin herhangi bir çalışma yapmamasının bu konuda gerekli olan yeterliliklere sahip olmadıklarından kaynaklandığı kanaatine varılmıştır. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili yapılan birçok çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yeterli donanıma sahip olmadıkları ortaya koyulmuştur (İzci, 2005; Temel, 2000).

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinden büyük bir çoğunluğu öğretimin uyarlanmasında okul yönetiminden ve rehberlik servisinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Destek aldığını belirten öğretmenler verdikleri cevaplarda okul yönetiminin daha çok materyal konusunda destek verdiğini belirtirken rehberlik servisinin ise kaynaştırma öğrencilerinin dosya bilgileri ile bu öğrencilere nasıl davranacakları konusunda destek verdiklerini belirtmişlerdir. Nizamoğlu'nun (2006) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okul yönetimi ve rehber öğretmenlerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ise Türkçe öğretmenlerinin her ne kadar okul yönetiminden destek aldıklarını belirtse de tam anlamıyla destek alamadıkları şeklinde değerlendirilmektedir. Bu durumun sebebinin ise okul yönetiminin kaynaştırma konusunda yapması gerekenlerin yasal olarak belirtilmeyerek yönetimin inisiyatifine bırakılmasından ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin bu konuda denetim eksikliklerinin bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sarı ve Bozgeyikli (2003) de yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması konusunda okul yönetiminin destek vermesi için yasal yoldan okul yöneticilerine rol ve sorumluluk verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Rehberlik Araştırma Merkezinden destek alma konusunda ise kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin çoğunun destek alamadıkları görülmektedir. Araştırma bulguları, Rehberlik Araştırma Merkezinin kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenleri bu konuda yalnız bıraktığını göstermektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Millî Eğitim Müdürlüklerinden destek almadıkları açık bir şekilde gözükmektedir. İl Millî Eğitim yöneticilerinin kaynaştırma konusundaki bilgileri üzerine yapılan araştırmada yöneticilerin kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür (Yıkılmış, 2006). Bu araştırma sonucu da kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin destek alamamalarının nedenleri arasında değerlendirilmektedir.

Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinden büyük bir çoğunluğu ailelerden destek almadıklarını belirtmektedirler. Ailelerin destek vermemesinin kaynaştırma uygulamasını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ailelerin kaynaştırma uygulaması konusunda öğretmenlere destek vermemesinin sebebinin bu konuda bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı kanaatine varılmıştır. Türkiye’de özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda da en fazla gereksinim duyulan boyutun "Bilgi Gereksinimi" olduğu belirtilmektedir (Akçamete & Kargın, 1996). Bu araştırma elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Kargın vd.nin (2003) kaynaştırma uygulamasına ilişkin öğretmen, yönetici ve anne babaların görüşlerini inceledikleri çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu çalışmada anne babaların kaynaştırma konusunda bilgilendirilmesi neticesinde öğretmenler ile daha fazla işbirliği yapabilecekleri belirtilmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı ise herhangi bir yerden destek almadığını belirtmiştir. Bu durum ise öğretimsel uyarlama açısından sorun teşkil edebilmektedir. Çünkü özel eğitimde iş birliğinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Cankaya ve Korkmaz (2012), yapmış oldukları araştırmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel eğitim programlarının hazırlanmasında ihtiyaç duydukları yardımı ilgili kişi ve kurumlardan alamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama konusunda eklemek istedikleri görüşler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıf mevcudunun azaltılmasını, öğrenciye destek verilmesini, öğretim programında düzenlemeler yapılmasını, öğretim ortamlarında düzenlemeler yapılmasını, materyal desteği yapılmasını, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini, ailelere eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Batmaz ve Çermik (2019) tarafından yapılan araştırma ile tutarlıdır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin özel eğitim ve uyarlama konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu, ailelere eğitim verilmesi gerektiği, zaman yetersizliği olduğu, materyal eksikliğinin bulunduğu, sınıf mevcudunun fazla olduğu, öğretim programında düzenlemeler yapılması gerektiği, okullarda fiziki düzenlemeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca on Türkçe öğretmeni de kaynaştırma uygulamasını benimsemediğini belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle kaynaştırma uygulamasına ilişkin yapılacak öğretimsel uyarlamaların istenilen düzeyde olmayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasını benimsememesinin en büyük sebebinin bu konuda bilgi eksikliklerinin olması, sınıf mevcutlarının çok olması, yeterince destek alamamaları olduğu düşünülmektedir. Gözün ve Yıkılmış (2004) ve Babaoğlu ve Yılmaz’ın (2010) yapmış oldukları araştırmalarda da öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarının ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan başka bir araştırmada ise kaynaştırma ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir (Avcı, 1999).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerin üçte biri hizmet içi eğitime katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterliliklerini artırma ile ilgili herhangi bir çalışma yapmadıkları kanaatine varılmıştır. Bu bulgu Sarı ve Bozgeyikli’nin (2003), öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının kaynaştırma ile ilgili bir eğitim almamalarından dolayı olumsuz olduğu bulgusuyla tutarlıdır. Ayrıca Sharma vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlar incelenmiş ve bilgilendirme programı uygulamasının katılımcıların kaygı düzeylerini düşürücü etkide olduğu saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlere kaynaştırma ve öğretim uyarlaması konusunda verilecek eğitimin ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına yönelik şu öneriler verilebilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlere öğretim öncesinde, öğretimin sunumunda, öğretim sonunda yapılması gereken uyarlamalara yönelik ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme, etkili zaman yönetimi konularında hizmet içi eğitim verilmelidir. Özel gereksinimi olmayan öğrencilere sosyal beceri kazandırılması ve kaynaştırma öğrencilerine akran desteğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Aileler özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgilendirilerek öğretmenlerle işbirliği yapılması sağlanmalıdır.

İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma Türkçe öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Kaynaştırma öğrencisi bulunan diğer branş öğretmenlerinin yaptıkları öğretimsel uyarlamalar araştırılabilir. Öğretmenlere öğretimin uyarlanmasına yönelik bilgilendirme programı uygulandıktan sonra ve bilgilendirme programı uygulanmadan önce öğretimin uyarlanmasına ilişkin uygulamaları karşılaştırılabilir. Türkçe öğretmenlerinin, öğretimsel uyarlamalar ile ilgili nelere ihtiyaç duyduklarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. & Kargın, T. (1996). İştme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Avcı N. (1999). *Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Aydın, D. & Tuğluk, M. N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 423-433.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş., & Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Bilgisayar Yayıncılık.
- Batmaz, G. & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. (2009). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Vize Yayıncılık.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Cankaya, Ö. & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri* [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Güleryüz, B. & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- İnce, M. & Yıkılmış, G. (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 334-347.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2431-2464.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Eripek, S. (Ed.), *Özel eğitim* (s. 1-14) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- MEB. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B., & Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: Issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 169-177.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Sarı, H. & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-204.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. & Ünsal, P. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Kültür Yayınları.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Topçu, E. & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: Implications for inclusive responses. *Revista de Educacion*, 349, 179-201.
- Vural, M. & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yıkılmış, A. & Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 85-95.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl millî eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yiğen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

An educational environment for students with special needs ranges from the least restrictive ones to the most restrictive ones. These settings are grouped into general education classrooms, resource rooms, special classrooms, special education schools, and boarding school/nursing homes. With the least restrictive educational environment, it is aimed that the student is in the same environment as their peers and meets their educational needs at the highest level. The least restrictive educational environment indicates “inclusive education” (Kargin, 2004; Kırcaali-İftar, 1998).

All school staff must demonstrate accepting and supportive approaches towards students with special needs to continue inclusive education practices successfully. In addition, support education services should be provided to students and teachers in the general education class. The teacher should cooperate with all parents in the classroom (Kargin, 2004).

Concerning the practices of inclusive education, effective teaching practices play an important role in increasing the school success of other students. For this reason, it is necessary to take measures and make various arrangements to ensure that each student benefits from teaching at the highest level. These additional measures and regulations are called instructional adaptation (Batu & Kırcaali-İftar, 2005).

While determining the strengths and weaknesses of the students, three areas are evaluated. These are academic development, physical development, social-emotional development. In addition, basic academic skills such as academic development, mathematics and literacy, cognitive and learning methods, and vital skills that support school success are evaluated in three areas (Tekin İftar, 2012).

The general purpose of the Turkish course can be listed as follows. First, it is to improve students' listening/watching, speaking, reading, writing skills through the acquisitions and activities. In addition, being aware of the features and richness of the Turkish language, it is to use Turkish correctly and effectively. Thus, students are prepared for life and the future (MEB, 2006).

It is believed that determining the views of Turkish language teachers about the instructional adaptations in inclusive education practices will be important for effective Turkish teaching.

2. METHOD

The case study method, one of the qualitative research approaches, was used in the study conducted in the 2016-2017 academic year. A total of 31 Turkish language teachers working at secondary schools in Konya and its districts and having mainstreaming students participated in this study. The study group was selected by the snowball chain sampling method, one of the purposeful sampling methods. After the researcher prepared the semi-structured interview form used in the study, it was examined by three faculty members in the field of special education and a special education teacher for its validity. The interview form consists of 2 parts. The first part consists of demographic information, and the second part consists of 8 semi-structured questions aimed at determining the opinions and suggestions of Turkish language teachers regarding the instructional adaptations. There is also a section in the interview form where teachers can add their thoughts. The categories were determined by coding the data obtained from the interview form consisting of semi-structured questions with descriptive analysis. The answers given by the teachers were presented in the findings section in a neutral and detailed manner without any comments.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the theme of adaptations made in the arrangement of the teaching environment, it is observed that teachers concentrate on creating appropriate order for mainstreaming students. Also, some of the teachers stated that they organize the classroom environment according to their students.

In the theme of adaptations made in the aims of the Turkish program, most of the teachers stated that while adapting and simplifying the goals, some of them made adaptations from easy to difficult by setting additional goals, taking into account the basic goals, by simplifying them.

In the theme of the adaptations made in the materials, the teachers stated that they used visual materials and technological tools. Also, some teachers indicated that they had additional studies done and adapted according to the level of the student. Some teachers stated that they did not make any adaptations.

In the theme of adaptations made in the preparation of the content, teachers stated that they made simplification and differentiation in range, prepared content suitable for the purpose, and prepared content suitable for the level of the student.

In the theme of the adaptations made in the presentation of the content, it was determined that the teachers adapted the methods and technicians in the presentation of the content. Some teachers stated that they consider the student's level, make one-to-one presentations, and adapt according to the student's disability.

In the theme of adaptations made in the evaluation of teaching, teachers state that they use more than one measurement and evaluation technique; they use the classical measurement and evaluation technique, and they make measurement and evaluation by making separate exams.

On the theme of the difficulties encountered in adapting the curriculum, the teachers stated that they had trouble with time. Some teachers indicated that they lacked knowledge about the adaptation of instruction. They also stated that problems arose from the curriculum, the physical conditions of the classroom were not suitable, and the lack of materials causes problems. Some teachers stated that they did activities for students to solve the problems they encountered. They tried to overcome these problems by having peer counseling for the inclusion student. He also stated that he was trying to overcome the problems by making interviews with parents.

In the theme of supports received in adapting teaching, most of the teachers stated that they received support from the school administration and guidance service in adapting the teaching. The teachers stated that they received support from the school administration regarding the material. They stated that the guidance service received support for mainstreaming students about how to behave with their file information.

In the theme of opinions and suggestions that teachers want to add on the subject; reduction of class size; support for students; making arrangements in the curriculum; making arrangements in the teaching environment; providing material support; in-service training for teachers; they stated that parents should be educated. Also, some teachers stated that they do not adopt mainstreaming practices.

The following recommendations can be given for the results of the research: In-service training should be given to teachers regarding the adaptations to be made before the instruction, in the presentation of the teaching, and at the end of the education. This training should be on material development, measurement, and evaluation, effective time management. Students with no special needs need to gain social skills. Efforts should be made to provide peer support to mainstreaming students. Parents should be informed about special education and inclusion, and cooperation with teachers should be ensured.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.07.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: YDÜ/EB/2017/23

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1'in araştırmaya katkı oranı %60, yazar 2'nin araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 31.01.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.07.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-871669>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TARİHSEL ÇEVRENİN TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANIMINA YÖNELİK YAKLAŞIMLARI*

Didem ÇAPAR¹, Erkan ŞENŞEKERCİ²

ÖZ

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde tarihsel çevrenin kullanımına yönelik tutum, görüş ve olanaklarını derinlemesine belirlemek ve tarihsel çevrede öğretimin önündeki engelleri aşmaya yardımcı olabilecek öneriler geliştirmek amacıyla yönelik olarak yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve tarihsel çevrenin genelde öğretime, özelde tarih öğretimine sağlayabileceği olası didaktik yarar ve katkılar ortaya konmuştur. Daha sonra, literatür bulguları ve uzman görüşlerinden yararlanılarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı 2018-2019 akademik yılında Çanakkale ilindeki 6 farklı ortaokulda görev yapmakta olan 14 Sosyal Bilgiler öğretmenine uygulanmış ve elde edilen bulgular araştırma sorularımız çerçevesinde kavramsallaştırılıp tarihsel çevrede öğretim hakkında (i) Bilgi ve farkındalık, (ii) Tutumlar ve (iii) Görüşler olmak üzere kategorize edilmiştir. Bulgular, ilgili literatürdeki bulgular ile karşılaştırılıp tartışılmış ve tarihsel çevrede öğretim konusunun muhatabı olabilecek kişi ve kurumların çalışmalarına katkı sağlayabilecek bir dizi öneri ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Alan gezileri, kültürel miras, okul dışında eğitim, tarih öğretimi, tarihsel çevre

SOCIAL STUDIES TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE UTILISATION OF HISTORICAL ENVIRONMENTS IN HISTORY TEACHING

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the attitudes, views and opportunities of social studies teachers in regard to the use of the historical environment in social studies courses, and to develop suggestions that can help overcome the obstacles to teaching in the historical environment. First of all, a comprehensive literature review within the scope of the study was made and the possible didactic benefits and contributions of the historical environment to teaching in general and to history teaching in particular were presented. Subsequently, a data collection tool suitable for the semi-structured interview technique was developed by using the literature findings and expert opinions. The data collection tool was then applied to 14 Social Studies teachers working in six different secondary schools in Çanakkale in the 2018-2019 academic year, and the findings were conceptualized within the framework of our research questions and categorized as (i) knowledge and awareness, (ii) attitudes and (iii) opinions about teaching in the historical environment. The findings were discussed in comparison with the findings from the relevant literature, and a series of suggestions have been made that could contribute to the prospective studies of individuals and institutions that could be interested in teaching in the historical environment.

Keywords: Study trips, cultural heritage, outdoor teaching, history teaching, historical environment

* Bu araştırma Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarihsel Çevrenin Kullanımına Yaklaşımı ve Çanakkale İlindeki Tarihsel Çevre İçin Öğretim Programı Temelli Bir Uygulama Kılavuzu" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, didemcapar93@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7474-8730>

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erkans@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3018-5301>

1. GİRİŞ

Fizik bilimindeki gelişmeler, özellikle de Einstein fiziği ve sonrasındaki kuramlar, insanın zamanı ancak hareket ve mekân ile birlik içinde kavrayabildiğini; başka deyişle insan zihninin zamanı algısal değil yalnızca kavramsal olarak öğrenebildiğini göstermektedir (Oktav & Taslaman, 2017). Yaşamın her alanında etkileri olan bu kuramsal gelişmeler, eğitim alanında da doğal olarak zaman öğretimini kavramsallaştırmaya, bunun için de tarihsel olayları mekânla ilişkilendirmeye yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini beraberinde getirmiştir. Aslında eğitim tarihinin bütünü açısından bakıldığında, 20. yüzyılın ilk yarısına damga vurmuş çeşitli kuramların da bu gelişmeyi pekiştirip hızlandırdığı görülmektedir. Örneğin Johann Pestalozzi, Fröbel, John Dewey, Patrick Geddes, Paolo Freire, Jean Piaget ve Jerome Bruner gibi düşünür ve eğitimcilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi, sezgilerin gücünü, duyu organlarının işe koşulmasını ve bireylerin öznel deneyimlerini öğrenmede temel belirleyici kabul eden görüşleri (Castle, 2002; Demircioğlu & Demircioğlu, 2015; Higgins & Nicol, 2002; Shanely, 2006; Smith, 2002; Şimşek & Kaymakçı, 2015) okul dışı eğitim anlayışının miladı olmuşlardır.

Okul dışı eğitim, çoklu zekâ ve yapılandırmacılık gibi çağdaş öğrenme kuramlarının da etkisiyle 1970’li yıllardan itibaren eğitim programlarının bütününde yer bulmaya başlamıştır. Okul dışı eğitim tanımlarının ortak paydasının “maruz kalmaya, deneyimlemeye ve yaparak-yaşayarak ilkesine dayalı, öğretmen-öğrenci hiyerarşisini ortadan kaldıran, öğrenme alanını yaşamın kendisine taşıyan ve etkileşimli öğrenmeyi mümkün kılan” (Fägerstam, 2012; Priest, 1986; Szczepanski, 2009; Şimşek & Kaymakçı, 2015) ve hemen her öğrenme alanı ya da konu türüne uygun olduğu belirtilen (Education Outside, 2005; Szczepanski, 2009; Üztemur vd., 2018) bir öğretim yöntemi olarak ele alınması olduğu söylenebilir.

Bir öğrenme-öğretme etkinliğinin okul dışı eğitim sayılabilmesi için belirli asgari standart ve özellikler taşıması gerekmektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir (Higgins & Nicol, 2002; Priest, 1986; Shanely, 2006; Şimşek & Kaymakçı, 2015):

- 1- Öğretim programının kazanımları doğrultusunda planlanmalıdır.
- 2- Disiplinlerarası bir anlayışla ele alınıp tasarlanmalıdır.
- 3- Tüm duyu organlarının kullanılmasını gerektirmelidir.
- 4- İnsan-çevre ilişkisini aydınlatmalıdır.
- 5- Her aşaması değerlendirilmelidir.
- 6- Çevreye saygı kuralları çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.
- 7- Öğretmen-öğrenci arasında hiyerarşik ilişki olmaksızın gerçekleştirilmelidir.

Tarihsel çevre arkeoloji ve etnolojiden güzel sanatlara, sanat tarihinden mimarlığa pek çok sosyal bilim ve mühendislik alanı için ilgi çekici bir konu olmuş, farklı problem durumları açısından tarihsel çevreyi temel alan birçok çalışma yapılmıştır. Yurt içinde yapılmış çalışmalara baktığımızda, YÖK Ulusal Tez Merkezinde tarihsel çevre ve tarihî çevre anahtar sözcükleriyle 2019 yaz döneminde yaptığımız ve 2021 Temmuz ayında da güncellediğimiz taramaya göre, anahtar sözcükleri doğrudan içeren 132 lisansüstü tez saptanmıştır. 21’i doktora ve 111’i de yüksek lisans tezinden oluşan bu çalışmaların yalnızca 7’sinin eğitim-öğretim alanında kodlandığı görülmüştür. Diğer 125 tez ise başta mimarlık, kent planlama ve arkeoloji olmak üzere farklı disiplinlerde üretilmiştir. Eğitim-öğretim alanında kodlanmış tezler ise ya okul öncesi, ilkökul, özel eğitim ve mesleki eğitim olmak üzere farklı eğitim basamaklarında üretilmiş tezlerden ya da tarihsel çevreyi müze eğitimi ve güzel sanatlar eğitimi ile sınırlı olarak ele alan tezlerden oluşmaktadır. Yurtiçi literatürde konunun kuramsal ve kavramsal boyutları bağlamında üretilmiş tezler ve yapılmış yayımlar kategorik olarak okul dışı ortamların eğitimde kullanılması, eğitimde gezi ve gözlem yönteminin kullanılması, tarihsel çevre ve yerler ile müzelerin eğitimde kullanılması, tarihsel ve kültürel varlıklara yönelik görüş, tutum, algı ya da farkındalık düzeylerinin incelenmesi, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ilgili konular açısından analizi şeklinde özetlenebilirler. Deneysel ya da uygulamalı nitelikteki çalışmalar ise tarihsel çevrede yapılabilecek öğretim etkinlikleri, tarihsel çevre ve müzelerdeki öğrenme-öğretme etkinliklerinin tarih eğitimine, öğrenme kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ve genel olarak akademik başarıya etkisi şeklinde kategorize edilebilir. Yurtdışı literatürde çalışmamıza referans oluşturan bazı araştırmalar ise müzelerin eğitsel işlevleri, öğrencilerin çevre ve çevre sorunları bilgisi düzeyleri, müze ve çevre gezilerinin etki ve yararları ve müze gezilerinde öğretmenlerin rolleri olarak özetlenebilir.

Fiziksel, arkeolojik ve sanatsal unsurlar ile kullanıcılarının toplumsal değerlerinin bütünleşmesi sonucunda oluşan tarihsel çevre, dünün toplumları ile modern toplum arasında eşsiz bir bağıdır (Alkış & Oğuzoğlu, 2005b; Kyvig & Marty, 2000/1996; Öner, 2015; Westergren, 2009; Yeşilbursa, 2008). Doğal halleriyle kalmış yerler, tematik müzeler ve müzeleştirilerek ziyarete açılmış açık alanlar olmak üzere üç formda karşımıza çıkan (Öner, 2015) tarihsel çevre unsurları, tarih araştırmacıları ve tarih öğrenenler için paha biçilmez bilgiler taşıyan belirli izler barındırırlar. Kyvig ve Marty’e göre (2000/1996) bunlar (i) maddî olmayan (soyut) izler, (ii) maddî izler, (iii) yazılı izler ve (iv) temsilî izler (şarkılar, masallar vb.) olmak üzere dört farklı formda olabilirler.

2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanununa göre tarihsel çevre mekân olarak “yer üstünde, yer altında ya da su altında bulunan değerler” olarak belirtilmekte ve statüsüne, özelliklerine ve kullanım durumlarına göre sit, koruma alanı, ören yeri gibi alt kategorilere ayrılmaktadır (Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu, Md. 3). Nitekim yalnızca mevzuatta değil, akademik literatürde de tarihsel çevre kavramı ile öncelikle kentsel sit alanları ve yanı sıra doğal, tarihsel, arkeolojik ve paleolojik sitler ifade edilmektedir (Albayrak, 2004; Sarı, 2008). Bu tanımlar, UNESCO’nun 26-30 Kasım 1976’da Nairobi’de düzenlenen 19. Genel Konferans’ta almış olduğu “Tarihsel Alanların Korunmaları ve Çağdaş Rollerine İlişkin Tavsiyeler Kararı”nda yer alan tanımla da uyumludur:

“Tarihsel çevre, bağıntıları ve değerleri arkeolojik, mimari, tarih öncesi, tarihsel, estetik ya da sosyokültürel açıdan tanınmış; arkeolojik ve paleontolojik alanlar da dâhil olmak üzere kentsel ya da kırsal bir ortamda insan yerleşimlerini oluşturan herhangi bir bina, yapı ve açık alan topluluğudur.” (UNESCO, 1976).

Tarihsel çevrede öğretim ise öğretim programının uygulanmasına yönelik bir alan gezisi yöntemidir ve tarihsel yapılar, antik kentler ve müzeler bu yöntemin en çok tercih edilen unsurlarıdır (Avcı & Öner, 2015; Westergren, 2009). Literatüre dayanarak, tarihsel çevrede öğretimin gerek dünya genelinde gerekse de ülkemizde Donaldson ve Donaldson’un 1958’de yapmış oldukları tanımında (akt. Priest, 1986; Rickinson vd., 2004) yer alan ve “in / about / for outdoor” sözcükleriyle dile getirilen üç boyutluluğa uygun bir anlayış içinde ele alındığı söylenebilir. Şöyle ki:

- 1- *Okul dışında* (in outdoor) eğitim kavramı, öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirileceği yeri, gidilen yerin öğrenme alanı, konusu ve kazanımları hakkında sunduğu deneyim fırsatlarını, öğrencilerin konuyla doğrudan temas etmelerini ve öğrenmeye katılanların birbirleriyle etkileşim içinde öğrenmelerini ifade etmektedir (Ford, 1986).
- 2- *Okul dışı hakkında* (about outdoor) eğitim kavramı ile ifade edilen şey öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirileceği yerin öğrenme alanı, konusu ve kazanımları ile sınırlı olmadığı, bunu aşan çok boyutlu bir anlamı olduğu ve biyolojik, fiziksel, toplumsal ve kültürel yönleri bulunduğu (Ford, 1986).
- 3- *Okul dışı için* (for outdoor) eğitim kavramı ile ifade edilen şey ise öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirileceği yer adına kazanmamız gereken doğal çevreye, doğa estetiğine ve kültürel mirasa saygı gibi duyuşsal kazanımlar ve olumlu tutumlardır (Ford, 1986).

Özetle, tarihsel çevrede öğretimin “in, about ve for” boyutları öğrenmenin nerede gerçekleşeceği, neyin öğretileceği ve etkinliğinin amacının ne olacağı hakkında bir tanımlamadır. Tarihsel çevrede öğretimin *yer boyutu* (in) bizi tarih öğretimine götürürken; *neyin* (about), *hangi amaçla* (for) öğretileceği ise kültürel miras eğitimi ve tarihsel çevreyi koruma bilincinin kazandırılması gibi hedeflere götürür. Tarihsel çevreye tarih öğretimi perspektifinden bakıldığında, birincil özellik ve işlevi tarihe tanıklık etmiş somut, gerçek ve okunabilir bir belge olması ve ziyaretçilerin geçmişi dokunup görmelerine ve duyumsamalarına fırsat vermesidir (Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Yeşilbursa, 2008). Her bir tarihsel çevre unsuru geçmişteki yaşam, üretim ve arazi kullanma biçimlerinin kaydı niteliğindedir ve içlerinde kaydın yapıldığı döneme ait eşsiz bilgiler, düşünceler, gelenekler, tartışmalar, hikâyeler, kanıtlar ve tüm bu verilere erişmemizi sağlayan duyuşsal bağlantılar ve zihinsel geçit noktaları barındırırlar (Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Patrick, 1993; Yeşilbursa, 2008; Yeşilbursa & Barton, 2011). Bu bağlamda, bir tarihsel çevre ayrıntılı incelendiğinde, yalnızca bir yer değil, o yerde var olmuş insan-mekân ilişkileri ve bu ilişkiden doğmuş değerler, idealler ve felsefe de görülebilir (Yeşilbursa & Barton, 2011). Dolayısıyla tarihsel çevrenin tarih öğretiminde kullanılması öğretim sürecine şu önemli katkıları sağlayabilir (Avcı Akçalı, 2015; Avcı & Öner, 2015; Demircioğlu, 2005; Demircioğlu & Demircioğlu, 2015; Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Horton, 2000; Safran, 2006; Westergren, 2009; Yeşilbursa, 2008; Yeşilbursa, 2015; Yeşilbursa & Barton, 2011):

- 1- Tarihi gerçek kılarak ilgi ve merak duygusunu canlandırır.
- 2- Öğretimi zenginleştirir ve öğrenmeye teşvik eder.
- 3- Geçmiş, bugün ve gelecek arasında empatik bağ kurulmasına yardımcı olur.
- 4- Öğrenme sürecinde tüm duyu organlarının kullanılmasını sağlar.
- 5- Farklı zekâ türlerinin birlikte kullanılmasını sağlar.
- 6- Öğrencilerin imgelem yetisini harekete geçirir ve geliştirir.
- 7- Tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini destekler.
- 8- Disiplinler arası ve çok perspektifli bakış açısı kazandırır.
- 9- Değişim, süreklilik, benzerlik ve farklılık kavramlarının öğrenilmesini kolaylaştırır.
- 10- Temel tarih araştırma becerilerinin gelişimini destekler.
- 11- Konuyu yaşamla ilişkilendirerek öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlar.
- 12- Bilişsel öğrenmenin yanı sıra duyuşsal öğrenme de sağlar.

Tarihsel çevreye kültürel miras eğitimi ve tarihsel çevrenin korunması perspektiflerinden bakıldığında ise tarihsel çevrenin barındırdığı değer, inanç, gelenek gibi manevî zenginlikler ve bunlara yönelik olumlu tutum ve değerler kazandırılması hedefi öne çıkmaktadır (Mustak, 2017; Sağ, 2018). Dolayısıyla tarihsel çevrede öğretimin bu perspektifte ele alınması öncelikle çevresini bir bütün olarak kavrayan, çevreyle ilgili konularda bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış; sorumluluk sahibi, duyarlı, bilinçli ve girişken vatandaşlar yetiştirilmesi hedefine dayanmaktadır (Sarı, 2008). UNESCO'nun geçmişten kalanlarımız, bugün yaşadıklarımız ve gelecek nesillere aktardıklarımız olarak tanımladığı (Yeşilbursa & Barton, 2011) kültürel mirasın eğitiminde başlıca amaç, 2004 Lahey Forumunda da belirtildiği üzere, yarımın vatandaşları olan çocukları tarihsel çevrenin potansiyelini bilen, tarihsel çevre hakkında duyarlı, mevcut çevre sorunlarına yönelik farkındalık kazanmış, çözüm yolları hakkında düşünen ve çözüm süreçlerine aktif bir biçimde katılmaya ve sorumluluk üstlenmeye istekli bireyler olarak yetiştirmektir (Alkış & Oğuzoğlu, 2005a; Mustak, 2017). Tarih bilinci kolektif bellek üzerine kurulur ve bir toplumun belleği Graeme Shankland'ın "*Eski binaları olmayan bir şehir anıları olmayan bir insana benzer.*" (Gökkaya Nişancı, 2010) sözünde belirtildiği gibi tarihsel çevre ve kültürel mirasın ayrıntılarında gizlenmiş ortak anılar üzerine kurulur.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde tarihsel çevrenin kullanımına yönelik tutum, görüş ve olanaklarını derinlemesine belirlemek ve gerek öğretmenlerin önerilerini gerekse de konu ile ilgili bilimsel literatürü temel alan uygulanabilir kılavuzlar geliştirilmesine temel oluşturacak öneriler geliştirebilmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

Tarihsel çevre ile tarih öğretimi hakkında bilgi ve farkındalık kategorisindeki sorular:

- 1- Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarihsel çevre kavramını nasıl algılamaktadır?
- 2- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgedeki tarihsel çevre yer ve unsurlarını bilme durumları nedir?
- 3- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarihsel çevreden yararlanabilecekleri ünite ve konuları bilme düzeyleri nedir?
- 4- Sosyal Bilgiler öğretmenleri, lisans eğitimleri boyunca aldıkları tarihsel çevre eğitimini nasıl değerlendirmektedir?

Tarihsel çevre ile tarih öğretimi hakkında tutumlar kategorisindeki sorular:

- 1- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarihsel çevrenin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, tarihsel çevrenin sosyal bilgiler derslerine uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 3- Sosyal Bilgiler öğretmenleri, mevcut öğretim programlarını tarihsel çevreden yararlanma konusuna yaklaşım açısından nasıl değerlendirmektedirler?

Tarihsel çevre ile tarih öğretimi uygulamalarına yönelik görüşler kategorisindeki sorular:

- 1- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, tarihsel çevreden yararlanma uygulamalarında karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek sorun ve zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, tarihsel çevreden yararlanma uygulamalarında karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek sorun ve zorlukların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarihsel çevreden yararlanma konusunda sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Araştırma, öğretmenlerin tarihsel çevreye yönelik alan gezilerinden yeterince yararlanmadıkları ya da yararlandıkları zaman da çeşitli plan, strateji ve yöntem hata ve eksiklikleri ile yararlandıklarını ortaya koyan çeşitli araştırma bulgularını referans almaktadır. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edeceğimiz bulguların, öğretmenlerin tarihsel çevreden yararlanma konusunda dile getirdikleri sorunların anlaşılmasına ve bu sorunlara yönelik çözümler geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma, konuyla ilgili lisansüstü tezlerin ve diğer yurt içi yayınların sayıca azlığı dikkate alındığında orijinal, güncel ve öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlayıcı nitelikte kabul edilebilir.

Nitekim bu çalışmanın türetildiği yüksek lisans tezi kapsamında, araştırmamızın ürünlerinden biri olarak "Öğretim Programı Temelli Etkinlik Kılavuzu" başlığını taşıyan ve öğretmenler için oldukça işlevsel ve yararlı olduğunu düşündüğümüz bir öğretim materyali de hazırlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Mevcut durumun anlaşılması ve açıklanmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Gerçekleşen olayların ve algıların doğal bir ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konabilmesini amaçlayan (Yıldırım & Şimşek, 2018) nitel araştırma modeli, nicel araştırmalardan farklı olarak “Niçin? Nasıl? Ne şekilde?” gibi sorulara odaklanmış bir modeldir ve genel olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri ile yürütülür (Akarsu & Akarsu, 2019).

Seçilen araştırma modeli, olgu bilim deseninde yürütülmüş ve betimsel analiz yapılmıştır. Olgu bilim, belli bir olguya yönelik bakış açıları ya da kişisel algıların ortaya çıkartılarak yorumlanmasına dayanan ve günlük yaşamda sürekli karşılaştığımız fakat anlamını tam bilmediğimiz olguları derinlemesine inceleme olanağı tanıyan bir araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretmenlerin tarihsel çevreden yararlanmaları konusundaki mesleki bilgi ve deneyimleri hakkında olgusal veri elde etmek amacıyla hem anket formu kullanılmış hem de olgu bilim deseninin gereği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın modeli açısından, görüşülen öğretmenler bir örneklem grubu değil, çalışma grubu olarak tanımlanmış ve bu grup Çanakkale ilindeki alt, orta ve üst gelir gruplarını temsil eden 6 ortaokulda görevli 14 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşturulmuştur.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma soruları referans alınarak, araştırmacılar tarafından “Tarihsel Çevre ile Sosyal Bilgiler Öğretimi” başlığı altında hem çoktan seçmeli sorular içeren bir anket formu hem de açık uçlu sorular içeren Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket ve görüşme formları öncelikle konuyla ilgili 5 uzman öğretim üyesinin incelemesine sunulmuş; onlardan gelen görüş ve öneriler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra pilot görüşme ve uygulamalar eşliğinde ayrıca 2 sosyal bilgiler öğretmenin de görüşü alınmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Görüşmelerden elde edilen bulguların düzenli ve yorumlanmış olarak sunulabilmesi için, görüşme verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Bu amaçla etik kurallar gereği katılımcılara kod adı verilmiş, katılımcı görüşleri kodlanarak açıklayıcı temalara dönüştürülmüş, frekans/yüzdeleri de hesaplandıktan sonra kategori oluşturma yöntemi kullanılarak araştırma sorularının yer aldığı kategorilere göre düzenlenmiştir.

Yapılan analizin güvenilirliği açısından, görüşme kayıtları, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans mezuniyeti bulunan iki Sosyal Bilgiler öğretmenine okutulup incelenmiştir. Kodlamanın güvenilirliğine yardımcı olan öğretmenlerin, inceleme sonucunda saptanan görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları Miles ve Huberman’ın (2015) Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği+görüş ayrılığı) formülüne göre hesaplanmış ve dış denetçi görüşlerinin bizim kodlamamız ile %94 oranında örtüştüğü görülmüştür. Miles ve Huberman (2015) güvenilirlik açısından örtüşmenin alt sınırını %90 olarak kabul ettiklerine göre tarafımızdan yapılmış kodlama temel güvenilirlik düzeyini karşılamaktadır.

2.5. Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Yayın ve Etik Kurulları

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.01.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 3 numaralı karar

Anket uygulama çalışmaları Çanakkale Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 15.03.2018 tarihli anket uygulama izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Anket formu bulguları

Tablo 1.

Katılımcı Bilgileri: Cinsiyet

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Kadın (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14)	8
2	Erkek (Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	6

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 2.

Katılımcı Bilgileri: Kıdem Yılı

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	+ 20 yıl (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14)	8
2	10-19 yıl (Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö11)	5
3	1-10 yıl (Ö4)	1

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 3.

Derslerinizde Tarihsel Çevreden Yararlanmak Amacıyla İnceleme Gezileri Düzenliyor musunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Evet (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14)	10
2	Hayır (Ö9, Ö10, Ö11, Ö13)	4

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 4.

Tarihsel Çevreden Yararlanmak Amacıyla İnceleme Gezileri Düzenliyorsanız, Bu Tür Etkinlikleri Bir Akademik Yıl İçinde Kaç Kez Yapabiliyorsunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	1 etkinlik (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö12)	6
2	Hiç yapamıyorum (Ö9, Ö10, Ö11, Ö13)	4
3	2 etkinlik (Ö4, Ö5, Ö14)	3
4	4'ten fazla etkinlik (Ö7)	1

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 5.

Sanal İnceleme Gezisi Yapmanızı Mümkün Kılan Yeterli Dijital Materyale Sahipseniz, Bunları Bir Akademik Yıl İçinde Kaç Derste Kullanıyorsunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Hiç kullanmıyorum (Ö3, Ö5, Ö9, Ö10)	4
2	2 derste (Ö2, Ö6, Ö11, Ö13)	4
3	4 derste (Ö8, Ö14)	2
4	4 dersten fazla (Ö7, Ö12)	2
5	1 derste (Ö1)	1
6	3 derste (Ö4)	1

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 6.

Derslerinize Tarihsel Çevreye Tanıklık Etmiş ya da Tarihsel Çevre Konusunda Uzmanlaşmış Kaynak Kişiler Davet Ediyor musunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Hayır (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14)	11
2	Evet (Ö1, Ö7, Ö13)	3

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 7.

Kaynak Kişi Yönteminden Yararlanıyorsanız, Derslerinize Bir Akademik Yıl İçinde Kaç Kaynak Kişi Davet Edebiliyorsunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Hiç davet etmiyorum (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14)	11
2	1 kişi davet ediyorum (Ö1, Ö13)	2
3	4 kişiden fazla davet ediyorum (Ö7)	1

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 8.

Tarihsel Çevrenin Örgütlü ve Tematik Bir Sunumu Olarak Müze Ziyaretlerinden Yararlanıyor musunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Evet (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14)	11
2	Hayır (Ö9, Ö10, Ö13)	3

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 9

Müze Ziyaretlerinden Yararlanıyorsanız, Bir Akademik Yıl İçinde Kaç Kez Yapabiliyorsunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	1 kez (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12)	8
2	Hiç yapamıyorum (Ö9, Ö10, Ö13)	3
3	2 kez (Ö5, Ö14)	2
4	4 kezden fazla (Ö7)	1

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 10.

Görev Yaptığınız İl Sınırları İçinde Derslerinizde Kullandığınız ya da Kullanılmasını Uygun Gördüğünüz Tarihsel Çevre Öğeleri Var mı?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Evet (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14)	13
2	Hayır (Ö11)	1

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 11.

Lisans Eğitimi Yıllarında Almış Olduğunuz Öğretmenlik Eğitiminin, Derslerinizde Tarihsel Çevreden Yararlanabilmek İçin Uygun ve Yeterli Mesleki Bilgi ve Becerileri Kazandırdığını Düşünüyor musunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Kısmen yeterli (Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14)	7
2	Hiç yeterli değil (Ö1, Ö2, Ö7, Ö9, Ö13)	5
3	Yeterli (Ö5, Ö12)	2

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 12.

Tarihsel Çevre, Yerel Tarih ya da Sözlü Tarih Gibi Alanlarda Lisans Öğrenciliğiniz Döneminde Aldığınız Zorunlu ya da Seçmeli Dersler Olmuşsa Bu Derslerin Adını Yazınız?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Tarihsel çevre, yerel tarih ya da sözlü tarih gibi alanlarda ders almadım (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)	11
2	Sanat tarihi (Ö4)	1
3	Turizm (Ö7)	1
4	İlişkisiz yanıt (Ö10)	1

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 13.

Tarihsel Çevre, Yerel Tarih ya da Sözlü Tarih Gibi Alanlarda Katıldığınız Hizmetiçi Eğitim Uygulamaları Oldu mu?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Hayır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13)	11
2	Evet (Ö7, Ö9, Ö14)	3

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 14.

Tarihsel Çevreye Düzenlemiş Olduğunuz İnceleme Gezilerinin Sıklığını Yeterli Buluyor musunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Hayır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13)	12
2	Evet (Ö6, Ö14)	2

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 15.

Tarihsel Çevrede Sanal İnceleme Gezisi Yapmanızı Mümkün Kılan Yeterli Sayıda Görsel-İşitsel Materyaller Bulduğunu Düşünüyor musunuz?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Evet (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14)	7
2	Hayır (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13)	7

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 16.

Tarihsel Çevreden Yararlanmayı Güçleştiren Aşağıdaki Sorunları Önem Sırasına Göre Numaralandırınız.

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Yasal izinlerin alınması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6)	4
2	Yetkililerin idari yaklaşımları (Ö3, Ö4, Ö5)	3
3	Etkinlik maliyeti ve finansman temini (Ö4, Ö6, Ö7)	3
4	Ulaşım organizasyonu (Ö2, Ö5, Ö7)	3
5	Öğrenci güvenliğinin sağlanması (Ö3, Ö6, Ö10)	3
6	Velilerden izin alınması (Ö5, Ö6, Ö10)	3
7	Hazırlık çalışmaları (Ö4, Ö11)	2
8	Gerekli etkinlik zamanı (Ö3)	1

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tablo 17.

Tarihsel Çevrenin Kullanımı, Sizce Derslerin Hangi Bölümünde Daha Etkili ve Yararlı Olabilir?

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Sonuç (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14)	6
2	Geliştirme (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö13)	5
3	Giriş (Ö9, Ö11, Ö12)	3

(* Ö: Kodlanmış öğretmen)

3.2. Yarı-yapılandırılmış görüşme bulguları

3.2.1. Bilgi ve farkındalık kategorisindeki bulgular

Tablo 18.

Tarihsel Çevrede En Çok İlgi Çeken ve Merak Uyandıran Unsurlar

S.N.	Kodlanmış Unsurlar	f
1	İlgisiz yanıt (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)	9
2	Sit alanları (Ö1, Ö2, Ö9)	3
3	Anıtlar ve şehitlikler (Ö1)	1
4	Yakın tarihe ait kalıntılar (Ö2)	1
5	Günlük kullanım materyalleri (Ö4)	1
6	Tarihsel doku (Ö4)	1

(*Ö: Kodlanmış öğretmen)

Bu soruda esasen, öğretmenlerin tarihsel çevre unsurlarında neyi daha çok eğitici bulduklarını ortaya koymaları beklenmiştir. Ancak öğretmenler arasında soruya yanıt oluşturmayacak ilgisiz açıklamalarda bulunanlar olması nedeniyle; soru, yukarıdaki beklentimizi netleştirecek yönde farklı biçimlerde kodlanarak birkaç kez daha sorulmuştur. Sorunun olabildiğince detaylandırılması ve örneklendirilmiş olmasına karşın ilgisiz yanıtların çokluğu öğretmenlerin tarihsel çevrenin pedagojik değeri hakkında yeterince kuramsal, kavramsal ve terminolojik birikime sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19.

Tarihsel Çevre Kullanılarak İşlenmeye Uygun Olan Konular

S.N.	Kodlanmış 5. Sınıf Konuları	f
1	Uygarlıkları Öğreniyorum (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö14)	7
2	Tüm konular uygundur (Ö10)	1
Kodlanmış 6. sınıf konuları		
1	Türklerin tarihi ile ilgili konular (Ö2, Ö3, Ö11, Ö14)	3
2	Tüm konular uygundur (Ö10)	1
Kodlanmış 7. Sınıf Konuları		
1	Osmanlı tarihi ile ilgili konular (Ö2, Ö3, Ö5, Ö11, Ö14)	4
2	Tüm konular uygundur (Ö10)	1
Kodlanmış 8. Sınıf Konuları		
1	Çanakkale Cephesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14)	10
2	Tüm konular uygundur (Ö10)	1
Kodlanmış Belirsiz Bilgi		
1	İlgisiz yanıt (Ö13)	1

(*Ö: Kodlanmış öğretmen)

Bu soruya verilen yanıtlara göre, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin 8. sınıfta okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini tarihsel çevreye yönelik alan gezileri konusunda diğer derslere kıyasla daha uygun buldukları anlaşılmaktadır. Bunu Sosyal Bilgiler 5 dersi izlerken, Sosyal Bilgiler 6 ve 7. sınıf dersleri yeterince uygun bulunmamıştır. Ancak bu yanıtlar büyük ölçüde, Çanakkale ilinin Osmanlı tarihi ve Türklerin tarihi konuları açısından sunduğu tarihsel çevre çeşitliliğinin kısıtlılığı ile ilgili görünmektedir.

Tablo 20.

Tarihsel Çevrenin Derste Kullanılmaya Uygunluk Ölçütleri

S.N.	Kodlanmış ölçütler	f
1	Öğrenme içeriğine uygun olması (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13)	6
2	Tarihsel çevrenin eğitim-öğretim zamanını kısıtlamayacak yakınlıkta olması (Ö1, Ö2)	2
3	Öğrencilerin daha önce görmedikleri ve ziyaret etmeyi talep ettikleri yerler olması (Ö2)	1
4	Gidilecek tarihsel mekân hakkında yeterli bilginin olması (Ö4)	1
5	Güvenlik önlemlerinin sağlanmış olması ve ulaşım kolaylığı (Ö8)	1
6	İlgisiz yanıt (Ö10, Ö11, Ö12, Ö14)	4

(*Ö: Kodlanmış öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısı, alan gezisi düzenlenecek bir tarihsel mekân seçimi yaparken okuldaki öğrenme içeriğine uygun unsurlar barındırmasını referans almaktadır. Bunun dışında dile getirilen ölçütler genel olarak literatür bulguları ile uyumlu görünmektedir. Soruya verilen "Rehberli turlar varsa katılıyoruz." ya da "Burada Çanakkale Cephesi var, oraya gezi düzenliyoruz." şeklindeki, tarihsel çevre seçim ölçütlerinin ne

olduğunu yeterince yansıtmayan ya da ilgisiz kalan yanıtlar cinsiyet ve kıdeme göre bir anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 21.*Öğretmenlere Göre Tarihsel Çevre*

S.N.	Kodlanmış tanımlar	f
1	Bizim bilgi olarak öğrendiğimiz tarihin gerçekleştiği yer (Ö5, Ö7, Ö12, Ö14)	4
2	Geçmiş ile günümüz arasında köprüdür (Ö6, Ö8)	2
3	Geçmişten günümüze ulaşmış kültür unsurları ve çeşitli eserlerin bulunduğu alan (Ö1)	1
4	Çevremizi kuşatan ve tarihin tanıklık ettiği her şey tarihsel çevre unsurudur (Ö2)	1
5	Tarihsel mekânların bulunduğu alanlar (Ö3)	1
6	Tarihsel kalıntıları sergileyen müzeler (Ö3)	1
7	Bulduğumuz yerin geçmişteki hali (Ö4)	1
8	Açık hava müzeleridir (Ö9)	1
9	Geçmiş görebilmemize yardımcı olan yerlerdir (Ö10)	1
10	Sit alanlarıdır (Ö11)	1
11	Geçmişteki insanlar üzerinde önemli etki ve izler bırakmış yerler (Ö13)	1

(*Ö: Kodlanmış öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar, tarihsel çevrenin tanımı konusunda belirgin bir uzlaşma içinde olmadıklarını göstermekle birlikte, genel olarak hem kuramsal ve kavramsal literatür açısından doğru yanıtlardır hem de öğretmen görüşlerini sorgulayan başka araştırmaların bulgularıyla uyumlu görünmektedir. Bu soruda, hatalı değilse de eksik denilebilecek tek yanıt 10-19 yıl aralığında kıdeme sahip bir erkek öğretmen tarafından verilen ve tarihsel çevreyi müzelere indirgeyen yanıttır.

3.2.2. Tutumlar kategorisindeki bulgular**Tablo 22.***Öğretmenlerin Tarihsel Çevrenin Öğretim Materyali Olarak Kullanılmasına Yönelik Tutumları*

S.N.	Kodlanmış olumlu tutumlar	f
1	Tarihsel çevre öğrenme içeriğini somutlaştırma işlevine sahiptir (Ö3, Ö6)	2
2	Tarihsel çevre, konuları görselleştirme üstünlüğüne sahiptir (Ö1)	1
3	Tarihsel çevre, kalıcı öğrenmeye katkı sağlar (Ö2)	1
4	Tarihsel çevre önemli bir tamamlayıcı ve açıklayıcı materyaldir (Ö4, Ö12)	2
5	Materyal olarak kullanmaya uygun (Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14)	5
6	Tarihsel çevre aidiyet ve sorumluluk duygusunun gelişimine katkı sağlar (Ö8)	1
7	Sanal müze formunda olması halinde kullanılabilir (Ö10)	1
Kodlanmış olumsuz tutumlar		
1	Yanıt yok (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14)	8
2	Ulaşım organizasyonu (Ö3, Ö7, Ö9)	3
3	Müze hizmetlerinin eksikliklerinden kaynaklanan nedenler (Ö4)	1
4	Çocukların verdiği önem ve ciddiyette eksiklik (Ö7, Ö11)	2
5	Zaman yetersizliği (Ö9)	1
6	Finansman yetersizliği (Ö9)	1
7	Yasal izinlerin çok zaman alması (Ö9)	1
8	Öğrencilerin öğrenim ve iş yüklerinin fazla olması (Ö9)	1
Kodlanmış Belirsiz Tutum		
1	İlgisiz yanıt (Ö13)	1

(*Ö: Kodlanmış öğretmen)

Tarihsel çevrenin bir materyal olarak tanımlanıp kullanılmasını öğretmenlerin yalnızca 1/3'ü doğrudan doğruya uygun bulmuş, diğerleri ise soruyu genel olarak tarihsel çevrede bulunan çeşitli materyallerin öğrenme-öğretme sürecine sağlayabilecekleri olası katkılar şeklinde algıladıklarını düşündüren yanıtlar vermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun verdiği yanıtlarda "Tarihsel çevre asla bir öğretim materyali olarak tanımlanıp kullanılamaz." şeklinde kararlı ve gerekçeli açıklamalara yer verilmemiştir. Ancak tarihsel çevrenin bir öğretim materyali olarak kullanılmasının önündeki çeşitli engelleri dile getirirken aslında alan gezisi yönteminin dünya genelinde yaygın dile getirilen engellerine gönderme yapmış olmaları, öğretmenlerin bir olanak, araç ya da fırsatı öğretim materyali olarak kullanmak ile bunları bir öğretim yöntemi olarak ele almak arasında belirgin bir ayrım gözetmediklerini düşündürmektedir.

Tablo 23.*Öğretmenlerin Tarihsel Çevrenin Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılmasına Yönelik Tutumları*

S.N.	Kodlanmış olumlu tutumlar	f
1	İlgi çekici ve kalıcı öğrenme sağlayan bir öğretim yöntemidir (Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö13)	5
2	Tarihsel çevre, öğrenmeyi somutlaştıran bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir (Ö1, Ö2)	2
3	Öğretim yöntemi olarak kullanılabilir (Ö6, Ö11)	2
4	Okul dışı eğitime uygun davranış, tutum ve becerilerin eğitimin ilk basamaklarından itibaren kazandırılmış olması koşuluyla yöntem olarak kullanımı uygundur (Ö7)	1
5	Yanıt yok (Ö10, Ö12)	2
Kodlanmış olumsuz tutumlar		
1	Yanıt yok (Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13)	5
2	Aşırı zaman kullanımı gerektiren bir yöntem olduğu için kullanışlı değil (Ö1, Ö2, Ö12)	3
3	Çocuklar sıkıcı bulabilir (Ö4)	1
4	Çocukları güdülemek zor olabilir (Ö4)	1
5	Çocuklarda okul dışı eğitimin gerektirdiği temel davranış, tutum ve beceriler önceki basamaklarda oluşmamış ise, gezi faaliyetine dönüşerek verimsizleşme riski içeren bir yöntemdir (Ö7)	1
6	Yanıt yok (Ö10)	1
Kodlanmış Belirsiz Tutum		
1	İlgisiz yanıt (Ö14) (*Ö: Kodlanmış öğretmen)	2

Tarihsel çevrenin bir öğretim yöntemi olarak tanımlanıp kullanılmasını öğretmenlerin tamamına yakını, nasıl bir yöntem olduğuna yönelik göndermeler de yaparak onaylamışlar; yalnızca 2 öğretmen belirgin bir olumlu tutum ortaya koymamıştır. Tarihsel çevrede öğretimin bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasına yönelik olumsuz tutum yansıtan yanıtlar ise bunun bir öğretim yöntemi olmadığı ya da öyle tanımlanamayacağı yönünde yanıtlar olmaktan çok, çeşitli uygulama güçlüklerine gönderme yapan ve böylece kullanışsız bir yöntem olduğunu ima eden yanıtlar şeklindedir.

Tablo 24.*Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Tarihsel Çevre Konusundaki Çerçevesine Yönelik Tutumları*

S.N.	Kodlanmış olumlu tutumlar	f
1	Yanıt yok (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13)	6
2	Mevcut öğretim programı tarihsel çevreden yararlanmaya uygun (Ö3, Ö8, Ö10, Ö14)	4
Kodlanmış olumsuz tutumlar		
1	Mevcut Sosyal Bilgiler öğretim programı öğretmenleri tarihsel çevreden yararlanmaya yöneltmek ve teşvik etmek konusunda yeterli değildir (Ö1, Ö5, Ö9, Ö12)	4
2	Mevcut Sosyal Bilgiler öğretim programı tarihsel çevreden yararlanmak konusunda uygun bir zaman esnekliğine sahip değildir (Ö1, Ö2, Ö6, Ö11)	4
3	Öğretim programı uygun olmakla birlikte, programa göre yazılmış ders kitapları bu konuda bir kılavuz işlevi görmekten uzaklar (Ö4)	1
Kodlanmış Belirsiz Tutum		
1	İlgisiz yanıt (Ö7, Ö13) (*Ö: Kodlanmış öğretmen)	1

Sosyal Bilgiler öğretim programının tarihsel çevrede öğrenme-öğretme etkinliklerine uygun olup olmadığının sorgulandığı bu soruda katılımcı öğretmenlerin yalnızca 1/3'ü olumlu tutum bildirmişlerdir. Olumlu tutum içinde olan öğretmenler cinsiyet ve kıdem açısından anlamlı bir bulgu göstermemektedir. Öğretim programının bu boyutuna yönelik olumsuz tutumların daha açık ve kararlı ifade edildiği söylenebilir.

3.2.2. Görüşler kategorisindeki bulgular**Tablo 25.***Öğretmenlerin Tarihsel Çevreden Yararlanırken Hazırlık ve Etkinlik Süreçlerinde Dikkat Ettikleri Noktalara İlişkin Görüşleri*

S.N.	Kodlanmış görüşler	f
1	İlgisiz yanıt (Ö1, Ö2, Ö9, Ö12)	4
2	Gidilecek tarihsel mekânla ilgili ön öğrenme gerçekleştirmeye ve öğrenme içeriği ile ilişkisinin kavranmış olmasına dikkat ediyorum (Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14)	6

Tablo 25 (devamı).*Öğretmenlerin Tarihsel Çevreden Yararlanırken Hazırlık ve Etkinlik Süreçlerinde Dikkat Ettikleri Noktalara İlişkin Görüşleri*

S.N.	Kodlanmış görüşler	f
3	Çocukların güvenliğinin sağlandığından emin olmayı önceliyorum (Ö5, Ö8)	2
4	Etkinlik öncesi, sırası ve sonrasına yönelik ayrıntılı plan yapmış olmaya dikkat ediyorum (Ö6, Ö8)	2
5	Mevzuata bağlı prosedürlerin tamamlanması ve yasal izinlerin alınmış olmasına dikkat ediyorum (Ö3)	1
6	Yeterli finansmanın sağlanmış olmasına dikkat ediyorum (Ö3)	1
7	Öğrencinin yaşına uygun örnekler üzerinde odaklanmaya dikkat ediyorum (Ö4, Ö11)	2
8	Sağlık personeli bulunmasına dikkat ederim (Ö8)	1
9	Etkinlik kurallarını öğrenciler ile birlikte belirler, disiplinde uzlaşma sağlarım (Ö8)	1

(*Ö: Kodlanmış öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerin bu soru hakkındaki yanıtları genel olarak literatür bulguları ile uyumludur. Ancak kuramsal ve kavramsal kaynaklarda başarılı alan gezilerinin olmazsa olmaz reçetesi olarak sunulan “Öğretmenler mutlaka planlı hareket etmelidir.” önerisine yalnızca 2 öğretmenin dikkat ediyor olması önemli bir eksiklik tespiti olarak ifade edilebilir. Planlamaya önem veren biri erkek diğeri kadın 2 öğretmenin ortak paydası, her ikisinin de 20 yılı aşkın kıdeme sahip olmalarıdır. Bunun dışında, öğretmenlerin yaklaşık yarısının, gidilecek yer hakkında okulda ön öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi konusunda uzlaşmış olmaları belirgin bir görüş olarak kaydedilebilir.

Tablo 26.*Öğretmenlerin Tarihsel Çevreden Yararlanma Konusundaki Sorun ve Zorluklara Karşı Çözüm Önerileri*

S.N.	Kodlanmış öneriler	f
1	Planlama ve izin sürecindeki bürokratik formaliteler azaltılabilir (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö14)	5
2	Zamanı verimli kullanmak için tarihsel çevre unsurlarının tek boyutlu görselleri, modelleri ya da sanal ortamda kopyaları oluşturulup öğretmenlerin erişimine açılabilir (Ö1, Ö2, Ö12)	3
3	Bu tür okul dışı faaliyetler için özel bütçe desteği sağlanabilir (Ö2, Ö7)	2
4	MEB ile tarihsel çevrenin bağlı olduğu kurumlar, özellikle de Kültür Bakanlığı arasında, maliyeti ve bürokratik formaliteleri azaltıcı yönde işbirliği ve koordinasyon protokolleri olmalı (Ö3)	1
5	Tarihsel çevrede daha çok alan ve örneğin ziyarete açılması, tanıtılması ve bunlara erişim yollarının çeşitlendirilmesi (Ö4)	1
6	Öğretmenlere tarihsel çevrede eğitim konusunda plan ve kılavuz desteği sağlanmalı (Ö6)	1
7	Deneyimlemeye dayalı yöntemler için, sınıf mevcutlarının azaltılması gerekir (Ö7)	1
8	Bu tür yöntemleri kullanan öğretmenleri teşvik ve motive edecek bir ödül uygulaması getirilmelidir (Ö7)	1
9	Yerel yönetimlerin finansman ya da ulaşım hizmeti desteği sağlanabilir (Ö8)	1
10	Çocuklarının güvenliğinin profesyonel bir ekip tarafından sağlanacak ve öğretmenlerin yalnızca öğretim etkinliklerine odaklanmasını mümkün kılacak yönde kurumsal destek sağlanmalıdır	1
11	İlgisiz yanıt (Ö9, Ö10)	2
12	Bu tür yöntemler yılda birkaç kez Millî Eğitim Bakanlığı projesi olarak uygulansa daha iyi olur	1

(*Ö: Kodlanmış öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerin çözüm önerileri konusunda vermiş oldukları yanıtlar, genel olarak ilgili literatür bulgularıyla uyumlu yanıtlar olarak kabul edilebilir.

Tablo 27.*Öğretmenlere Göre, Tarihsel Çevreden Yararlanma Konusunda, Öğretim Programları Temel Alınarak Hazırlanacak Materyal Listeleri ve Materyal Kullanma Kılavuzlarının Taşımaları Gereken Özellikler*

S.N.	Kodlanmış özellikler	f
1	Öğrencinin yaşına ve düzeyine uygun olmalı (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13)	7
2	Öğretim programındaki kazanımlar ile sınırlı olmalı (Ö3, Ö5, Ö7, Ö9)	4
3	Dikkat çekici ve eğlenceli etkinliklere yer vermeli (Ö1, Ö8)	2
4	İlgisiz yanıt (Ö2, Ö11, Ö14)	3
5	Görsel açıdan zengin olmalı (Ö4)	1
6	Aile katılımını sağlayacak etkinlik önerileri barındırmalı (Ö4)	1
7	Uzman görüşleri alınarak hazırlanmalı (Ö5)	1
8	Bu tür kılavuzlar kurumsal kaynaklardan çevrimiçi erişilebilir nitelikte olmalıdır (Ö6, Ö12)	2
9	Farklı zekâ tiplerini dikkate almalı (Ö8)	1
10	Değerlendirme etkinliklerine mutlaka yer vermeli (Ö8)	1

(*Ö: Kodlanmış öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerin bir kılavuz materyalinden beklentileri, genel olarak ilgili literatür bulgularıyla uyumludur. Öğrenci yaşına ve düzeyine uygunluğun, öğrenme kazanımlarıyla uyumlu olmasının üzerinde en çok durulan unsurlar olması kanıksanmış kabuller arasında düşünülebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, üç belirgin sonuç elde edilmiştir:

- 1- Sosyal Bilgiler öğretmenleri, tarihsel çevre hakkında belirli bir bilgi ve farkındalık düzeyine sahip olmakla birlikte, bu düzey tarihsel çevreden etkin yararlanmak için yeterli değildir.
- 2- Sosyal Bilgiler öğretmenleri, tarih öğretiminde tarihsel çevreden yararlanmaya karşı olumlu tutumlara sahip olmalarına karşın, bundan yararlanma sıklıkları düşüktür.
- 3- Sosyal Bilgiler öğretmenleri, tarihsel çevreden öğretim amaçlı yararlanma konusunda istekli görünmekle birlikte, bundan kaçınmalarına yol açan çok sayıda olumsuz görüşe sahiptirler.

Araştırmadan elde edilen bulgular, literatür taramasından elde edilen başka araştırmaların bulgularıyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

- 1- Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tarihsel çevre hakkında genel bir bilgi ve farkındalık düzeyine sahip oldukları, ancak, tarihsel çevrenin pedagojik değeri hakkında yeterince kuramsal, kavramsal ve terminolojik birikime sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmamızdan elde edilen bu sonuç, Avcı Akçalı'nın (2015), araştırmasını yürüttüğü 12 tarih öğretmenin bilgi ve farkındalık düzeyinin öğretmen adaylarından daha düşük çıktığını saptadığı çalışmanın ve Öner'in (2015) öğretmenlerin okul dışı tarih derslerinin yapılabileceği alanlara ilişkin farkındalıklarının orta seviyede olup yeterli düzeyde olmadığını saptadığı çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.
- 2- Öğretmenler belirli bir tarihsel mekânın alan gezisi düzenlemeye uygun olup olmadığını sorgularken, yalnızca mekânın ünite ve konularla tematik uyumuna, okula uzaklığına, öğrencilerin gösterdikleri ilgiye ve ulaşım kolaylığına dikkat etmektedirler. Tarihsel mekân seçme ölçütlerindeki bu yetersizlik, tarihsel çevreye yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerindeki düşüklüğün de gerekçesi olarak düşünülebilecek yetersiz öğretmenlik eğitimi ile ilişkilendirilebilir. Araştırmamızdan elde edilen bu sonuç, Avcı Akçalı'nın (2015), araştırmasını yürüttüğü 12 tarih öğretmenin hiçbirinin okul dışı tarih eğitimi almadıklarını ve kendilerini bu konuda yetersiz hissettiklerini saptadığı çalışmanın ve Egüz'ün (2011) öğretmenlerin müze ile eğitimde gerekli donanımına sahip olmadıkları bulgusuna ulaştığı çalışmanın sonuçları tarafından da desteklenmektedir.
- 3- Öğretmenler tarihsel çevrede tarih öğretiminin bir öğretim yöntemi olduğunu, ancak bu yöntemin uygulanmasının önünde de “yasal izinler ve bürokratik formaliteler, sanal müze altyapısının yetersizliği, finansal sorunlar, sınıf mevcutlarının kalabalık olması” gibi çok sayıda sorun bulunduğunu belirtmektedirler. Araştırmamızdan elde edilen bu sonuç, örneklem aldıkları okul ya da öğretmenlerin yaklaşık yarısının tarihsel çevreye ve müzelere hiçbir alan gezisi düzenlemedikleri, düzenleyebilenlerin ise bunu yılda en çok bir ya da iki kez yapabildikleri ve bu durumun da bizim yukarıda belirttiğimiz sorun ve engellerden kaynaklandığı bulgularına ulaşan Avcı (2014), Avcı Akçalı (2015), Bozdoğan (2007), Çengelci Köse (2013), Çetin vd. (2010), Egüz (2011), Mustak (2017) ve Öner (2015) tarafından yapılmış araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.
- 4- Öğretmenler, yürürlükteki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın yapı ve içerik olarak tarihsel çevreden yeterince yararlanmaya elverişli olmadığı konusunda hemfikir görünmektedirler. Bu bulgu Avcı Akçalı (2015) tarafından yapılmış çalışmanın aynı konudaki bulgusuyla tamamen örtüşmektedir.
- 5- Öğretmenler dile getirdikleri çeşitli eksiklik ve engellere rağmen, seçtikleri çeşitli mekânlara ya da müzelere yılda en az bir kez alan gezisi düzenlediklerini ve bunu da çoğunlukla üniteler okulda işlendikten sonra değerlendirme faaliyeti olarak yaptıklarını belirtmektedir. Bu sonuç, alan gezilerinin önünde duran bütün kurumsal ve malî sorunlara karşın, öğretmenlerin alan gezisi yönteminin pedagojik yararına ilişkin olarak geliştirmiş oldukları olumlu tutumun göstergesi olarak düşünülebilir. Nitekim Avcı Akçalı (2015) da, çalışmasında, öğretmenlerin tamamının alan gezilerine karşı bilgiyi kalıcı hâle getirdiği ve öğrenmeyi görselleştirdiği gerekçesiyle olumlu tutum geliştirmiş olduklarını saptamıştır. Yine Mustak (2017) ve Öner (2015) de çalıştıkları öğretmenlerin alan gezisinin yararına inandıkları, onların bunu öğrenme içeriğini somutlaştıran ve öğrenmeyi kalıcı hâle getiren bir öğretim yöntemi olarak gördükleri bulgusuna ulaşmışlardır.
- 6- Öğretmenlerin bir alan gezisi düzenleyecekleri zaman, ön hazırlık sürecini daha çok gidilecek yer hakkında ön bilgi toplayıp öğrenciler ile paylaşmaya indirdikleri, faaliyetin bütünü kapsayan bir planlama çalışması yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, araştırmasında katılan öğretmenlerin müze ve alan gezilerinde ön bilgilendirme ile yetindiklerini ve plan yapmadıklarını saptayan Bozdoğan (2007) ve Egüz (2011) tarafından yapılmış çalışmaların sonuçları tarafından da desteklenmektedir.

- 7- Öğretmenler sanal müzelerin yeterli olmadığını dile getirmekte ve sanal müzeler yeterli olsa bile zaten okulların tümünün uygun eğitim teknolojileri donanımına sahip olmadığını belirtmektedirler. Bu sonuç gerek müzeler ve müze eğitimi gerekse de öğretmenlerin müze gezilerine yönelik görüşlerinin temel alındığı araştırmaların hemen hepsinde ortak bir bulgu niteliğindedir. Kaldı ki Egüz'ün (2011) bulgularına göre, yeterli düzeyde sanal müze olsa bile, öğretmenler sanal müzelere erişmek ve onlardan yararlanmak için ne gerekli dijital okuryazarlık ve deneyime ne de bunu mümkün kılacak teknik altyapıya sahiplerdir.
- 8- Anket formu bulguları açısından bakıldığında, kadın ve erkek ya da kıdemli ve kıdemsiz öğretmenler arasında kayda değer bir anlamlı fark olmadığı, ancak alan gezisi düzenleme sıklığı bakımından kıdemli kadın öğretmenler lehine düşük düzeyde bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenler lehine gözlemlenen bu farklılık konusunda, Öner'in (2015) çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, konuyla ilgili kişi, kurum ve kuruluşlara çeşitli sorunlara çözüm üretme süreçlerinde yararlanabilecekleri şu öneriler getirilebilir:

Millî Eğitim Bakanlığının çalışmalarına yönelik öneriler:

- 1- Tarihsel çevreden yararlanmaya yönelik alan gezileri Bakanlık düzeyinde desteklenen ve her sömestrede en az bir müze ve bir tarihsel mekân olacak şekilde zorunlu faaliyetler haline getirilebilir.
- 2- Millî Eğitim Bakanlığı ile bünyesinde tarihsel mekân ve müze barındıran resmî ya da özel kurumlar ve yerel yönetimler arasında okulların eğitici-öğretici faaliyetlerini kolaylaştırmaya ve finansal maliyet engelini aşmaya yönelik işbirliği protokolleri düzenlenebilir.
- 3- Okul dışı eğitim faaliyetlerinde öğretmenin temel başarı değişkeni olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin bu alanda hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
- 4- Yeni atanan öğretmenlerin, Millî Eğitim Müdürlüklerince düzenlenen oryantasyon gezilerine katılarak atandıkları bölgeye ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- 5- Her il ve ilçe için Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından, bölgedeki tarihsel ve kültürel miras ve bunların pedagojik değerine ilişkin tanıtıcı bir envanter hazırlanarak ilgili alan öğretmenlerine dağıtımı yapılabilir ve bu materyallere EBA ve benzeri dijital platformlardan erişim sağlanabilir.
- 6- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan başta Kültürel Miras öğrenme alanı olmak üzere tarih öğretimine dayanan konular tarihsel çevreden etkin bir biçimde yararlanmaya olanak tanıyacak yönde yeniden yapılandırılabilir ve program çerçevesinde yazılacak yeni ders kitapları öğretmenler için bu konuda kılavuz bilgi ve örnek etkinlik önerileri ile zenginleştirilebilir.
- 7- Okullarda tarihsel ve kültürel mirası yansıtan miras koridorları, miras sokakları ve merdivenleri oluşturulabilir.

Eğitim Fakültelerine yönelik öneriler:

- 1- Lisans programları okul dışı eğitim, alan gezileri ve tarihsel çevreden yararlanmaya yönelik öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumları açısından geliştirilebilir ve öğretmen adaylarının, Fen-Edebiyat Fakültelerinin arkeoloji ve sanat tarihi gibi bölümleri tarafından düzenlenen saha çalışmalarına gözlemci olarak katılabilecekleri Fakülteler arası uygulama işbirliği çalışmaları yapılabilir.
- 2- Öğretmen adaylarının tarihsel çevre bilgi ve farkındalığını geliştirecek yönde kurumsal etkinlikler ve / ya da proje çalışmaları yapılabilir.
- 3- Proje tabanlı bir ders hâline getirilmiş olan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde, kentteki çeşitli müzelerde ya da ziyarete açık denetimli açık tarihsel mekânlarda ziyaretçilere eğitici-öğretici etkinlikler uygulanabilecek ders projeleri geliştirilebilir.
- 4- Alanda uzmanlaşmış akademisyenler ve lisansüstü öğrenciler tarafından, öğretmenlerin hizmetine sunulmak ve esin kaynağı oluşturmak üzere "gezi öncesi, gezi sırası ve gezi sonrası" öğretmen çalışmalarını ayrıntılı olarak gösteren uygulama kılavuzları, ders planları ya da çalışma yapıları tasarlanabilir.

Kültür ve Turizm Bakanlığına yönelik öneriler:

- 1- Mevcut müzelerin tamamının zaman içinde sanal ortamda da hizmet verebilir duruma gelmesi sağlanabilir.
- 2- Alan gezilerinde gereksinim duyulacak temel bilgilerin yer aldığı yazılı, görsel ve elektronik öğretim materyalleri hazırlanıp okullara dağıtılabilir.
- 3- Ulaşım ya da finansman güçlüğü yaşanan bölge ya da illerde, gezici müzeler hazırlanarak okullar ziyaret edilebilir ve barkovizyon gösterileri ile bölgede yer alan tarihsel mekân ve müze sergileri gezici müze araçlarının sanal turları içinde sunulabilir.
- 4- Müzelerde, pedagojik formasyonu bulunan müze uzmanları ya da öğretmenlik mezunu müze görevlileri istihdam edilerek müze içinde özel müze eğitim alanları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. & Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı: Nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları*. Cinius.
- Aktın, K., Karakuş, H., & Sağlam, H. (2013). Sinop Üniversitesi öğretmen adaylarının Sinop iline ait tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalık düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 37-59. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1860>
- Albayrak, H. (2004). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine resim-iş dersinde tarihi çevre bilinci uyandırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alkış, S., & Oğuzoğlu, Y. (2005a). İlköğretim öğrencilerinin tarihi çevre bilgisinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(1), 23-46.
- Alkış, S., & Oğuzoğlu, Y. (2005b). Ülkemiz koşullarında tarihi çevre eğitiminin önemini ve gerekliliğini arttıran etkenler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 347-361.
- Avcı Akçalı, A. (2015). Perception of outdoor history teaching in theory and practice: Opinions of teachers and prospective teachers. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 117-137. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4299>
- Avcı, C. & Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 108-133.
- Avcı, M. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Castle, M. C. (2002). Teaching history in museums. *Ontario History*, XCIV(1). <http://www.virtualmanitoba.com/TMSP/strategies/G3.TeachinghistoryInMuseums.pdf>
- Çengelci, T. (2013). Social studies teachers' views on learning outside the classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1836-1841. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1410>
- Çetin, T., & Gürgil, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin Bartın'ın doğal ve kültürel turizm değerlerine yönelik farkındalıkları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 255-274. <https://doi.org/10.12780/UUSBD441>
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı.
- Demircioğlu, İ. H., & Demircioğlu, E. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çevrenin kullanımı. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 99-112). Pegem Akademi.
- Egüz, Ş. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Fägerstam, E. (2012). *Space and place: Perspectives on outdoor teaching and learning (Liu-tryck)*. Linköping University Electronic Press. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:551531/FULLTEXT01.pdf>
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy*. ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED267941> adresinden alınmıştır.
- Gökkaya Nişancı, M. (2010). *Tarihsel çevrenin tarih eğitime etkisi: Adalar örnekleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gökkaya, A. K. & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 483-506.
- Güleç, S. & Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 63-78.
- Higgins, P., & Nicol, R. (2002). Outdoor learning in theory and practice. In M. Hensler, P. Higgins & R. Niccol (Eds.), *Outdoor education: authentic learning in the context of landscapes*, V. 2 (pp. 3-14). Kisa-Tryckeriet AB. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/oe_authentic_learning.pdf
- Horton, J. O. (2000). On-site learning. The power of historic places. *Cultural Resources Management*, 23(8), 4-5.
- Kuhlemeier, H., Van den Bergh, H., & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes and behavior in dutch secondary education. *Journal of Environmental Education*, 30(2), 4-14.
- Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu, 2863 (2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2863.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kyvig, D. E. & Marty, M. A. (2000). *Yanbaşımızdaki tarih*. (Çev. N. Özsoy). Tarih Vakfı. (Orijinal çalışma 1996'da yayımlandı).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. Pegem Akademi.

- Mustak, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Oktav, C. & Taslamam, C. (2017). Felsefe tarihinde zaman düşünceleri. *Kader*, 15(3), 718-742. <https://doi.org/10.18317/kaderdergi.357130>
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarihi Eğitim Dergisi*, 4(1), 89-121. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185618>
- Patrick, J. J. (1993). Prominent places for historic places. *Cultural Resources Management*, 16(2), 8-9.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *Review of research on outdoor learning*. Field Studies Council. <http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/resourcematerials/growingschools/>
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi: Makale ve bildiriler*. Gazi Kitabevi.
- Sarı, M. (2008). *Emniyet teşkilatının eğitim sürecinde tarihsel çevre ile ilgili yeni yaklaşımlar* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Shanely, S. D. (2006). *Towards an understanding of an outdoor education program: Listening to participants' stories* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Florida.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Szczepanski, A. (2009). Outdoor Education - Authentic learning in the context of urban and rural landscape: A way of connecting environmental education and health to sustainable learning - literary education and sensory experience. Perspective of the where, what, why and when of learning. *Outdoor Environmental Education*, 10, 83-98. https://www.mgu.ac.jp/main/educations/library/publication/pre_hattatsu/no10/hatsurin_13.pdf
- Şimşek, A. & Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi* içinde (ss. 1-13). Pegem Akademi.
- Şimşek, G., Acar, E., Atalan Çayırmezmez, N., & Elitok Kesici, A. (2013). Exploring the role of the city as a learning environment for heritage education. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 30(2), 105-135. <https://doi.org/10.4305/metu.jfa.2013.2.7>
- UNESCO. (1976). *Recommendation concerning the safeguarding and contemporary role of historic areas*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13133&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Üztemur, S., Dinç, E. & Acun, İ. (2018). Yer temelli eğitim yaklaşımı ve sosyal bilgiler öğretim programlarına yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 141-158. <https://doi.org/10.17679/inuefd.326727>
- Westergren, E. (2009). *Tarihi çevrelerde kapsamlı eğitimde 7 adım: Bir eğitim metodu olarak zamana yolculuk*. (Çev. E. Çaypınar). Birger Ohlson. http://www.bridgingages.com/site/assets/files/1253/7_adim_booklet.pdf
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihî yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 23, 209-222.
- Yeşilbursa, C. C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi* içinde (ss. 143-170). Pegem Akademi.
- Yeşilbursa, C. C. & Barton, K. C. (2011). Preservice teachers' attitudes toward the inclusion of heritage education in elementary social studies. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 1-21.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Developments within the field of theoretical physics demonstrate that we can only comprehend and learn time conceptually, but not perceptually (Oktav & Taslaman, 2017). The most important conclusion that we can draw from this theoretical observation for history teaching is that the conceptualisation of time is dispensable for history teaching. One of the most efficient approaches that is capable of conceptualising time is primarily about establishing a link between historical events and space. Indeed, the fact that the spatial experience and spatial variety are not only efficacious in history teaching but in all domains of learning has been stated by almost all theoreticians of educational science who exerted significant influence over the 20th century (Castle, 2002; Demircioğlu & Demircioğlu, 2015; Higgins & Nicol, 2002; Shanely, 2006; Smith, 2002; Şimşek & Kaymakçı, 2015). The acknowledgment of the fact that the location of learning has a decisive impact upon learning provided a basis for contemporary learning theories, such as multiple intelligence theory, and constructivism, while consolidating recent educational approaches, such as out-of-school education. Applicable for almost all learning domains and subject types, the out-of-school education relocates the learning domain to life itself and enables interactive learning (Fägerstam, 2012; Priest, 1986; Szczepanski, 2009; Şimşek & Kaymakçı, 2015), setting the pedagogical framework and basis of utilising the historic environment in history teaching.

According to the survey that we carried out on MA theses that investigate the historic environment as an out-of-school education location, we observed that the historic environment is mostly treated in our country within the dimensions of architecture, city planning, and archaeology, while there was a scarcity of studies that treat it as an educational variable. Furthermore, these relatively low number of dissertation studies that attempt to establish a relation between the historic environment and educational sciences treat the topic within the scope of museum and fine arts education. Representing an unparalleled physical connection between the past and contemporary societies, the historic environment preserves unique historical traces that contain priceless pieces of information for history learners. These traces which can be categorised into material, immaterial, written, and representative traces (Kyvig & Marty, 2000/1996) constitute incomparable teaching materials that enable students to learn while conceptualising time.

Utilising historic environments in history teaching cannot only be treated as a way of material utilisation, but also as a holistic teaching method that incorporates unique teaching materials. This method, defined as the “method of field trip” in the literature, is applied to the historic environment in a manner planned to a great extent within the dimensions of “in/about/for outdoor” which were propounded by Donaldson and Donaldson in 1958 (as cited in Priest, 1986; Rickinson et al., 2004). In this context, within the dimension of “in outdoors,” the historic environment serves as a place where learning and teaching occur, while within the dimension of “about outdoors” it represents the biological, physical, societal, and cultural significance of the destination of the trip. Within the dimension of “for outdoors,” on the other hand, the historic environment acts as a representative for perceptual learning outcomes, attitudes, and values regarding the trip destination. In this connection, providing history education in the historic environment ensures at the same time that the lesson gains depth within the contexts of cultural heritage education, and citizenship education.

2. METHOD

In that regard, this research aims to identify social studies teachers’ opinions and attitudes towards the utilisation of historic environments in social studies lessons, as well as their opportunities for utilisation. We also attempt in our study to develop suggestions that could help overcome the obstacles to education in historic environment settings. In order to achieve these aims, we sought answers for the following research questions:

The questions concerning the category of knowledge and awareness about the historic environment and history education:

- 1- How do social studies teachers perceive the concept of historic environment?
- 2- What is social studies teachers’ knowledge level of historic environments, locations, and elements that can be found in their respective regions of duty?
- 3- What is social studies teachers’ knowledge level of units and subjects that could potentially enable them to utilise the historic environment?
- 4- What are social studies teachers’ thoughts on the historic environment education that they received throughout their undergraduate education?

The questions regarding the category of attitudes towards the historic environment and history education:

- 1- What are social studies teachers’ attitudes towards the utilisation of the historic environment?

- 2- What are social studies teachers' thoughts on the appropriateness of utilising the historic environment in social studies lessons?
- 3- How do social studies teachers view the current programmes of instruction within the framework of the method of utilising the historic environment?

The questions concerning the category of opinions about the applications of the historic environment and history education:

- 1- What are social studies teachers' opinions about the problems and challenges that might be faced or that are actually faced in the utilisation applications of the historic environment?
- 2- What are social studies teachers' opinions on the solution of problems and challenges that might be faced or that are actually faced during the utilisation applications of the historic environment?
- 3- What are social studies teachers' suggestions concerning the in-class and out-of-class activities pertaining to the utilisation of the historic environment?

The study made use of phenomenology which is one of the qualitative research methods, and descriptive analysis was carried out. To obtain factual data on teacher's professional knowledge and experience with regards to the utilisation of the historic environment, both a questionnaire and a semi-structured interview, which were designed by the researchers, were employed in our research. Taking into account the methodological model of the study, the interviewed teachers were not defined as a sample group, but as a study group, which consists of 14 social studies teachers who teach at six different middle-schools representing the low-, middle-, high-income groups in the city of Çanakkale.

In the first stage of our study, we obtained the findings based on a 15-questions survey form. These findings can be found presented in the form of coded tables throughout the paper. When it comes to the findings obtained from semi-structured interviews, they are similarly presented in tables and categories. Correspondingly, the information that the participants provided has been coded in three categories.

- 1- Category of knowledge and awareness
- 2- Category of attitudes
- 3- Category of opinions

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Having parallels to a large extent with the findings of other studies that we identified in our literature survey, our findings revealed three fundamental results:

- 1- Although the social studies teachers possess a certain level of awareness and knowledge concerning the utilisation of the historic environment in history teaching, this level is not sufficient to effectively benefit from the historic environment.
- 2- Despite the fact that the social studies teachers find the idea of utilising the historic environment in history teaching favourable, the frequency at which they utilise the historic environment is low.
- 3- Even though the social studies teachers seem to be willing to utilise the historic environment for teaching purposes, they hold several negative opinions that make them avoid utilising it.

Based on the research results, we included suggestion categories whose legal authorisations of adjudication and implementation belong to the Faculties of Educational Sciences, The Turkish Ministry of National Education, and The Turkish Ministry of Culture and Tourism.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Yayın ve Etik Kurulları

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.01.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 3 numaralı karar

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmaya, araştırma konusunun tasarlanması, verilerin toplanması, toplanan verilerin analizi ve raporlaştırma çalışmalarıyla katılan yazarın katkısı %60 oranındadır.

Yazar 2: Araştırmaya, uygulanacak yöntemin belirlenmesi, uygulanacak anket formlarının seçilmesi, oluşturulması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması, araştırma bulgularının yorumlanması ve tüm araştırma ve raporlaştırma sürecine danışmanlık yapılması çalışmalarıyla katılan yazarın katkısı %40 oranındadır.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Veri toplama organizasyonun hazırlık aşamasındaki ilgili ve yapıcı yaklaşımları için Çanakkale Valiliği ve Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yetkilileri ile veri toplama aşamasındaki yardımsever ve anlayışlı tutumları için araştırmanın yapıldığı okul yöneticilerine teşekkürü borç biliriz.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırma sürecinde hiçbir kurum ya da kuruluştan herhangi bir maddi destek ya da çıkar sağlamadığımızı, hiçbir kurum ya da kuruluşa maddî ya da manevî çıkar ya da avantaj sağlamadığımızı, araştırma bulguları ve değerlendirmelerinde herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşun toplumsal, ekonomik, siyasal statüsüne etki edecek herhangi bir manipülasyon yapmadığımızı, araştırmanın yayınlanması halinde yazarlardan herhangi birinin utanmasına, mahcubiyetine ya da kariyerinin zarar görmesine yol açacak herhangi bir hukuk ya da ahlak dışı düzenlemede bulunmadığımızı ve çalışmamızda intihal ve türevi olan bilim etiğine aykırı herhangi bir unsurun kesinlikle bulunmadığını müteselsil olarak beyan ve taahhüt ederiz.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 10.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 23.05.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-913001>

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ İLE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Özgül POLAT¹, Sezgin BALABAN²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkiyi tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, 2020-21 eğitim öğretim yılında resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak çalışan 449 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ve mesleki profesyonellikleri arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada incelenen değişkenler açısından elde edilen sonuçlara göre, mesleki benlik saygısının okul türü değişkenine göre özel okullarda çalışan öğretmenler lehine bir farklılık oluşturduğu ve yaş değişkenine göre bir farklılık oluşturmadığı; öğretim düzeyi değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ise öğrenim düzeyi arttıkça mesleki benlik saygısının arttığı görülmüştür. Bunlarla birlikte, mesleki profesyonelliğin “kişisel gelişim”, “mesleki duyarlılık”, “duygusal emek” alt boyutlarında ve toplam puanlarda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu; “kuruma katkı”, “duygusal emek” puanları ve toplam puanlarda 41 yaş ve üzeri öğretmenler lehine, “kişisel gelişim” alt boyutunda lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler lehine; “kuruma katkı”, “duygusal emek” ve toplam puanda ise ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin diğer gruplardan, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise resmî okullarda çalışanlardan anlamlı olarak daha yüksek mesleki profesyonellik puanlarına sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki profesyonellik, mesleki benlik saygısı, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenliği

ANALYZING OF THE RELATIONSHIP BETWEEN OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM AND PROFESSIONAL SELF-ESTEEM OF PRESCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between occupational professionalism of preschool teachers and their occupational self-respect. The study group of the research designed in the relational screening model consisted of 449 participants working as preschool teachers. Data from the study were obtained using the Occupational Professionalism of Teachers Scale and Arıcak Occupational Self-Respect Scale. As a result, it is determined that there is a moderate, positive and significant relationship between preschool teachers' professional self-esteem and occupational professionalism. In addition, according to the results obtained in terms of the variables examined in the study, professional self-esteem makes a difference in favor of teachers working in private schools according to the school type variable and do not make a difference according to the age variable. When the variable of education level is taken into consideration, it has been observed that as the education level increases, professional self-esteem increases. In addition, there is a significant difference in favor of female teachers in the sub-dimensions of professional professionalism, personal development, professional sensitivity, emotional labor and total scores. There is a significant difference in favor of teachers aged 41 and over in contribution to the institution, emotional labor and total scores. There is a significant difference in favor of teachers with postgraduate education in the sub-dimension of personal development. It is found that there is a significant difference in favor of associate degree teachers in contribution to the institution, emotional labor and total score. It has been concluded that teachers with 16 years or more professional experience have significantly higher professional professionalism scores than other groups, and teachers working in private schools have significantly higher professional professionalism scores than those working in public schools.

Keywords: Occupational professionalism, occupational self-respect, early childhood education, preschool teaching

¹ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, ozgul.polat@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7426-5771>

² Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sezginbalaban@windowslive.com, <https://orcid.org/0000-0003-0499-0307>

1. GİRİŞ

Tarih boyunca insan hayatında çok önemli bir yer tutan ve ilk mesleklerden olan öğretmenliği Dyojen şöyle nitelendirmektedir: “Yeryüzünde öğretmenlikten daha değerli bir meslek tanımıyorum” (Asya, 2015). Ülkemiz öğretmene verilen değer sıralamasında dünya çapında yapılan araştırma ve sıralamalarda önde gelen ülkeler arasında yer almaktadır. Öyle ki beş yılda bir yapılan 2018 Global Teacher Status Index’e göre (Küresel Öğretmen Statü Endeksi) Türkiye, öğretmenlerin toplumdan gördüğü saygınlık bakımında dünyada önde gelen ilk 35 ülke arasında öğretmen statüsü sıralamasında yedinci sırada yer almaktadır (Dolton vd., 2018). The Varkey Foundation tarafından 2018’de öğretmene verilen değer konusunda yapılan değerlendirmeden çıkan bazı sonuçlar şöyle özetlenebilir: Bu konuda ülkeler arasında büyük oranda farklılıklar vardır. Öğretmene verilen değer ülkeden ülkeye değişebilir. Öğretmene verilen değer yaşa göre değişmekte ve yaşça büyük kimseler daha küçük olanlara göre öğretmene daha fazla saygı duymaktadır. Bu konuda, eğitim düzeyi önemli bir faktördür, eğitim düzeyi arttıkça öğretmene duyulan saygı da artmaktadır. Erkekler kadınlara göre öğretmenlere daha fazla saygı göstermektedir ve anne, baba olanlar çocuksuz kimselere göre öğretmenlere daha fazla saygı duymaktadır (Dolton vd., 2018). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından yapılan Türkiye Mesleki İtibar Araştırması’ndan elde edilen sonuçlara göre, değerlendirmeye katılan 126 meslek arasında öğretmenlik ülkemizde itibarı en yüksek dördüncü meslek olarak yer almıştır ve 2006 PISA verilerine göre 15 yaş grubu çocuklarla yapılan araştırmada gelecekte öğretmen olmayı isteyenlerin oranı %25 olarak bulunmuştur. Bu oran, OECD ülkeleri arasındaki en yüksek orandır (MEB, 2017).

Uygun meslek seçimi, kişilerin motivasyonları ve akademik başarıları ile doğrudan bağlantılıdır. Buna ek olarak, kişisel benlik algısının da insanların uygun mesleği seçmeleri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Brenoe, 2018; Sarıkaya & Khorshid, 2009; Şirin vd., 2008). Kişisel benlik algısı, insanların herhangi bir konuda başarılı olup olmamasıyla, bireylerin nasıl davranacağı ve kendilerini nasıl algıladıklarıyla ilgilidir (Bal, 2006; Işık, 2006; Leary, 1999). Mesleki olarak benlik saygısı ise kişinin mesleğini ne ölçüde değerli ve önemli algıladığını ifade etmektedir (Kuzgun, 2010). Buradan hareketle, mesleki benlik saygısının bireyin tercih ettiği mesleğine ilişkin değerlilik yargısı olduğu söylenebilir. Arıcağ (1999) ile Arıcağ ve Dilmaç (2003) ise, mesleki benlik saygısının bireyin isteyerek ya da istemeyerek benliğine mal ettiği meslek ile ilgili yüklenme ve tanımlamalardan duyduğu hoşnutsuzluğun, gururun, onurun ve saygının derecesi olduğunu; bireyin mesleğini ne kadar önemli, değerli gördüğünün ise mesleki uyum ve doyumun bir ön koşulu olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenler, toplumu oluşturan bireylerin eğitiminde, toplumsal kültürün geliştirilmesinde ve toplumsal yapı taşlarının çocuklara aktarılmasında kritik bir öneme sahiptirler (Ünsal & Bağçeci, 2016). Bu nedenle, öğretmen özellikleri, öğretmenlerin mesleki benliklerine duydukları saygı ve sergilediği profesyonel davranışlar çocuklara sunulan eğitimin niteliğini belirlemekte ve dolaylı bir şekilde toplumsal kültür aktarımını etkileyebilmektedir (Goepel, 2012). Literatürde, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki beceri ve yeterliklerin neler olduğu hakkında yapılmış çeşitli tanımlamalarla karşılaşmaktadır. Genel olarak öğretmenler açısından mesleki profesyonellik; kendini geliştirmeye açık olma, bilgi ve beceri aktarımına istekli olma, gerçekleştirilen uygulamalarda yüksek düzey standartları yakalamaya çalışma olarak belirlenmiştir (Helsby & McCulloch, 1996; Lai & Lo, 2007; Tichenor & Tichenor, 2004). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini etkileyen içsel ve kişiler arası bir takım değişkenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin profesyonel kimliklerini etkileyen içsel faktörlerden biri mesleki benlik saygısıdır (Chong, 2019). Öğretmenlerin, toplum içerisindeki kişiler arası deneyimleri aracılığıyla şekillenen mesleki benlik saygıları kendilerini eğitim profesyonelleri olarak nasıl algıladıklarına dair bir bakış açısını yansıtmaktadır. Dolayısıyla mesleki profesyonelliği oluşturan içsel ve dışsal faktörlerin karşılıklı bir etkileşim çerçevesinde şekillendiği söylenebilir (Campbell-Barr, 2018). Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki karşılıklı ilişkilerin incelenmesinin önemli olduğuna inanılmaktadır.

Özellikle küçük çocukların ilk sosyal çevrelerinden birini oluşturan okul öncesi eğitim ortamlarında, öğretmenlerin sergiledikleri tutumlar, mesleki doyumları ve mesleki yeterlikleri çocukların gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Garbarino & Ganzel, 2000). Watts (2009) okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz mesleki profesyonellik algılarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine engel olabildiğini ve çocuklarla dengesiz ve uyumsuz ilişkilerin gelişmesine neden olabildiğini ortaya koymuştur. Ancak sağlıklı ve pozitif bir öğrenci-öğretmen ilişkisi geliştiren çocukların sınıf içi olumlu davranışlarının (Rudasill vd., 2012) ve öğrenmeye hazır bulunuşluklarının daha fazla olduğu görülmektedir (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1999). Başarılı ve mutlu çocuklar yetiştirmenin yolu, mesleğine karşı doyum ve performansı yüksek, olumlu benlik saygısına sahip öğretmenlerden geçmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, mesleki profesyonellik (Altinkurt & Yılmaz, 2014; Bayhan, 2011; Boyt vd., 2011; Cerit, 2012; Pearson & Moomaw, 2005; Sachs, 2016; Shantz & Prieur, 1996) ve mesleki benlik saygısı (Arıcağ, 1999; Aslan & Akyol, 2006; Efilti & Çıkılı, 2017; Körükçü & Vuslat, 2011) üzerine ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenleri açısından bu iki değişkenin bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, okul öncesi

öğretmenlerinin profesyonelleşmelerinin ve mesleki benlik saygılarının önemine dikkat çekmenin faydalı olacağına inanılmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçtan yola çıkarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleki benlik saygıları demografik özelliklere göre (yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, çalışılan okul türü) farklılık göstermekte midir?
- 2- Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülen betimsel bir araştırmadır. Bu tip araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasında değişim olup olmadığının ve değişimin derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2014). Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmektedir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 449 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden olan uygun örneklemeden yararlanılmıştır. Bu tip örnekleme yönteminde araştırmacılar, veri toplama sürecini kolay ulaşılabilecekleri ve belirli özellikleri taşıyan katılımcılarla yürütmektedirler (Balcı, 2001). Tablo 1'de katılımcı grubun demografik bilgileri için frekans ve yüzde dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1.

Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	433	96.4
	Erkek	16	3.6
	Toplam	449	100
Yaş	20-25	67	14.9
	26-30	112	24.9
	31-35	112	24.9
	36-40	100	22.3
	41 ve üstü	58	12.9
	Toplam	449	100
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	56	12.5
	Lisans	320	71.3
	Lisansüstü	73	16.3
	Toplam	449	100
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	136	30.3
	6-10Yıl	105	23.4
	11-15 Yıl	115	25.6
	16 ve üstü	93	20.7
	Toplam	449	100
Okul Türü	Resmî Okul	296	65.9
	Özel Okul	153	34.1
	Toplam	449	100

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Yılmaz ve Altinkurt (2012) tarafından öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği 24 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları “kuruma katkı”, “duygusal emek”, “kişisel gelişim” ve “mesleki duyarlılık”tır. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği’nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin tümü için 0,90 olarak hesaplanmıştır. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları “kuruma katkı” için 0,86, “duygusal emek” için 0,80, “kişisel gelişim” için 0,79, “mesleki duyarlılık” için 0,74 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırma için gerçekleştirilen analiz sonuçlarında ise ölçeğin tümü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Dört alt boyutun kendi içinde belirlenen güvenilirlik katsayıları kuruma katkı için 0,81, duygusal emek için 0,87, kişisel gelişim için 0,82, mesleki duyarlılık alt boyutu için ise 0,82 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Ölçek; bir mesleği tercih etmiş, bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği icra eden 17 yaş ve üstü bireylerin ilgili mesleğe olan saygı tutumlarını ölçmek amacıyla Arıcak (1999) tarafından geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test - tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,90 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırma için gerçekleştirilen analiz sonuçlarında ise ölçeğin Cronbach alfa değeri ,93 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programına aktarılmıştır. Verilerin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları ile Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği toplam puanları bazındaki dağılımlarının normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılımdan anlamlı olarak farklı olduğu tespit edilmiş ve bu nedenle yapılan analizlerde parametrik olmayan ilişki ve fark testlerinden yararlanılmasına karar verilmiştir. Her iki ölçekten elde edilen puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Ölçeklerden alınan puanlar arasındaki ilişkinin anlamlılığının belirlenmesi amacıyla Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı-numarası: 2100081652

3. BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ve mesleki benlik saygısı düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler, farklı değişkenlere göre karşılaştırılarak uygun istatistikî analizler yapılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki profesyonellik toplam puanlarının, mesleki benlik saygısı toplam puanlarının ve alt boyutlardan alınan puanların normal dağılımdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Verilerin Dağılımına Yönelik Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	İstatistik	sd	p
Mesleki Profesyonellik Toplam	,064	449	,000
Mesleki Benlik Saygısı Toplam	,094	449	,000
Kişisel Gelişim Alt Boyutu	,088	449	,000
Mesleki Duyarlılık Alt Boyutu	,212	449	,000
Kuruma Katkı Alt Boyutu	,088	449	,000
Duygusal Emek Alt Boyutu	,175	449	,000

Tablo 2’de görüldüğü üzere, mesleki profesyonellik ölçeği ve mesleki benlik saygısı ölçeğinden elde edilen puanların normalliğini sınamak için yapılan Kolmogorov-Smirnov testleri sonucunda, verilere ait dağılımın normal olmadığı bulunmuştur ($p<.05$). Bu nedenle, yapılan analizlerde parametrik olmayan ilişki ve fark testlerinden yararlanılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Mesleki Benlik Saygısı	20-25	67	234,63	8,759	4	,067
	26-30	112	206,50			
	31-35	112	210,04			
	36-40	100	252,51			
	41 ve üstü	58	231,07			
	Toplam	449				

Tablo 3’te görüldüğü gibi, grupların sıralama ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($\chi^2=8,759$; $p>.05$). Katılımcı öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Mesleki Benlik Saygısı	Ön lisans	56	281,85	12,640	2	,002
	Lisans	320	218,76			
	Lisansüstü	73	208,76			
	Toplam	449				

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=8,759$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Mesleki Benlik Saygısı	Ön lisans	56	233,64	13084,00	6432,000	-3,370	,001
	Lisans	320	180,60	57792,00			
	Toplam	376					
	Ön lisans	56	76,71	4295,50	1388,500	-3,116	,002
	Lisansüstü	73	56,02	4089,50			
	Toplam	129					
	Ön lisans	320	198,66	63570,00	11150,000	-,605	,545
	Lisansüstü	73	189,74	13851,00			
	Toplam	393					

Tablo 5’te görüldüğü gibi, mesleki benlik saygısı puanları katılımcı öğretmenlerden ön lisans ve lisans ($U=6432,000$; $p<.05$) ile ön lisans ve lisansüstü ($U=1388,500$; $p<.05$) gruplarındaki öğretmenler arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın kaynağı incelendiğinde, sıra ortalamaları açısından farklılığın ön lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mesleki Benlik Saygısı	0-5	136	241,58	15,890	3	,001
	6-10	105	201,80			
	11-15	115	199,91			
	16 ve üstü	93	257,97			
	Toplam	449				

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($x^2=15,890$; $p<,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Mesleki Benlik Saygısı	0-5 yıl	136	130,08	17691,50	5904,500	-2,303	,021
	6-10 yıl	105	109,23	11469,50			
	Toplam	241					
	0-5 yıl	136	136,73	18595,50	6360,500	-2,548	,011
	11-15 yıl	115	113,31	13030,50			
	Toplam	251					
	0-5 yıl	136	111,77	15200,50	5884,500	-,893	,372
	16 yıl ve üstü	93	119,73	11134,50			
	Toplam	229					
	6-10 yıl	105	110,44	11596,00	6031,000	-,014	,989
	11-15 yıl	115	110,56	12714,00			
	Toplam	220					
	6-10 yıl	105	88,13	9253,50	3688,500	-2,968	,003
	16 yıl ve üstü	93	112,34	10447,50			
	Toplam	198					
	11-15 yıl	115	92,04	10585,00	3915,000	-3,320	,001
	16 yıl ve üstü	93	119,90	11151,00			
	Toplam	208					

Tablo 7'de, mesleki benlik saygısı puanlarının 0-5 yıl ve 6-10 yıl ($U=5904,500$; $p<,05$), 0-5 yıl ve 11-15 yıl ($U=6360,500$; $p<,05$), 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri ($U=3688,500$; $p<,05$), 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri ($U=3915,000$; $p<,05$) mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın oluştuğu ilk iki grupta 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, son iki grupta ise 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı Puanlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Mesleki Benlik Saygısı	Resmî	296	206,10	61006,00	17050,000	-4,294	,000
	Özel	153	261,56	40019,00			
	Toplam	449					

Tablo 8'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($U=17050,000$; $p<,05$). Anlamlı farkın kaynağı incelendiğinde, sıra ortalamaları açısından farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Kişisel Gelişim	20-25	67	221,20	9,369	4	,053
	26-30	112	202,83			
	31-35	112	216,22			
	36-40	100	252,45			
	41 ve üstü	58	241,83			
	Toplam	449				
Mesleki Duyarlılık	20-25	67	245,64	5,589	4	,232
	26-30	112	213,90			
	31-35	112	210,00			
	36-40	100	238,89			
	41 ve üstü	58	227,60			
	Toplam	449				
Kuruma Katkı	20-25	67	230,89	17,928	4	,001
	26-30	112	197,25			
	31-35	112	204,60			
	36-40	100	251,59			
	41 ve üstü	58	265,32			
	Toplam	449				
Duygusal Emek	20-25	67	237,07	14,797	4	,005
	26-30	112	197,66			
	31-35	112	207,52			
	36-40	100	254,11			
	41 ve üstü	58	247,43			
	Toplam	449				
Mesleki Profesyonellik Toplam	20-25	67	234,66	15,617	4	,004
	26-30	112	195,50			
	31-35	112	208,50			
	36-40	100	252,93			
	41 ve üstü	58	254,52			
	Toplam	449				

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının "kuruma katkı" ($\chi^2=17,928$; $p<.05$), "duygusal emek" alt boyutları ($\chi^2=14,797$; $p<.05$) ve mesleki profesyonellik toplam puanlarının ($\chi^2=15,617$; $p<.05$) yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sira$	U	z	p
Kuruma Katkı	20-25	67	98,72	6614,00	3168,000	-1,746	,081
	26-30	112	84,79	9496,00			
	Toplam	179					
	20-25	67	96,22	6447,00	3335,000	-1,247	,212
	31-35	112	86,28	9663,00			
	Toplam	179					
20-25	67	79,50	5326,50	3048,500	-,987	,323	
36-40	100	87,02	8701,50				
Toplam	167						

Tablo 10 (devamı).

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Kuruma Katkı	20-25	67	58,45	3916,00	1638,000	-1,514	,130
	41 ve üzeri	58	68,26	3959,00			
	Toplam	125					
	26-30	112	111,31	12466,50	6138,500	-,276	,782
	31-35	112	113,69	12733,50			
	Toplam	224					
	26-30	112	94,17	10547,00	4219,000	-3,108	,002
	36-40	100	120,31	12031,00			
	Toplam	212					
	26-30	112	76,49	8567,00	2239,000	-3,326	,001
	41 ve üzeri	58	102,90	5968,00			
	Toplam	170					
	31-35	112	96,05	10758,00	4430,000	-2,633	,008
	36-40	100	118,20	11820,00			
	Toplam	212					
31-35	112	78,08	8745,00	2417,000	-2,740	,006	
41 ve üzeri	58	99,83	5790,00				
Toplam	170						
36-40	100	77,57	7756,50	2706,500	-,700	,484	
41 ve üzeri	58	82,84	4804,50				
Toplam	158						
Duygusal Emek	20-25	67	100,01	6700,50	3081,500	-2,022	,043
	26-30	112	84,01	9409,50			
	Toplam	179					
	20-25	67	97,46	6229,50	3252,500	-1,507	,132
	31-35	112	85,54	9580,50			
	Toplam	179					
	20-25	67	79,99	5359,00	3081,000	-,900	,368
	36-40	100	86,69	8669,00			
	Toplam	167					
	20-25	67	61,63	4129,00	1851,000	-,465	,642
	41 ve üzeri	58	64,59	3746,00			
	Toplam	125					
	26-30	112	110,24	12346,50	6018,500	-,528	,598
	31-35	112	114,76	12853,50			
	Toplam	224					
	26-30	112	93,96	10523,00	4195,000	-3,203	,001
	36-40	100	120,55	12055,00			
	Toplam	212					
	26-30	112	78,95	8842,50	2514,500	-2,443	,015
	41 ve üzeri	58	98,15	5692,50			
	Toplam	170					
	31-35	112	96,28	10783,50	4455,500	-2,610	,009
	36-40	100	117,95	11794,50			
	Toplam	212					
31-35	112	80,43	9008,50	2680,500	-1,890	,059	
41 ve üzeri	58	95,28	5526,50				
Toplam	170						
36-40	100	80,42	8042,00	2808,000	-,342	,733	
41 ve üzeri	58	77,91	4519,00				
Toplam	158						

Tablo 10 (devamı).

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
	20-25	67	100,14	6709,50	3072,500	-2,026	,043
	26-30	112	83,93	9400,50			
	Toplam	179					
	20-25	67	96,96	6496,50	3285,500	-1,391	,164
	31-35	112	85,83	9613,50			
	Toplam	179					
	20-25	67	79,46	5323,50	3045,500	-,995	,320
	36-40	100	87,05	8704,50			
	Toplam	167					
	20-25	67	60,10	4026,50	1748,500	-,964	,335
	41 ve üzeri	58	66,35	3848,50			
	Toplam	125					
Mesleki	26-30	112	109,34	12246,00	5918,000	-,730	,465
Profesyonellik	31-35	112	115,66	12954,00			
Toplam	Toplam	224					
Mesleki	26-30	112	93,88	10514,50	4186,500	-3,172	,002
Profesyonellik	36-40	100	120,64	12063,50			
Toplam	Toplam	212					
	26-30	112	77,85	8719,50	2391,500	-2,817	,005
	41 ve üzeri	58	100,27	5815,50			
	Toplam	170					
	31-35	112	96,86	10848,00	4520,000	-2,424	,015
	36-40	100	117,30	11730,00			
	Toplam	212					
	31-35	112	79,65	8920,50	2592,500	-2,156	,031
	41 ve üzeri	58	96,80	5614,50			
	Toplam	170					
	36-40	100	79,44	7944,50	2894,500	-,020	,984
	41 ve üzeri	58	79,59	4616,50			
	Toplam	158					

Tablo 10'da katılımcı öğretmenlerin "kuruma katkı" alt boyutu puanlarına göre 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları arasında, 26-30 yaş ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında ($U=2239,000$; $p<.05$), 31-35 yaş ve 36-40 yaş grupları arasında ($U=4430,000$; $p<.05$) ve 31-35 yaş ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında ($U=2417,000$; $p<.05$) anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Farklılık tespit edilen tüm yaş grupları için farklılığın daha büyük yaş grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin "duygusal emek" alt boyutu puanlarına göre 20-25 yaş ve 26-30 yaş grupları arasında ($U=3081,500$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu ve farklılığın 20-25 yaş grubu lehine olduğu; 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları arasında ($U=4195,000$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu ve farklılığın 36-40 yaş grubu lehine olduğu; 26-30 yaş ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında ($U=2514,500$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu ve farklılığın 41 yaş ve üzeri grubu lehine olduğu ve 31-35 ve 36-40 yaş grupları arasında ($U=4455,500$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu ve farklılığın 36-40 yaş grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik toplam puanlarına göre 20-25 yaş ve 26-30 yaş grupları arasında ($U=3072,500$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu ve farklılığın 20-25 yaş grubu lehine olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, 26-30 yaş ve 36-40 yaş grupları arasında ($U=4186,500$; $p<.05$), 26-30 yaş ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında ($U=2391,500$; $p<.05$), 31-35 yaş ve 36-40 yaş grupları arasında ($U=4520,000$; $p<.05$) ve 31-35 yaş ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında ($U=2592,500$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu ve tüm gruplar için anlamlı farklılığın büyük yaş grubu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kişisel Gelişim	Ön lisans	56	269,36	25,610	2	,000
	Lisans	320	205,45			
	Lisansüstü	73	276,68			
	Toplam	449				
Mesleki Duyarlılık	Ön lisans	56	256,10	4,097	2	,129
	Lisans	320	221,66			
	Lisansüstü	73	215,77			
	Toplam	449				
Kuruma Katkı	Ön lisans	56	267,25	13,876	2	,001
	Lisans	320	210,70			
	Lisansüstü	73	255,27			
	Toplam	449				
Duygusal Emek	Ön lisans	56	263,13	6,361	2	,042
	Lisans	320	217,06			
	Lisansüstü	73	230,56			
	Toplam	449				
Mesleki Profesyonellik Toplam	Ön lisans	56	277,27	16,949	2	,000
	Lisans	320	209,55			
	Lisansüstü	73	252,63			
	Toplam	449				

Tablo 11'e göre, katılımcı öğretmenlerin "kişisel gelişim" ($x^2=25,610$; $p<.05$), "kuruma katkı" ($x^2=13,876$; $p<.05$), "duygusal emek" ($x^2=6,361$; $p<.05$) alt boyutları ve mesleki profesyonellik toplam ($x^2=16,949$; $p<.05$) puanlarının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyleri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Kişisel Gelişim	Ön lisans	56	233,47	13074,50	6441,500	-3,370	,001
	Lisans	320	180,63	57801,50			
	Toplam	376					
	Ön lisans	56	64,38	3605,50	2009,500	-,165	,869
	Lisansüstü	73	65,47	4779,50			
	Toplam	129					
	Lisans	320	185,32	59302,00	7942,000	-4,286	,000
Lisansüstü	73	248,21	18119,00				
Toplam	393						
Kuruma Katkı	Ön lisans	56	229,13	12831,00	6685,000	-3,041	,002
	Lisans	320	181,39	58045,00			
	Toplam	376					
	Ön lisans	56	66,63	3731,00	1953,000	-,434	,664
	Lisansüstü	73	63,75	4654,00			
	Toplam	129					
	Lisans	320	189,81	60739,00	9379,000	-2,635	,005
Lisansüstü	73	228,52	16682,00				
Toplam	393						

Tablo 12 (devamı).

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyleri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Duygusal Emek	Ön lisans	56	221,52	12405,00	7111,000	-2,499	,012
	Lisans	320	182,72	58471,00			
	Toplam	376					
	Ön lisans	56	70,12	3926,50	1757,500	-1,394	,163
	Lisansüstü	73	61,08	4458,50			
	Toplam	129					
	Lisans	320	194,84	62347,50	10987,500	-,802	,422
	Lisansüstü	73	206,49	15073,50			
	Toplam	393					
	Mesleki Profesyonellik Toplam	Ön lisans	56	237,10	13277,50	6238,500	-3,629
Lisans		320	180,00	57598,50			
Toplam		376					
Ön lisans		56	68,67	3845,50	1838,500	-,977	,328
Lisansüstü		73	62,18	4539,50			
Toplam		129					
Lisans		320	190,05	60817,50	9457,500	-2,539	,011
Lisansüstü		73	227,45	16603,50			
Toplam		393					

Tablo 12’de katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının “kişisel gelişim” alt boyutunda ön lisans ile lisans arasında lisans grubu lehine ($U=6441,500$; $p<.05$) ve lisans ile lisansüstü arasında lisansüstü lehine ($U=7942,000$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. “Kuruma katkı” alt boyutunda ön lisans ile lisans arasında ön lisans lehine ($U=6685,000$; $p<.05$) ve lisans ile lisansüstü arasında lisansüstü lehine ($U=9379,000$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. “Duygusal emek” alt boyutunda ön lisans ile lisans öğrenim düzeyleri arasında ($U=7111,000$; $p<.05$) ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki profesyonellik toplam puanlarında ise ön lisans ile lisans ($U=6238,500$; $p<.05$) arasında ön lisans lehine ve lisans ile lisansüstü ($U=9457,500$; $p<.05$) arasında lisansüstü lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem Yıl	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Kişisel Gelişim	0-5	136	204,87	13,834	3	,003
	6-10	105	231,72			
	11-15	115	210,52			
	16 ve üstü	93	264,75			
	Toplam	449				
Mesleki Duyarlılık	0-5	136	231,10	9,488	3	,023
	6-10	105	211,28			
	11-15	115	206,21			
	16 ve üstü	93	254,81			
	Toplam	449				
Kuruma Katkı	0-5	136	219,92	26,419	3	,000
	6-10	105	211,24			
	11-15	115	195,99			
	16 ve üstü	93	283,85			
	Toplam	449				
Duygusal Emek	0-5	136	211,45	26,311	3	,000
	6-10	105	209,87			
	11-15	115	206,00			
	16 ve üstü	93	285,39			
	Toplam	449				

Tablo 13 (devamı).

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mesleki Profesyonellik Toplam	0-5	136	215,35	26,286	3	,000
	6-10	105	213,69			
	11-15	115	198,28			
	16 ve üstü	93	284,92			
	Toplam	449				

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği alt boyutlarından olan "kişisel gelişim" ($x^2=13,834$; $p<.05$), "mesleki duyarlılık" ($x^2=9,488$; $p<.05$), "kuruma katkı" ($x^2=26,419$; $p<.05$), "duygusal emek" ($x^2=26,311$; $p<.05$) ve toplam mesleki profesyonellik puanlarının ($x^2=26,286$; $p<.05$) öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Kişisel Gelişim	0-5	136	114,94	15618,00	6302,000	-1,568	,117
	6-10	105	128,98	13543,00			
	Toplam	241					
	0-5	136	124,10	16878,00	7562,000	-,452	,651
	11-15	115	128,24	14748,00			
	Toplam	251					
	0-5	136	102,93	13998,50	4682,500	-3,349	,001
	16 ve üzeri	93	132,65	12336,50			
	Toplam	229					
	6-10	105	116,02	12182,50	5457,500	-1,236	,216
	11-15	115	105,46	12127,50			
	Toplam	220					
Mesleki Duyarlılık	6-10	105	92,71	9735,00	4170,000	-1,780	,075
	16 ve üzeri	93	107,16	9966,00			
	Toplam	198					
	11-15	115	92,82	10674,50	4004,500	-3,129	,002
	16 ve üzeri	93	118,94	11061,50			
	Toplam	208					
	0-5	136	125,64	17086,50	6509,500	-1,217	,224
	6-10	105	115,00	12074,50			
	Toplam	241					
	0-5	136	132,32	17995,50	6960,500	-1,551	,121
	11-15	115	118,53	13630,50			
	Toplam	251					
0-5	136	110,14	14979,00	5663,000	-1,423	,155	
16 ve üzeri	93	122,11	11356,00				
Toplam	229						
6-10	105	111,94	11753,50	5886,500	-,328	,743	
11-15	115	109,19	12556,50				
Toplam	220						
6-10	105	90,35	9486,50	3921,500	-2,495	,013	
16 ve üzeri	93	109,83	10214,50				
Toplam	198						
11-15	115	94,50	10867,00	4197,000	-2,781	,005	
16 ve üzeri	93	116,87	10869,00				
Toplam	208						

Tablo 14 (devamı).

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Kuruma Katkı	0-5	136	123,04	16733,50	6862,500	-,519	,604
	6-10	105	118,36	12427,50			
	Toplam	241					
	0-5	136	132,02	17955,00	7001,000	-1,433	,152
	11-15	115	118,88	13671,00			
	Toplam	251					
	0-5	136	101,85	13852,00	4536,000	-3,641	,000
	16 ve üzeri	93	134,23	12483,00			
	Toplam	229					
	6-10	105	114,90	12065,00	5575,000	-,985	,325
	11-15	115	106,48	12245,00			
	Toplam	220					
Duyusal Emek	6-10	105	83,98	8817,50	3252,500	-4,064	,000
	16 ve üzeri	93	117,03	10883,50			
	Toplam	198					
	11-15	115	86,63	9962,50	3292,500	-4,775	,000
	16 ve üzeri	93	126,60	11773,50			
	Toplam	208					
	0-5	136	121,79	16563,50	7032,500	-,202	,840
	6-10	105	119,98	12597,50			
	Toplam	241					
	0-5	136	127,67	17363,00	7593,000	-,400	,689
	11-15	115	124,03	14263,00			
	Toplam	251					
0-5	136	98,99	13463,00	4147,000	-4,512	,000	
16 ve üzeri	93	138,41	12872,00				
Toplam	229						
6-10	105	111,35	11692,00	5948,000	-,192	,848	
11-15	115	109,72	12618,00				
Toplam	220						
6-10	105	84,54	8876,50	3311,500	-4,028	,000	
16 ve üzeri	93	116,39	10824,50				
Toplam	198						
11-15	115	88,26	10149,50	3479,500	-4,433	,000	
16 ve üzeri	93	124,59	11586,50				
Toplam	208						
Mesleki Profesyonellik Toplam	0-5	136	121,48	16521,50	7074,500	-,122	,903
	6-10	105	120,38	12639,50			
	Toplam	241					
	0-5	136	130,57	17757,00	7199,000	-1,084	,278
	11-15	115	120,60	13869,00			
	Toplam	251					
	0-5	136	100,31	13641,50	4325,500	-4,061	,000
	16 ve üzeri	93	136,49	12693,50			
	Toplam	229					
	6-10	105	114,36	12008,00	5632,000	-,860	,390
	11-15	115	106,97	12302,00			
	Toplam	220					
6-10	105	84,95	8919,50	3354,500	-3,800	,000	
16 ve üzeri	93	115,93	10781,50				
Toplam	198						
11-15	115	86,70	9971,00	3301,000	-4,744	,000	
16 ve üzeri	93	126,51	11765,00				
Toplam	208						

Tablo 14’te, katılımcı öğretmenlerin “kişisel gelişim” alt boyutunda 0-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=4682,500$; $p<.05$) arasında ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=4004,500$; $p<.05$) grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş ve farklılıkların her ikisinin de mesleki kıdem yılı daha fazla olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. “Mesleki duyarlılık” alt boyutunda 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=3921,500$; $p<.05$) arasında ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=4197,000$; $p<.05$) grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş ve farklılıkların her ikisinin de mesleki kıdem yılı daha fazla olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. “Kuruma katkı” alt boyutunda 0-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=4536,000$; $p<.05$) arasında, 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=3252,500$; $p<.05$) arasında ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=3292,500$; $p<.05$) grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş ve farklılıkların mesleki kıdem yılı daha fazla olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. “Duygusal emek” alt boyutunda 0-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=4147,000$; $p<.05$) arasında, 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=3311,500$; $p<.05$) arasında ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=3479,500$; $p<.05$) grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş ve farklılıkların hepsinin mesleki kıdem yılı daha fazla olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Mesleki profesyonellik toplam puanlarında ise 0-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=4325,500$; $p<.05$) arasında, 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=3354,500$; $p<.05$) arasında ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri ($U=3301,000$; $p<.05$) grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş ve farklılıkların hepsinin mesleki kıdem yılı daha fazla olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanlarının Mesleki Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Kişisel Gelişim	Resmî	296	214,76	63569,00	19613,000	-2,336	,019
	Özel	153	244,81	37456,00			
	Toplam	449					
Mesleki Duyarlılık	Resmî	296	213,18	63100,50	19144,500	-2,789	,005
	Özel	153	247,87	37924,50			
	Toplam	449					
Kuruma Katkı	Resmî	296	209,78	62094,00	18138,000	-3,468	,001
	Özel	153	254,45	38931,00			
	Toplam	449					
Duygusal Emek	Resmî	296	211,46	62592,00	18636,000	-3,123	,002
	Özel	153	251,20	38433,00			
	Toplam	449					
Mesleki Profesyonellik	Resmî	296	208,89	61832,00	17876,000	-3,660	,000
	Özel	153	256,16	39193,00			
Toplam	Toplam	449					

Tablo 15’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği alt boyutlarından olan “kişisel gelişim” ($U=19613,000$; $p<.05$), “mesleki duyarlılık” alt boyutu ($U=19144,500$; $p<.05$), “kuruma katkı” alt boyutu ($U=18138,000$; $p<.05$), “duygusal emek” alt boyutu ($U=18636,000$; $p<.05$) ve toplam mesleki profesyonellik puanlarının ($U=17876,000$; $p<.05$) öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda farklılık özel okullarda çalışan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Spearman analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16.

Mesleki Benlik Saygısı ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Mesleki Benlik Saygısı	449	,57	,000
Mesleki Profesyonellik			

Tablo 16’da görüldüğü üzere, mesleki benlik saygısı ve mesleki profesyonellik puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,57$; $p<.001$). Mesleki benlik saygısı puanları arttıkça mesleki

profesyonellik puanları da anlamlı şekilde artmaktadır. Tabloda yer alan korelasyon katsayısına göre değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %32'dir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ve mesleki profesyonellikleri arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arttıkça mesleki profesyonellikleri de artmakta, mesleki benlik saygıları azaldıkça mesleki profesyonellikleri de azalmaktadır. Literatürde, mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Erdoğan vd., 2020; Sarı & Arslan, 2016). Öğretmenlerin mesleki benliklerine duydukları saygı, eğitim ortamlarında sergiledikleri profesyonel davranışları etkileyebilmektedir. Benlik saygısı yüksek olan bir öğretmenin mesleki gelişimlere açık olma, mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmeye istekli olma ve nitelikli bir eğitim ortamı yaratmaya çabalama gibi profesyonel yeterlikler sergileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, elde edilen sonucun okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin ve mesleki benlik saygılarının ilişkili olduğunu açığa çıkarması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir sonuca göre, mesleki benlik saygısı öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Literatür incelendiğinde, bu sonuçları destekler sonuçlar olduğu görülmektedir (Güleç & Ayaz, 2017; Gündem, 2009; Harmankaya, 2018; Tekirgöl, 2011; Yıldırım vd., 2010; Zoroğlu, 2014). Ancak öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğunu açığa çıkarmış çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Kadioğlu, 2014; Sönmez, 2013). Bu durumun, araştırmalarda yer verilen örneklemelerin araştırma dışı özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yaşın ilerlemesi ile birlikte öğretmenlerin deneyimlerinin ve mesleki kıdemlerinin de artacağı düşünülmektedir. Nitekim araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre mesleki benlik saygısı öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Araştırmada, en yüksek mesleki benlik saygısının 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler grubunda olduğu görülmüştür. Literatürde, bu sonucu destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bulut Yazıcı (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı, hizmet yılı ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Deniz (2017) tarafından yapılan bir araştırmada ise, farklı birçok branştan gelen öğretmenin mesleki benlik saygısı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, mesleki benlik saygısının yaş değişkeninin aksine mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılık oluşturduğu söylenebilmektedir. Ancak mesleki benlik saygısı ile yaş değişkeni arasında elde edilen farklı sonuçlar bu konuyla ilgili daha ayrıntılı çalışmalara yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmadan çıkan bir diğer sonuçta, mesleki benlik saygısının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin, öğrenim düzeyleri arttıkça mesleki benlik saygılarının düştüğü görülmüştür. Araştırmanın bu aşamasında, mesleki benlik saygısı katılımcıların mezuniyet durumlarına göre incelenmiş ve en yüksek mesleki benlik saygısının ön lisans mezunlarında olduğu görülmüştür. Literatürde bu sonucun aksine, Deniz (2017), araştırmasında mesleki benlik saygısı düzeyinin mezun olunan son eğitim programına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada yer alan öğretmenler ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptirler. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki benlik saygısı en düşük grup olması, bu gruptaki öğretmenlerin kendilerini farklı mesleklere layık görmelerinden (yönetici, akademisyen, vs.) ya da kendi benlik yapılarına uygun bir mesleği tercih etmemiş olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Akademik anlamda en yetkin grubun en düşük mesleki benlik saygısına sahip olması bu araştırmanın önemli bir sonucudur.

Araştırma sonucunda, mesleki benlik saygısının öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının resmî okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde Harmankaya (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, mesleki benlik saygısının çalışılan kurum türüne göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ülkemiz dışında Tabassum vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise mevcut araştırmanın aksine, resmî okullarda çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre mesleki benlik saygılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, ülkelerin ve eğitim sistemlerinin içinde bulunduğu fiziki ve sosyal ortamların çeşitliliği, ekonomik imkânları ve öğretmenlerin çalışma şartlarının değişkenliğinin farklı sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Bu açıdan, özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının ve mesleki profesyonelliklerinin resmî okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olması önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, mesleki profesyonelliğin öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. "Kuruma katkı", "duygusal emek" alt boyutlarında ve ölçek genelinde 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin en yüksek puanları aldığı görülmüştür. Altinkurt ve Yılmaz (2014) araştırmasında mesleki profesyonellik, iş doyumunu ve yaş arasındaki ilişkinin "U" şeklinde olduğunu ifade etmekte, genç yaşlarda yüksek, orta yaşlarda düşük ve yine büyük yaşlarda yüksek olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca Zembat ve Küsmüş

(2020) yaptıkları çalışmada, mesleki profesyonelliğin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığını belirlemişlerdir. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç ise, mesleki profesyonelliğin öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığıdır. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin “kişisel gelişim” alt boyutunda, ön lisans mezunu öğretmenlerin ise “kuruma katkı”, “duygusal emek” alt boyutlarında ve ölçek genelinde en yüksek puanı aldıkları bulunmuştur. Araştırma sonucunu destekler nitelikte olan bir çalışmada, Zembat ve Küsmüş (2020) mesleki profesyonelliğin eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Buradan hareketle, lisans sonrası eğitimine devam eden öğretmenlerin “kişisel gelişim” alt boyutunda en yüksek puanlara sahip olması, beklenebilir sonuç olarak görülebilir.

Araştırmada, mesleki profesyonelliğin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin en yüksek mesleki profesyonelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Hoşgörür’ün (2017) çalışmasında, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin profesyonellikleri, yalnızca “duygusal emek” alt boyutunda anlamlı farklar göstermiştir. Bu fark, 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 9 yıl ve daha az ve 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer gruplara göre daha fazla duygusal emek gösterdikleri tespit edilmiştir. Karaca (2015) ise çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça profesyonellik algılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Altinkurt ve Yılmaz (2014), Bayhan (2011), Toh vd. (1996) ve Zembat ve Küsmüş’ün (2020) çalışmalarında ise, mesleki profesyonelliğin mesleki kıdeme göre değişmediği belirlenmiştir. Bu durumun, araştırmalarda yer verilen örneklemelerin araştırma dışı özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Son olarak, araştırmada mesleki profesyonelliğin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin resmî okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların kuruma katkı, duygusal emek ve kişisel gelişim boyutlarındaki görüşlerinin görev yapılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Mesleki profesyonelliği oluşturan değişkenler arasında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye açık olması ve eğitimsel uygulamalarda üst düzey standartları yakalamaya çalışması bulunmaktadır (Tichenor & Tichenor, 2004). Dolayısıyla özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin resmî kurumlarda çalışanlara kıyasla mesleki başarılarını kanıtlaya ve çalıştıkları kurumlarda istihdamlarını devam ettirme konusunda daha çok çaba gösterdikleri düşünülebilir. Bununla birlikte, özel eğitim kurumlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini artırma konusunda resmî kurumlara göre daha çok çalışmada bulunduğu düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere (yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve okul türü) göre incelendiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve literatürden elde edilen sonuçlar yukarıda sunulmuştur. Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Araştırmada, resmî okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, ancak mesleki profesyonelliklerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resmî ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasında oluşan farklılıkların nedenleri belirlenerek destekleme çalışmaları yapılabilir.
- 2- Araştırmada, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler mesleki benlik saygıları en düşük grup olarak belirlenmiştir. Bu durumu oluşturan etkenler farklı çalışmalarla daha detaylı bir şekilde incelenebilir.
- 3- Bu araştırma, 433 kadın ve 16 erkek olmak üzere toplam 449 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Erkek katılımcı sayısının kadın katılımcı sayısına göre oldukça düşük olması nedeniyle bu çalışmada cinsiyete bağlı farklılıklara yer verilmemiştir. İleriki araştırmalarda, mesleki benlik saygısı ve mesleki profesyonellik cinsiyet değişkeni açısından incelenebilir ve çeşitli karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>
- Arıca, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Arıca, O. T. & Dilmaç, B. (2003). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin bir takım değişkenler açısından benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1) 1-7.
- Aslan, A. G. D. & Akyol, A. K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Asya, A. N. (2015). *Fatihler ölmez ve takvimler*. Ötüken Neşriyat.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (3. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A Study of Marketing Researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330. <https://doi.org/10.1177/109467050134005>
- Bulut Yazıcı, E. (2018). *Rehber öğretmenlerin iş doyumları ile kariyer yaşantıları, mesleki benlik saygıları ve kişisel sağlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Brenoe, A. (2018). *Origins of gender norms: Sibling gender composition and women's choice of occupation and partner*. University of Zurich, Department of Economics, Working Paper. <http://ftp.iza.org/dp11692.pdf>
- Campbell-Barr, V. (2018). The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 497-521.
- Chong, S., & Lu, T. (2019). Early childhood teachers' perception of the professional self and in relation to the early childhood communities. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(7), 53-67. Erişim adresi: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss7/4>
- Deniz, Ç. (2017). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). *Global teacher status index 2018*. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>
- Efiliti, E. & Çıkılı, Y. (2017). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 99-114. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304623>
- Erdoğan, Z. E., Eyuboglu, G., Ali, A.Y., Baykara, Z. G., Bulut, H., & Demir, S. G. (2020). İntörnlük uygulamasının hemşirelik öğrencilerinin kişisel ve mesleki benlik bağdaşım düzeyleri ile profesyonellik tutumları üzerine etkisi. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 25-37.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Goepel, J. (2012). Upholding public trust: An examination of teacher professionalism and the use of teachers' standards in England. *Teacher Development*, 16(4), 489-505. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.729784>
- Güleç, H. & Ayaz, C. Ö. (2017). Öğretmen adaylarının benlik saygıları ve mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 556-579. <https://doi.org/10.14686/buefad.290240>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638. <https://www.jstor.org/stable/1132418>

- Harmankaya, S. H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. Falmer Press.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 387-424.
- Işık, E. N. (2006). *Öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın bazı değişkenlere göre incelenmesi: Selçuk üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Körükçü, Ö. & Vuslat, O. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 77-85.
- Kuzgun, Y. (2010). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lai, M., & Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *A Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/03057920601061786>
- Leary, M. R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 32-35. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00008>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü, Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Mesleği_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Moritz Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271-291. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_4
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Salih, U. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 141-160.
- Sarı, K. & Arslan, E. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sarikaya, T. & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçiminin etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 7(2), 393-423.
- Shantz, D., & Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: An antithesis? *Education*, 116(3), 393-397.
- Şirin, A., Öztürk, R., Bezci, G., Çakar, G. & Çoban, A. (2008). Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçimi ve mesleği uygulamaya yönelik görüşleri. *Dirim Tıp Gazetesi*, 83(1), 69-75.
- Tabassum, F., Ali, M. & Bibi, F. (2011). Comparison of professional self-esteem of public and private teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(18), 301-304.
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2004). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator* 27(1-2), 89-95.
- Toh, K., Diong, C., Boo, H., & Chia, S. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244. <https://doi.org/10.1080/0305763960220209>
- Ünsal, S. & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3908>
- Zembat, R. & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Dyojen describes teaching, which has held a very important place in human life throughout history and is one of the first professions, as follows: "I do not know a more valuable profession on earth than teaching" (Asya, 2015). Our country is among the leading countries in the ranking of the value given to the teacher. In fact, according to the 2018 Global Teacher Status Index (Global Teacher Status Index), which is held every five years, Turkey ranks seventh among the top 35 leading countries in the world in terms of the respect that teachers receive from society (Dolton et al., 2018).

Especially in pre-school education environments, which constitute one of the first social circles of young children, teachers' attitudes, professional satisfaction and professional competencies can affect children's development positively or negatively (Garbarino & Ganzel, 2000). When the related literature is examined, it is seen that there are many studies on occupational professionalism (Altinkurt & Yılmaz, 2014; Bayhan, 2011; Boyt et al., 2011; Cerit, 2012; Pearson & Moomaw, 2005; Sachs, 2016; Shantz & Prieur, 1996), and professional self-esteem (Arıcak, 1999; Aslan & Akyol, 2006; Efiltili & Çıkılı, 2017; Körükçü & Vuslat, 2011) in Turkey and abroad. However, there is no study examining these two variables together. Therefore, in this study, it is aimed to examine the relationship between preschool teachers' occupational professionalism and their professional self-esteem. In this context, the following questions are answered:

- 1- Does teachers' professional professionalism and professional self-esteem differ according to demographic characteristics (age, education level, professional seniority, type of school)?
- 2- Is there a significant relationship between teachers' professional professionalism and professional self-esteem?

2. METHOD

The relational scanning model was used in this study. The relational screening model tries to determine the degree of change and whether there is any change between two or more variables (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2014). In this study, it is aimed to reveal whether there is a significant difference between teachers' occupational professionalism and professional self-esteem. The study group of this research consists of 449 preschool teachers determined by simple random sampling. Teachers' Professional Professionalism Scale and Arıcak Professional Self-Esteem Scale were used to data collection of the study. The data obtained from the research were transferred to the SPSS 21.0 package program. Kolmogorov Smirnov analysis was conducted to test the normality of the distributions of the data based on the sub-dimensions and total scores of the Teachers' Professional Professionalism Scale and the total scores of the Arıcak Professional Self-Esteem Scale. It was determined that the data were significantly different from the normal distribution, and therefore, nonparametric correlation and difference tests used in data analysis. In order to determine whether the scores obtained from both scales differ according to demographic characteristics, Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests were applied. Spearman correlation analysis was conducted to determine the significance of the relationship between the scores obtained from the scales.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the analysis, it was determined that there is a moderate, positive and significant relationship between preschool teachers' professional self-esteem and occupational professionalism. Teachers' professional self-esteem can affect the professional behaviors they display in educational environments. We thought that teachers with high self-esteem can exhibit professional competencies such as being open to professional developments, being willing to fulfill the requirements of his profession, and striving to create a qualified education environment. In this context, we thought that the result is important in revealing the relationship between preschool teachers' professional professionalism and professional self-esteem.

As a result of the research, it is determined that professional self-esteem does not differ significantly according to the age of the teachers. When the literature is examined, it is seen that there are results that support these results (Arıcak & Dilmaç, 2003; Güleç & Ayaz, 2017; Harmankaya, 2018). Another result of the study is that occupational self-esteem differs significantly according to the education levels of teachers. It is observed that as the education level of the teachers in the study increased, their professional self-esteem decreased. It is seen that the highest professional self-esteem among the teachers participating in the study is in the associate's degree graduates. Occupational self-esteem differs significantly according to the seniority of the teachers. It was determined that the professional self-esteem of the group working for 16 years and over was the highest. When the literature was examined, in a study conducted by Bulut Yazıcı (2018), it was found that there was a

significant relationship between counseling teachers' professional self-esteem, years of service, and job satisfaction.

Another result of the study shows that occupational self-esteem significantly differentiated according to the type of school where teachers work. It has been observed that teachers working in private schools have higher professional self-esteem than teachers working in state schools. Occupational professionalism differs significantly according to the gender of the teachers. It was observed that women got higher scores than men in personal development, professional sensitivity, emotional labor sub-dimensions and the total score of the scale, except for the institutional contribution sub-dimension. Another result of the study is that occupational professionalism significantly differentiates according to the age of the teachers. It was observed that teachers aged 41 and over received the highest scores in the sub-dimensions of contribution to the institution, emotional labor, and the total score of the scale.

Another result of the study is that occupational professionalism significantly differentiates according to the education level of teachers. It was found that teachers with a postgraduate education level got the highest score in the personal development sub-dimension, while the teachers with an associate degree got the highest score in the sub-dimensions of contribution to the institution, emotional labor, and the scale total. Occupational professionalism significantly differentiates according to the seniority of the teachers. It has been determined that teachers working for 16 years or more have the highest occupational professionalism. Finally, it was seen that occupational professionalism significantly differentiated according to the type of school in which teachers work. It has been concluded that teachers working in private schools have higher professional professionalism than teachers working in state schools. Based on the remarkable results of the study, the following suggestions can be made:

- 1- In the study, it is found that teachers working in public schools have higher professional self-esteem than teachers working in private schools; however, it is concluded that their professional professionalism is lower. The reasons for the differences between the teachers working in public and private schools can be determined and supporting studies can be done.
- 2- In the study, teachers with a postgraduate degree were determined to have the lowest professional self-esteem. The factors that make up this situation can be examined in more detail with different studies.
- 3- This research was conducted with a total of 449 preschool teachers, 433 women and 16 men. Since the number of male participants is very low compared to the number of female participants, gender-related differences were not included in this study. In future studies, professional self-esteem and professional professionalism can be examined in terms of gender variable and various comparisons can be made.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı-numarası: 2100081652

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Mevcut çalışmada, birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %60, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Mevcut çalışmaya araştırmacı katkıları şu şekildedir:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

Yazar 2: Veri analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.